

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Alexandre Giacomini

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PACTO EM  
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS ABRANGIDAS PELA 24ª CRE**

Santa Maria, RS  
2017

**Alexandre Giacomini**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PACTO EM ESCOLAS  
PÚBLICAS ESTADUAIS ABRANGIDAS PELA 24ª CRE**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação em Ciências**.

Orientador: Prof. Dr. Everton Lüdke

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Giacomini, Alexandre

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PACTO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS ABRANGIDAS PELA 24ª CRE / Alexandre Giacomini.- 2017.

197 p.; 30 cm

Orientador: Everton Lüdke

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, RS, 2017

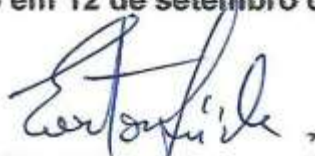
1. Formação Continuada de Professores 2. Programa do Pacto 3. Saberes Docentes 4. Atividades Interdisciplinares 5. Escala de Likert I. Lüdke, Everton II. Título.

Alexandre Giacomini

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS  
PÚBLICAS ESTADUAIS ABRANGIDAS PELA 24ª CRE**


Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação em Ciências**.

Aprovado em 12 de setembro de 2017:



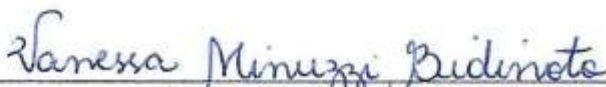
---

**Everton Lüdke, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)



---

**Daiana Sonogo Temp, Dra. (CMSM)**



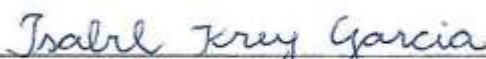
---

**Vanessa Minuzzi Bidinoto, Dra. (CMSM)**



---

**Carlos Fernando de Mello, Dr. (UFSM)**



---

**Isabel Krey Garcia, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2017

## AGRADECIMENTOS

- Inicialmente, agradeço Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

- À minha família – pais, irmão, sogros, cunhados e sobrinhos – e, em especial, à minha esposa, Ana, pelo amor, carinho, pela paciência e compreensão nos momentos difíceis e, principalmente, pelo companheirismo.

- Agradeço a meu professor orientador, Dr. Everton Lüdke, pela paciência em mim depositada, e pela pessoa humana, incentivadora e dedicada que és. Com certeza, sem sua ajuda não seria possível concretizar esta pesquisa.

- A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFSM, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta tese.

- Aos meus amigos e colegas do Colégio Militar de Santa Maria, local onde leciono atualmente, pelas alegrias, tristezas e dores compartilhadas, pelo incentivo e pelo apoio constante.

- Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade de cursar o doutorado.

- Aos professores: Daiana, Vanessa, Carlos, Isabel, Cristiane e Ricardo; que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora, por doar seu tempo para contribuir para a melhoria deste trabalho.

- Especial agradecimento aos professores e orientadores de estudos das escolas – Dom Érico Ferrari (de Agudo), Willy Roos (de Agudo), Maria Ilha Baisch (de Dona Francisca), Afonso Pena (de Paraíso do Sul) e Érico Veríssimo (de Restinga Séca) –, sujeitos desta investigação, pela contribuição. Sem dúvida, possibilitaram mostrar um pouco da realidade do Programa de formação continuada de professores do Pacto em cada instituição.

- E, finalmente, a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais à pena.

*“O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”*

*Pedagogia da autonomia, 1996, p. 103.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

### A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PACTO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS ABRANGIDAS PELA 24ª CRE

AUTOR: Alexandre Giacomini  
ORIENTADOR: Everton Lüdke

Este trabalho investiga a temática da formação continuada de professores que foi desenvolvida tendo como objeto o curso de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), oferecido para educadores das escolas estaduais do Brasil. Nesta pesquisa, analisamos o projeto em cinco escolas públicas estaduais da região central do RS, abrangidas pela 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), durante os anos de 2014 e 2015. O estudo apresenta como objetivo geral: analisar avanços e dificuldades que permearam, durante e após, o processo de formação continuada de professores do Pacto nestas escolas; e como objetivos específicos: verificar que opiniões os professores têm acerca dos saberes docentes mobilizados no contexto escolar; investigar se há correlação entre o saber docente “formação continuada do Pacto” e os demais saberes mobilizados nestas escolas; analisar que opiniões têm os professores e os orientadores de estudo a respeito das temáticas que permearam o Pacto no contexto escolar; e, identificar e descrever as atividades interdisciplinares desenvolvidas e implementadas, durante e após, o Pacto nestas escolas. Em relação aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa mista, que inclui elementos dos métodos qualitativos (estudo de campo) e quantitativos (pesquisa de opinião e correlacional). A coleta de dados, na parte quantitativa, ocorreu por meio de questionário do tipo escala de Likert de 5 pontos, já na parte qualitativa, deu-se por meio dos seguintes instrumentos: observação direta individual não participante anotada no diário de bordo, análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. O total dos sujeitos pesquisados foram 74 professores e 5 orientadores de estudo que atuam no ensino médio das cinco escolas supramencionadas. A análise dos dados utilizada na parte quantitativa foi a análise estatística e na parte qualitativa foi a análise textual discursiva. Os resultados da pesquisa de opinião (quantitativa) apontam o predomínio da opinião favorável dos professores em relação aos oito blocos de saberes docentes analisados; já na pesquisa de correlação (também quantitativa), os resultados mostram as correlações moderada e forte entre o bloco de saberes docentes da “formação continuada do Pacto” com o bloco “atividade profissional” e com o bloco “uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano”, respectivamente. Da análise qualitativa, emergiram 12 categorias: o programa Pacto na visão dos educadores; as atividades/metodologias desenvolvidas durante as duas etapas do Pacto; os autores e a linguagem utilizada pelos cadernos do Pacto; (des)valorização profissional; o papel do orientador de estudos e sua formação; as expectativas do Pacto; participação e manutenção do jovem na escola; participação dos professores na gestão democrática da escola; interdisciplinaridade: ainda é difícil, porém, busca-se a construção conjunta; currículo: velhos problemas, novas perspectivas; atividades interdisciplinares implementadas; e, avaliação da aprendizagem: possibilidade de integração. Conclui-se que a formação continuada em serviço no *locus* da escola pode contribuir para que exista um conjunto de ações voltadas à formação do professor e, conseqüentemente, resulte na melhoria da qualidade do ensino. Assim, é de suma importância que as políticas públicas de âmbito educacional e os pesquisadores da área incentivem o fomento dos processos de formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores. Programa do Pacto. Saberes Docentes. Atividades Interdisciplinares. Escala de Likert.

## ABSTRACT

### THE CONTINUOUS FORMATION OF PACTO TEACHERS IN STATE FUNDED SCHOOLS OF THE 24<sup>TH</sup> CRE REGION

AUTHOR: Alexandre Giacomini  
ADVISOR: Everton Lüdke

This work investigates the topic of the continuous formation of teachers, which was developed aiming the course of continuous formation, pertaining to the National Pact for the Support of High School (Pacto), offered for educators of the state schools of Brazil. In this research, we analyzed the project in five state funded schools in the central region of RS, belonging to the 24<sup>th</sup> Regional Coordination of Education (CRE), during 2014 and 2015. The general objective of this study is to analyze advances and difficulties that occurred during and after the process of continuous formation of Pacto teachers in these schools and the specific objectives are to verify which opinions the teachers have about the teaching knowledge put into action in the school context; to investigate if there is a correlation between the teaching knowledge “continuous formation of Pacto” and the other kinds of knowledge which are developed in these schools; to analyze which opinions the teachers and study advisors have about the topics that appeared in Pacto in the school context and to identify and describe the interdisciplinary activities that were developed and implemented during and after the Pacto in these schools. Concerning methodological aspects, this is a mixed research, one that includes elements of qualitative methods (field study) and quantitative (opinion and correlation survey). The data collection, in the quantitative part, occurred by means of a 5-point Likert scale questionnaire; the qualitative part was done with the following instruments: direct individual non participating observation recorded on the logbook, document analysis, questionnaire and semi structured interview. The total of researched subjects was 74 teachers and 5 study advisors that work in the high school of the five schools aforementioned. The analysis of the data used in the quantitative part was the statistic analysis and in the qualitative part was the discursive textual analysis. The results of the opinion survey (quantitative) point to the predominance of teachers’ favorable opinions towards the eight blocks of teaching knowledge that were analyzed; concerning the correlation research (also quantitative), the results showed moderate and strong correlation between the teaching knowledge block of the “Pacto continuous formation” with the block “professional activity” and the block “use of scientific pedagogical practices on a daily basis”, respectively. From the qualitative analysis, 12 categories emerged: the Pact program in the view of educators; the activities/methodologies developed during the two stages of Pacto; the authors and the language used by the Pacto notebooks; professional (de)valuation; the role of the study advisor and their formation; the expectances of Pacto; participation and continuity of the youngsters in school; participation of teachers in the school democratic management; interdisciplinarity: it is still difficult, however, conjunct construction is aimed; curriculum: old problems, new perspectives; interdisciplinary activities implemented; and the learning evaluation: possibility of integration. It was concluded that the continuous formation in service in the school *locus* may contribute for a group of actions concerning the teachers’ formation and, consequently, for an improvement of teaching quality. Thus, it is of the utmost importance that the public policies of educational scope and the researchers of the area encourage the promotion of the processes of continuous formation of teachers.

**Key words:** Teachers’ Continuous Formation. Pacto Program. Teaching Knowledge. Interdisciplinary activities. Likert Scale.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do ensino fundamental.....	43
Quadro 2	Síntese dos saberes e competências.....	49
Quadro 3	Escolas participantes da pesquisa e número de sujeitos pesquisados.....	57
Quadro 4	Professores participantes da pesquisa quantitativa.....	64
Quadro 5	Itens e blocos de saberes docentes da escala de Likert.....	65
Quadro 6	Professores participantes do questionário.....	67
Quadro 7	Professores participantes da entrevista semiestruturada.....	68
Quadro 8	Orientadores de estudos participantes da entrevista semiestruturada.....	68
Quadro 9	Síntese das ações ocorridas, no tempo, com os instrumentos de coleta de dados.....	70
Quadro 10	Notas provenientes do programa SPSS.....	103
Quadro 11	Modelo de etiqueta do CONPET.....	153

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação do RS.....	58
Figura 2	Recorte do mapa da região central do RS com destaque aos quatro municípios foco da pesquisa.....	59
Figura 3	Intervalo de pontuação contínua 1-5 que se qualifica uma atitude/opinião.....	72
Figura 4	Sistematização da metodologia de análise textual discursiva.....	68
Figura 5	Triangulação entre as fontes da investigação.....	69
Figura 6	Diagrama de dispersão 1 entre as variáveis H e A.....	105
Figura 7	Diagrama de dispersão 2 entre as variáveis H e B.....	106
Figura 8	Diagrama de dispersão 3 entre as variáveis H e C.....	107
Figura 9	Diagrama de dispersão 4 entre as variáveis H e D.....	108
Figura 10	Diagrama de dispersão 5 entre as variáveis H e E.....	109
Figura 11	Diagrama de dispersão 6 entre as variáveis H e F.....	110
Figura 12	Diagrama de dispersão 7 entre as variáveis H e G.....	111

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Faixa etária (Escola Érico Veríssimo).....	76
Gráfico 2	Sexo (Escola Érico Veríssimo).....	77
Gráfico 3	Área de atuação (Escola Érico Veríssimo).....	77
Gráfico 4	Tempo que obteve o diploma (Escola Érico Veríssimo).....	78
Gráfico 5	Faixa etária (Escola Afonso Pena).....	79
Gráfico 6	Sexo (Escola Afonso Pena).....	79
Gráfico 7	Área de atuação (Escola Afonso Pena).....	80
Gráfico 8	Tempo que obteve o diploma (Escola Afonso Pena).....	80
Gráfico 9	Faixa etária (Escola Willy Roos).....	82
Gráfico 10	Sexo (Escola Willy Roos).....	82
Gráfico 11	Área de atuação (Escola Willy Roos).....	83
Gráfico 12	Tempo que obteve o diploma (Escola Willy Roos).....	83
Gráfico 13	Faixa etária (Escola Maria Ilha Baisch).....	85
Gráfico 14	Sexo (Escola Maria Ilha Baisch).....	85
Gráfico 15	Área de atuação (Escola Maria Ilha Baisch).....	86
Gráfico 16	Tempo que obteve o diploma (Escola Maria Ilha Baisch).....	86
Gráfico 17	Faixa etária (Escola Dom Érico).....	87
Gráfico 18	Sexo (Escola Dom Érico).....	88
Gráfico 19	Área de atuação (Escola Dom Érico).....	88
Gráfico 20	Tempo que obteve o diploma (Escola Dom Érico).....	89
Gráfico 21	Faixa Etária (Todas as escolas).....	90
Gráfico 22	Sexo (Todas as escolas).....	90
Gráfico 23	Área de atuação (Todas as escolas).....	91
Gráfico 24	Tempo que obteve o diploma (Todas as escolas).....	91

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Planejamento do ano letivo.....	94
Tabela 2	Uso de estratégias e técnicas instrucionais.....	95
Tabela 3	Cumprimento de objetivos curriculares.....	96
Tabela 4	Manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem.....	97
Tabela 5	Apoio recebido no ambiente de trabalho.....	98
Tabela 6	Atividade profissional.....	99
Tabela 7	Uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano.....	100
Tabela 8	Formação continuada do Pacto.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APP	Área de Preservação Permanente
ARL	Área de Reserva Legal
AUR	Área de Uso Restrito
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONPET	Programa Nacional de Racionalização do Uso dos Derivados de Petróleo e do Gás Natural
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Pacto	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PEIES	Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior
PPP	Projeto Político Pedagógico
PS	Provas Seriadas
RS	Rio Grande do Sul
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
2.1	ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	20
2.2	O PROGRAMA PACTO: O QUE É E QUAIS SEUS OBJETIVOS?..	23
<b>2.2.1</b>	<b>As etapas, o cronograma e os cadernos do Programa Pacto</b> .....	24
2.3	CONCEPÇÕES QUE BALIZAM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	29
2.4	MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES..	27
2.5	PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	34
<b>2.5.1</b>	<b>Reflexão na ação</b> .....	35
<b>2.5.2</b>	<b>A contribuição da pesquisa na formação docente</b> .....	37
<b>2.5.3</b>	<b>As contribuições das histórias de vida na formação de professores</b> .....	40
2.6	ASPECTOS DA PROFISSÃO: SABERES E COMPETÊNCIAS.....	42
<b>2.6.1</b>	<b>As competências de Perrenoud</b> .....	42
<b>2.6.2</b>	<b>Os saberes de Tardif</b> .....	45
<b>2.6.3</b>	<b>Os saberes de Gauthier</b> .....	46
<b>2.6.4</b>	<b>Os saberes de Pimenta</b> .....	47
<b>2.6.5</b>	<b>Síntese: interação/integração entre saberes e competências</b> ....	48
2.7	TEMA GERADOR: POSSIBILIDADE CURRICULAR COM ENFOQUE INTERDISCIPLINAR.....	50
2.8	INTERDISCIPLINARIDADE: NECESSIDADE DE UM NOVO PARADIGMA.....	53
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	57
3.1	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	57
3.2	QUANTO AO MÉTODO E À FORMA.....	60
<b>3.2.1</b>	<b>Por que quantitativa?</b> .....	60
3.2.1.1	<i>Pesquisa de opinião</i> .....	61
3.2.1.2	<i>Pesquisa correlacional</i> .....	61
<b>3.2.2</b>	<b>Por que qualitativa?</b> .....	61
3.3	QUANTO AOS OBJETIVOS.....	62
3.4	QUANTO AOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA COLETA DE DADOS.....	63
3.5	QUANTO AOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS.....	64
3.6	QUANTO À METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	70
3.7	PERFIL/CONTEXTO DAS ESCOLAS.....	75
<b>3.7.1</b>	<b>Contexto da Escola Érico Veríssimo</b> .....	75
<b>3.7.2</b>	<b>Contexto da Escola Afonso Pena</b> .....	78
<b>3.7.3</b>	<b>Contexto da Escola Willy Roos</b> .....	81
<b>3.7.4</b>	<b>Contexto da Escola Maria Ilha Baisch</b> .....	84
<b>3.7.5</b>	<b>Contexto da Escola Dom Érico</b> .....	87
<b>3.7.6</b>	<b>Contexto de todas as escolas juntas</b> .....	89
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	93
4.1	RESULTADOS DA PARTE QUANTITATIVA DA PESQUISA.....	93

4.1.1	<b>Resultados da pesquisa de opinião.....</b>	93
4.1.2	<b>Resultados da pesquisa correlacional.....</b>	102
4.1.3	<b>Sinalização dos resultados da parte quantitativa.....</b>	108
4.2	<b>RESULTADOS DA PARTE QUALITATIVA DA PESQUISA.....</b>	112
4.2.1	<b>O programa Pacto na visão dos educadores.....</b>	113
4.2.2	<b>As atividades/metodologias desenvolvidas durante as duas etapas do Pacto.....</b>	114
4.2.3	<b>Os autores e a linguagem utilizada pelos cadernos do Pacto....</b>	117
4.2.4	<b>(Des)valorização profissional.....</b>	118
4.2.5	<b>O papel do orientador de estudos e sua formação.....</b>	122
4.2.6	<b>As expectativas dos professores com relação ao Pacto.....</b>	124
4.2.7	<b>Participação e manutenção do jovem na escola.....</b>	126
4.2.8	<b>Participação dos professores na gestão democrática da escola.....</b>	128
4.2.9	<b>Interdisciplinaridade: ainda é difícil, porém, busca-se a construção conjunta.....</b>	131
4.2.10	<b>Currículo: velhos problemas, novas perspectivas.....</b>	135
4.2.11	<b>Atividades interdisciplinares implementadas.....</b>	138
4.2.11.1	<i>Temática da escola Willy Roos (Agudo).....</i>	139
4.2.11.2	<i>Temática da escola Afonso Pena (Paraíso do Sul).....</i>	140
4.2.11.3	<i>Temática da escola Dom Érico (Agudo).....</i>	142
4.2.11.4	<i>Temática da escola Maria Ilha Baisch (Dona Francisca).....</i>	143
4.2.11.5	<i>Temática da escola Érico Veríssimo (Restinga Sêca).....</i>	146
4.2.11.6	<i>Análise das atividades interdisciplinares.....</i>	147
4.2.12	<b>Avaliação da aprendizagem: possibilidade de integração.....</b>	149
5	<b>CONCLUSÃO.....</b>	155
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	161
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	164
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE SABERES DOCENTES.....</b>	172
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....</b>	179
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES E ORIENTADORES DE ESTUDOS.....</b>	181
	<b>ANEXO A – PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DO PACTO / I ETAPA.....</b>	183
	<b>ANEXO B – PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DO PACTO / II ETAPA.....</b>	189

## 1 INTRODUÇÃO

A conquista de uma sociedade mais participativa exige uma escola capaz de educar crianças e jovens atuantes, aptos a responder os desafios de seu tempo. Deseja-se uma escola que possibilite o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico; uma escola que procura uma educação plural, do conhecimento pertinente, de enfrentamento das incertezas, que seja compromissada com a ética e com a compreensão. Essa escola pressupõe o desenvolvimento coletivo e interativo de diretores, professores, funcionários, pais de alunos, bem como dos órgãos governamentais, ministérios, secretarias de estado e municípios, sob a avaliação de sociedades de pesquisa e sindicatos. Para a promoção dessa proposta educacional, o professor é fundamental; conseqüentemente, investir na sua formação continuada é importante.

O interesse e a preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação continuada de professores aparecem como uma questão de relevância na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo.

Em anos recentes, entende-se que a educação se insere num ambiente crescentemente complexo, a partir de qualquer lógica, ponto de vista, ou teoria que se escolha. A inclusão de grupos marginalizados tensiona o ambiente escolar, as velhas práticas, os rituais, e requer outras formas de se pensar a educação e a escola. Neste contexto de mudanças imperativas, é imputado ao professor um papel central como catalisador dessas inovações, porém sem dispor de recursos e de alternativas para dar conta desta realidade que se apresenta com toda a sua diversidade. De uma formação recebida para trabalhar com públicos homogêneos, o professor passa a trabalhar com grupos cada vez mais heterogêneos, além de lhe ser exigido que desenvolva com seus alunos capacidades de trabalhar em grupo, de resolver problemas, de elaborar, executar e acompanhar projetos, entre outras tantas.



A formação, pautada no paradigma técnico-científico<sup>1</sup>, já não dá mais conta da preparação deste professor que deve atuar nesta nova realidade. De um tempo de certezas, passamos à constância da incerteza, e é neste tempo e espaço que se situa o professor. Diante dessas problemáticas, a formação continuada de professores tem sido revista, discutida, analisada, tensionada pelos pesquisadores da área.

O conjunto das questões sobre formação continuada de professores apresenta-se como alvo de análises em eventos (encontros, simpósios, congressos, etc.) e em periódicos nacionais e internacionais.

Nos últimos anos, têm-se testemunhado um retorno dos professores ao centro de interesses das políticas públicas educacionais, conforme aponta Nóvoa (2009, p. 2):

Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores.

Essa ideia também é confirmada por outros estudiosos (ANDRÉ, 2000; ROMANOWSKI, 2002; GATTI; BARRETO, 2009) ao certificar que os pesquisadores, acadêmicos, educadores, políticos da área da educação e associações profissionais envolveram-se com a temática da formação continuada de professores nas últimas décadas. Esse aumento contínuo do interesse pelo tema pode ser constatado por meio do levantamento de pesquisas em teses e dissertações, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tanto no período de 1990 a 1998 por André (2000) e Romanowski (2002), como no período de 2006 a 2009 por Gatti e Barreto (2009).

Desta forma, o presente estudo torna-se relevante, pois a passagem para uma visão de educação que se considera mais coerente com teses e propostas epistemológicas contemporâneas passa, incontestavelmente, pela formação

---

<sup>1</sup> Na presente pesquisa, o termo **paradigma técnico-científico** está associado à perspectiva da autora Kuenzer (1999). Ela discorre que este termo foi herdado do positivismo e esteve presente no período do fordismo/taylorismo em virtude de sua organização por meio da divisão social e técnica do trabalho. A formação do professor, segundo este paradigma, caracterizou-se pela fragmentação do processo educativo, pela redução do fazer pedagógico ao cumprimento de normas e técnicas, bem como pelo trabalho pouco criativo.

continuada de professores, bem como, ampliar as discussões em torno dessa temática é necessário e urgente.

Diante do cenário supramencionado, a presente tese intitulada – **A formação continuada de professores do Pacto em escolas públicas estaduais abrangidas pela 24ª CRE** – investiga a temática da *formação continuada de professores* que foi desenvolvida tendo como objeto o curso de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), oferecido para educadores das escolas estaduais do Brasil. Nesta pesquisa, analisamos o projeto em de cinco escolas públicas estaduais da região central do RS, abrangidas pela 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), durante os anos de 2014 e 2015.

O interesse neste trabalho surge como fruto da vivência ou em consequência do exercício da prática como professor no ensino médio em uma das escolas investigadas, em que foi possível perceber que seria importante aprofundar sobre as discussões e críticas que envolvem a formação continuada de professores. Os questionamentos por parte dos professores estavam divididos entre aqueles que eram céticos ao curso (*“Por que mais um curso agora? É uma perda de tempo, não vai dar em nada! Só vai nos encher ainda mais de trabalho!”*) e aqueles que acreditavam na formação como possibilidade de esclarecer suas dúvidas (*“O curso irá nos auxiliar no trabalho com a interdisciplinaridade? Será uma luz para trabalharmos com os temas da realidade dos alunos?”*). Esses e outros questionamentos geraram o desejo de compreender, por meio de uma investigação mais abalizada, o que se passa no cotidiano dessas cinco escolas públicas estaduais da região central do RS, abrangidas pela 24ª CRE.

Refletir sobre as questões que envolvem a formação continuada de professores nunca será um foco esgotado, por isso considera-se que este estudo poderá contribuir para as instituições de ensino médio, uma vez que essas, via de regra, encontram-se em processo de melhoria na qualidade do ensino, bem como não podem perder de vista a sua responsabilidade social e educacional.

Nesse escopo, emerge o **problema** de investigação da pesquisa:

*Como se dá a formação continuada de professores do Pacto em escolas públicas estaduais da região central do RS, abrangidas pela 24ª CRE?*

Para o desenvolvimento da proposta e desdobramento da pesquisa, utilizaram-se as seguintes **questões norteadoras** do estudo:

- *Que opiniões esses professores têm acerca dos saberes docentes<sup>2</sup> mobilizados no contexto escolar?*
- *Como a formação continuada de professores do Pacto relaciona-se aos saberes docentes mobilizados no contexto escolar?*
- *Que opiniões têm os professores e os orientadores de estudo a respeito das temáticas<sup>3</sup> que permearam o Pacto no contexto escolar?*

A partir dessas questões, delineiam-se os **objetivos** desta investigação:

**Geral:** *Analisar avanços e dificuldades que permearam, durante e após, o processo de formação continuada de professores do Pacto, em escolas públicas estaduais do estado do RS, abrangidas pela 24ª CRE.*

**Específicos:**

- *Verificar que opiniões os professores têm acerca dos saberes docentes mobilizados no contexto escolar;*
- *Investigar se há correlação entre o saber docente “formação continuada do Pacto” e os demais saberes mobilizados nestas escolas;*
- *Analisar que opiniões têm os professores e os orientadores de estudo a respeito das temáticas que permearam o Pacto no contexto escolar; e*
- *Identificar e descrever as atividades interdisciplinares desenvolvidas e implementadas, durante e após, o Pacto nestas escolas.*

Dessa maneira, esta tese, quanto à sua **estrutura**, está organizada em quatro capítulos, descritos a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado “Introdução”, destaca uma apresentação breve da pesquisa, suas justificativas, o problema de investigação, as questões norteadoras do trabalho, seus objetivos, bem como os aspectos concernentes ao desenvolvimento do trabalho.

O segundo capítulo, intitulado “Fundamentação Teórica” apresenta as questões teóricas relativas à formação continuada de professores e suas complexidades no campo de investigações, entre elas: as legislações, as

---

<sup>2</sup> Na presente pesquisa, os saberes docentes analisados são: planejamento do ano letivo, uso de estratégias e técnicas instrucionais, cumprimento de objetivos curriculares, manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem, apoio recebido no ambiente de trabalho, atividade profissional e uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano e formação continuada do Pacto. Além disso, a compreensão de saberes docentes está balizada à luz dos autores Perrenoud (2000), Tardif (2002), Gauthier (1998) e Pimenta (1999), que será explicitada no próximo capítulo, na seção 2.5 “Aspectos da profissão: saberes e competências”.

<sup>3</sup> As temáticas, no âmbito desta investigação, são: os jovens do ensino médio, o currículo, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a avaliação da aprendizagem e a valorização profissional.

concepções, os modelos, os processos, os saberes e competências, bem como, as questões relacionadas ao currículo (tema gerador) e à interdisciplinaridade.

O terceiro capítulo, intitulado “Metodologia”, aponta o método adotado para este estudo no que tange: ao método e à forma (“metodologia mista” – qualitativa e quantitativa), aos objetivos, aos procedimentos adotados na coleta de dados (ressaltando a importância do estudo de campo), aos instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como, à metodologia de análise de dados. Além disso, apresenta o contexto e os sujeitos da pesquisa.

O quarto capítulo, intitulado “Resultados e Discussão” expõem os produtos alcançados pela pesquisa. Ele apresenta inicialmente um perfil de cada escola investigada. Em seguida discute os resultados da parte quantitativa da investigação, ressaltando a pesquisa de opinião e a pesquisa correlacional, construídas por meio de um questionário em formato de escala de Likert. Finalmente, analisa e discute os resultados da parte qualitativa por meio de categorias construídas segundo a metodologia da análise textual discursiva.

Finaliza-se o trabalho tecendo as conclusões acerca deste estudo, bem como, a contribuição dessa pesquisa para as escolas objeto da pesquisa e outras que discutem esta temática.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta um arcabouço das principais ideias acerca da formação continuada de professores, entre elas: as legislações, as concepções, os modelos, os processos, os saberes e competências, bem como, os as questões relacionadas ao currículo (tema gerador) e à interdisciplinaridade.

### 2.1 ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta seção apresenta os extratos da atual legislação que abordam a formação continuada de professores no Brasil. São mostrados, principalmente, os principais instrumentos/documentos legais que normatizam os processos de formação continuada de professores, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/1996), a Portaria Ministerial nº 1.403/2003, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica em 2004, a Lei nº 11.494/2007, o Decreto nº 6.755/2009, a Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação e a Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto).

A inclusão da formação continuada na constituição da profissão docente tem seu marco em 1985, conforme a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que discute e analisa a questão das políticas e da importância da formação do professor (ANFOPE, 1994).

Na LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a formação continuada aparece sob várias formas:

- Capacitação em serviço:

Art. 61º. 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**; (Grifo nosso).

- Educação continuada:

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de **educação continuada**, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

[...]

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão: [...] III - programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis.

[...]

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de **educação continuada**. (Grifo nosso).

- Aperfeiçoamento profissional continuado:

Art. 67º. 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:

[...]

II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (Grifo nosso).

- Programas de capacitação:

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

[...]

III - realizar **programas de capacitação** para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; (Grifo nosso).

- Treinamento em serviço: “Art. 87º. [...] § 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por **treinamento em serviço**.” (Grifo nosso).

Com base nos regulamentos da LDB, em 2003, o MEC (Ministério da Educação) instituiu, por meio da Portaria Ministerial nº 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2003), que abarca:

- I) o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- II) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Em 2004 foi instituída, como política para a formação de professores, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005) com a finalidade de articular pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores e, ainda, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos por meio de investimentos em qualificação profissional. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de ensino.

À Rede Nacional de Formação de professores estão atreladas as instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que produzem ferramentas e materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas.

No ano de 2007, foi criada a Lei nº 11.494 (Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB) que obriga a construção de um plano de carreira para os profissionais da Educação Básica, bem como assegura a melhoria da qualidade do ensino por meio da formação continuada destes, conforme: “Art. 40. [...] Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2007).

Já em 2009, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2009). Sua finalidade, de acordo com o artigo 1º é, “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.” Além disso, esse Decreto (Idem, ibidem) prevê, entre outros objetivos:

Art. 3º [...]

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

Atualmente, a valorização da formação continuada de professores, como estratégia de qualificação profissional, tem marcado o discurso e a agenda de políticas educativas no país, como podemos observar na Lei nº 13.005/2014 – que aprova o Plano Nacional de Educação, em sua meta 16:

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, 2014, grifo nosso).

Desse modo, com o objetivo de valorizar a formação continuada de professores na rede pública estadual do ensino médio, o MEC instituiu por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, **o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Pacto** (BRASIL, 2013), um programa que investe na formação continuada em serviço de professores e que **constitui o foco desta pesquisa**. Esse programa será apresentado com maiores detalhes na próxima seção.

Os instrumentos/documentos supramencionados definem princípios, concepções e diretrizes para construção de uma política de formação e valorização do magistério, bem como subsidiarão a presente investigação.

Depreende-se, a partir desse escopo que há uma recorrente preocupação com a formação continuada de professores no que tange às políticas governamentais, uma vez que é o professor quem atua na prática escolar, possibilitando mudanças ou inovações, por meio da educação.

## 2.2 O PROGRAMA PACTO: O QUE É E QUAIS SEUS OBJETIVOS?

O cenário observado do ensino médio brasileiro, ao longo das últimas décadas, tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito das políticas públicas, uma vez que apresenta, entre outros problemas, uma organização curricular balizada na lógica propedêutica e pragmática, bem como, índices assustadores de repetência e abandono escolar, conforme aponta o Censo Escolar de 2011 (BRASIL - INEP, 2011).



Com o propósito de mudar este cenário e garantir a qualidade do ensino médio oferecido no país foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), um programa que investe na formação continuada de professores, transcrito em seu artigo 1º:

Fica instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. (BRASIL, 2013, p. 24).

Além do exposto, o Pacto prevê a parceria entre as Instituições de Educação Superior (IES) públicas e as secretarias de educação, bem como a concessão de bolsas para os participantes.

No artigo 3º desta Portaria, são apresentados os objetivos vislumbrados pelas ações do Pacto:

As ações do Pacto têm por objetivos:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (BRASIL, 2013, p. 24).

Dessa forma, pode-se perceber que o Pacto é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de valorizar a formação de professores na rede pública estadual do ensino médio, por meio da oferta de formação continuada e abrir o debate para uma reflexão sobre o currículo das escolas, promovendo o desenvolvimento de práticas educativas interdisciplinares e significativas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas DCNEM.

### **2.2.1 As etapas, o cronograma e os cadernos do Programa Pacto**

O Pacto foi um programa de formação continuada em serviço para professores do ensino médio da rede pública de ensino, que se deu por meio de

grupos nas escolas, coordenados por orientadores de estudos das próprias instituições. Além disso, ele foi constituído na forma de um curso de duzentas horas de formação, realizado em duas etapas.

Os temas debatidos no curso foram embasados em campos temáticos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Ensino Médio, organizados por professores pesquisadores com vínculo em universidades públicas, que desenvolvem estudos sobre o ensino médio.

No caso das escolas de nossa investigação, **a primeira etapa** desse curso, ocorreu de abril a julho de 2014 e teve carga horária de 100 horas, entre elas: 50 horas de atividades coletivas e 50 horas de atividades individuais (Anexo A<sup>4</sup>). Esta etapa trouxe como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” e foi composta pelos seguintes Campos Temáticos/Cadernos, descritos a seguir, conforme análise documental:

O **caderno I** (BRASIL, 2013a), intitulado de “Ensino médio e formação humana integral” apresentava inicialmente um balanço histórico do ensino médio brasileiro que passava pelos seguintes períodos: o Império; a República; os anos 1930, o Estado Novo e as Leis Orgânicas do Ensino; do fim da ditadura Vargas à ditadura civil militar – dos anos 1950 aos anos 1980; e, da democratização ao período atual. Em seguida, discorria sobre alguns indicadores sociais e informações cruciais sobre o quadro geral do ensino médio brasileiro. O caderno finalizava enumerando desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas para a superação dos problemas existentes e para a busca de universalização e democratização do ensino médio.

O **caderno II** (BRASIL, 2013b), intitulado de “O jovem como sujeito do ensino médio” apresentava algumas reflexões que podem facilitar o processo de aproximação e conhecimento dos estudantes que chegam à escola como jovens sujeitos de experiências, saberes e desejos. O caderno iniciava construindo uma noção de juventude. Em seguida, ele discutia acerca das múltiplas dimensões das identidades juvenis, bem como a relação que os jovens estabelecem com as novas tecnologias. Na sequência, o texto dava atenção para dimensões fundamentais que

---

<sup>4</sup> Este Anexo, que representa o planejamento das atividades do Pacto, foi repassado por umas das orientadoras de estudos de uma das escolas investigadas. Ressalta-se, no entanto, que quando comparado com os planejamentos das demais escolas, ele apresenta significativa consonância nos objetivos e nas ações, apenas algumas diferenças nas datas. Essa diferença nas datas é explicada em virtude das características peculiares de funcionamento de cada escola, principalmente porque, em algumas, o Pacto ocorria mais durante a semana e, em outras, mais no final de semana.

constituem a realidade juvenil: a relação dos jovens com o mundo do trabalho, o território e os projetos de vida. Finalmente, o caderno apresentava uma reflexão sobre a participação juvenil e a visão dos jovens a respeito da escola.

O **caderno III** (BRASIL, 2013c), intitulado de “O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral” apresentava uma discussão em torno da organização pedagógico-curricular do ensino médio. Inicialmente trazia à tona reflexões sobre a necessidade de superar o caráter enciclopédico, dualista, fragmentado e hierarquizante do currículo do ensino médio. Em seguida, apresentava a discussão acerca de uma identidade para organizar o currículo do ensino médio que incluía o conceito de formação humana integral e se organizava na perspectiva da prática social, ou seja, da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para tanto, finalizava defendendo uma perspectiva curricular menos fragmentada, mais integrada e que valoriza os processos coletivos, os diálogos, as decisões tomadas em conjunto e democraticamente.

O **caderno IV** (BRASIL, 2013d), intitulado de “Áreas de conhecimento e integração curricular” buscava caracterizar o que é área de conhecimento e as estratégias para um ensino integrado. Para tal, o caderno propunha quatro seções de estudo, assim organizadas: na primeira, apresentava o que eram as áreas de conhecimento e qual sua relação com o currículo; na segunda, discutia o ensino integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura; na terceira, refletia acerca dos caminhos para a aproximação do conhecimento das diferentes áreas: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; e na quarta, discorria sobre o projeto curricular e a relação entre os sujeitos, além da relação destes com as práticas daquele.

O **caderno V** (BRASIL, 2013e), intitulado de “Organização e gestão democrática da escola” propunha levantar algumas questões práticas e temas relacionados à gestão do trabalho pedagógico. Para tal, o caderno apresentava inicialmente uma discussão a respeito da gestão democrática da educação e gestão democrática da escola. Em seguida, ele discorria sobre a gestão democrática e suas implicações nos processos decisórios: da direção da escola, do conselho escolar, do grêmio estudantil, da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do exercício do ensino e da aprendizagem na sala de aula.

O **caderno VI** (BRASIL, 2013f), intitulado de “Avaliação no ensino médio” apresentava quatro seções, sendo a primeira uma explanação mais geral sobre a

avaliação educacional. Na sequência, discorria acerca da avaliação da aprendizagem, seguida da relação da avaliação educacional com as taxas de rendimento, concluindo com o panorama da avaliação externa e suas conexões com a avaliação institucional.

Já, **a segunda etapa** do curso ocorreu de novembro de 2014 a abril de 2015 e teve carga horária de 100 horas, entre elas: 50 horas de atividades coletivas e 50 horas de atividades individuais (Anexo B<sup>5</sup>). Nesta, dando continuidade ao eixo proposto, as temáticas que compuseram os cadernos de formação do Pacto foram a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e as Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, descritos a seguir, conforme análise documental:

O **caderno I** (BRASIL, 2014a), intitulado de “Organização do trabalho pedagógico no ensino médio” tinha como foco interpretar e destacar a importância da participação dos professores e coordenadores pedagógicos na escola. Para tal, o caderno estava organizado em três seções. A primeira discorria sobre a questão da formação humana integral e sua articulação entre os direitos à aprendizagem e à organização do trabalho pedagógico, discutindo as trajetórias docentes e o reconhecimento das diferentes juventudes à luz das bases conceituais do redesenho do currículo do Ensino Médio. A segunda seção apresentava uma reflexão a respeito das ferramentas de planejamento participativo como mediações da organização do trabalho pedagógico. E na terceira seção, abordava-se a escola como *locus* da formação continuada, reconfigurando as ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares no contexto da hora-atividade.

O **caderno II** (BRASIL, 2014b), intitulado de “Ciências Humanas” estava dividido em quatro seções. Na primeira, o caderno apresentava uma discussão em torno da história do que veio a ser denominado de Humanidades e de Ciências Humanas, problematizando perspectivas estruturais e conjunturais que interferem na elaboração de propostas pedagógicas interdisciplinares. Na segunda, apresentavam-se indagações sobre os jovens estudantes do Ensino Médio, buscando indicar ações curriculares baseadas no conhecimento e valorização de suas experiências, saberes e expectativas. Na terceira, discorria-se acerca do eixo trabalho, cultura, tecnologia e ciência à luz da contribuição específica dos componentes curriculares das Ciências Humanas. Finalmente, na quarta seção, o

---

<sup>5</sup> Idem.

texto apresentava algumas possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares interdisciplinares na área de Ciências Humanas para o ensino médio.

O **caderno III** (BRASIL, 2014c), intitulado de “Ciências da Natureza” estava dividido em quatro seções. Na primeira, o caderno abordava uma caracterização da área Ciências da Natureza e destacava as suas contribuições para a formação humana integral do estudante do ensino médio. Na segunda, o enfoque estava na relação entre os conhecimentos da área e os sujeitos estudantes do ensino médio no prisma dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Na terceira seção, o texto apresentava discussões a respeito das interações entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia na área das Ciências da Natureza segundo as propostas das DCNEM. Finalmente, na quarta seção, o caderno apresentava possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares interdisciplinares na área de Ciências da Natureza para o ensino médio.

O **caderno IV** (BRASIL, 2014d), intitulado de “Linguagens” estava dividido em quatro seções. Na primeira, o caderno abordava uma contextualização da área de Linguagens que compreende tanto a sua caracterização como área com componentes integrados, quanto os conhecimentos que permitem o desencadeamento das atividades educativas. Na segunda, discutia-se sobre as especificidades que caracterizam o sujeito do Ensino Médio e ao modo como, contemplando essa especificidade, a atividade educativa da área de Linguagens pode produzir uma ação relacionada aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na Educação Básica. Na terceira seção, o texto apresentava discussões a respeito do mundo do estudante do Ensino Médio abordando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões da atividade educativa. Finalmente, na quarta seção, o caderno apresentava uma organização curricular e metodologias para as atividades educativas da área de Linguagens.

O **caderno V** (BRASIL, 2014e), intitulado de “Matemática” estava dividido em quatro seções. Na primeira, o caderno abordava o desenvolvimento de quatro tipos específicos de pensamento: indutivo, lógico-dedutivo, geométrico-espacial e não-determinístico, além de articulações de muitos de seus conhecimentos com outras áreas de conhecimento ou componentes curriculares. Na segunda, focavam-se as potencialidades da área da Matemática necessárias para contribuir com o estabelecimento e a execução de atividades integradoras balizadas pelos desejos e

interesses dos jovens. Na terceira seção, o texto apresentava discussões a respeito das contribuições da área da Matemática que evidenciam a integração desta com as dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Finalmente, na quarta seção, o caderno apresentava uma reflexão sobre o papel do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, enquanto norteadores de abordagens pedagógico-curriculares que visem uma formação integral, bem como, exemplos de práticas escolares interdisciplinares envolvendo a área de Matemática.

Fazendo-se uma análise das temáticas apresentadas e discutidas ao longo dos seis cadernos da primeira etapa e dos cinco cadernos da segunda etapa do Pacto, depreende-se que elas representam questões centrais a serem debatidas e refletidas pelos professores e gestores das escolas num processo de formação continuada para melhoria da qualidade do ensino médio brasileiro. Entre as temáticas abordadas estão os jovens do ensino médio e sua educação integral, o currículo e sua integração (interdisciplinaridade), a gestão democrática, a avaliação da aprendizagem e as áreas do conhecimento.

É importante frisar que estas temáticas vão ao encontro das ideias preconizadas pelas Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012), uma vez que visam a consolidar a necessidade e a importância de que os componentes curriculares e áreas do conhecimento dialoguem cada vez mais para formar o aluno integralmente.

### 2.3 CONCEPÇÕES QUE BALIZAM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Inicialmente, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a concepção de **formação**, já que o foco desta investigação abarca a formação continuada de professores.

Para tal, buscou-se a autora Bicudo (2003, p. 25) que interroga o significado de formação. Esta pesquisadora ao refletir sobre elementos teóricos de autores de História da Educação Ocidental, põe em relevo a acepção de formação.

Segundo Bicudo (2003, p. 31, grifo da autora) o significado de formação envolve:

[...] a idéia (*sic*) de perseguir a forma ideal, construída mediante a consciência do modo de vida de um povo, de seus anseios, usos e costumes, códigos de honra, valores prezados, da força que move as pessoas na direção da percepção do *dever* e que as faz se sentirem orgulhosas pelos seus feitos. Mas nunca assumido, o *ideal*, como uma forma perfeita que submetta a *formação* a um modelo que a aprisione dentro de limites rígidos. Ideal tido como o que imprime direção ao movimento. Porém, movimento que se efetua com o que se move, e isso que se move também tem sua força, o que significa que a *forma* não pode conformar a *ação*, mas a própria *ação*, ao agir com a *matéria*, imprime nela a forma. Há, portanto, um jogo entre *ideal*, entendido como forma que imprime direção, *ação*, movida pela força imperante que vigorosamente impele a pessoa para um ato, e que brota do sentimento de *dever* e de orgulho, por ter conseguido tornar-se o que se tornou, e *matéria*, constituída pela realidade de vida do povo, que abrange sua historicidade, seus mitos, seus modos de advertir, de impor preceitos, comunicar conhecimentos e aptidões profissionais.

Desse modo, a autora enfatiza que a compreensão de formação está atrelada às inter-relações entre *forma*, *ação*, *matéria* determinadas pela lucidez do modo de vida de um povo, revelando valores, ideais, conhecimentos, mitos, práticas de vida e significados.

A partir dessa discussão inicial, dá-se continuidade ao delineamento das compreensões que permeiam a formação de professores. Nesse sentido, é importante, neste momento, optar por uma terminologia adequada ao se referir à formação do educador, a fim de dar prosseguimento nesse estudo teórico e evitar uma carga semântica de termos.

De acordo com Marin (1995), *educação permanente*, *formação continuada*, *educação continuada* são termos que podem ser colocados na mesma família, uma vez que são correlatos. Apesar de existirem nuances entre esses termos, é possível considerá-los como complementares e não como contraditórios, já que colocam como base da formação de professores o conhecimento que se constitui no suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

Assim, nesta investigação, optar-se-á pela expressão **formação continuada**, uma vez que ressalta a ideia de um processo permanente de construção, de desenvolvimento e de amplitude do professor, bem como que se insere como elemento de socialização e crescimento pessoal e profissional, capaz de interferir na melhoria de seu trabalho no contexto escolar.

Além disso, esse termo escolhido é usado pela maioria dos educadores que apontam para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto – social, histórico, político e cultural – que tem

como função trabalhar o conhecimento culturalmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade (MAZZEU, 1998; PIMENTA, 2002; GATTI, 2003; GEGLIO, 2003).

Garcia (1995) aponta uma compreensão para a formação continuada de professores como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com finalidade formativa, realizadas individualmente ou no coletivo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

Para Canário (1998) a formação continuada de professores é vista, segundo uma perspectiva contextualizada, como um processo de formação inacabado e de permanente elaboração e reelaboração deste profissional e de sua construção da identidade. Ela não pode ser entendida apenas segundo uma perspectiva de reciclagem, ou seja, de complementação de estudos da formação inicial.

Este mesmo autor (ibidem) também acrescenta que é no espaço da escola que o professor vai construir sua identidade profissional, por meio de um processo coletivo de formação continuada na qual abarque a prática docente, seus saberes e fazeres, suas experiências e suas necessidades, com o objetivo de proporcionar as mudanças necessárias no tocante à sua profissão, bem como superar deficiências históricas dos modelos de formação.

Nessa mesma linha, Nóvoa (1991) assevera que a escola é vista como *locus* de formação continuada do professor, pois é nela que o educador constrói e desconstrói sua aprendizagem, troca saberes e experiências, efetua descobertas e articula novas posturas na sua práxis. Nesse sentido, o autor adverte:

A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática [...] deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.30).

Conforme este mesmo autor (2002), a formação continuada de professores se localiza entre dois arcabouços: o da pessoa do professor – no qual a identidade do docente é construída por meio do esforço investido em si mesmo e pela sua autonomia na busca de um trabalho bem feito – e o da organização escolar e seu



projeto educativo – no qual a preocupação com a mudança de paradigma dos professores está atrelada ao contexto das instituições, por meio de programas articulados às suas necessidades formativas.

Corroborando nessa discussão, Candau (1996) destaca três pressupostos básicos acerca da formação continuada de professores, que estão em evidência no atual contexto e são considerados pertinentes entre os profissionais da educação. São eles:

- 1) **A escola deve ser vista como *locus* de formação continuada.** Segundo a autora (1996, p. 144):

[...] considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores.

- 2) **A valorização dos saberes da experiência docente:** os balizadores de todo processo de formação continuada têm que levar em consideração o saber, o reconhecimento e a valorização do saber docente.
- 3) **A consideração do ciclo de vida dos docentes:** para um adequado desenvolvimento do processo de formação continuada, é necessário levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, tendo em vista que, as necessidades e os problemas decorrentes dos professores na fase inicial, daqueles que possuem mais tempo de experiência e dos que estão no final de carreira são diferentes. Portanto, não se podem oferecer situações de formação padronizadas e homogêneas.

Nesse escopo, o Decreto nº 6.755/2009, no artigo 2º, inciso XI incrementa a discussão e aponta a formação continuada “como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009).

De acordo com Lima (2001), a formação continuada de professores pode estar articulada a dois princípios de concepção marxista: o trabalho como esfera produtora da vida humana e a práxis da atividade docente. Desse modo, a autora (2001, p. 30) entende que a formação continuada é um processo de interdependência entre o conhecimento, a atividade docente e o desenvolvimento

profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva catalisada pela práxis. Além disso, para que ela seja confirmada na prática é necessária sua vinculação com a vida, os sonhos e o ofício do professor.

Segundo Freire (1996), a formação continuada de professores está inserida no contexto educacional, a partir das ideias calcadas no educador como sujeito inacabado e em contínuo processo de mudança e transformação de sua prática educativa, bem como, ela deve ser orientada prioritariamente pela reflexão crítica permanente. Nesse sentido, para este autor (ibidem), o exercício da reflexão crítica e o permanente movimento de procura pela formação constante/contínua levará o educador a transformar sua prática docente de curiosidade inicialmente ingênua e crítica para epistemológica.

Outro aspecto levantado por este autor (ibidem), no tocante à formação continuada, é que o professor é um sujeito inerentemente pesquisador, ou seja, a promoção da pesquisa aliada à prática reflexiva crítica é algo que está no seio deste profissional, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 32).

Desse modo, conforme o mesmo (ibidem), é importante que o professor, nessa busca constante pela sua formação permanente e continuada, tenha consciência do que faz e de seu significado, que estabeleça o confronto de como era a situação e como está sendo desenvolvida, e de como é possível reconstruir para fazer coisas diferentes das que sempre fazemos.

Depreende-se, a partir dessas discussões, que a formação continuada de professores é uma exigência para os tempos atuais, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, tendo como preocupação a instrumentalização para a prática docente, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

## 2.4 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As concepções nas diferentes modalidades de formação continuada de professores incluem cursos, seminários, projetos, ações, etc. As distinções de ordem qualitativa estão relacionadas à: representações sobre a formação, relação pedagógica entre formador e formando, autonomia e legitimidade do formador, identidade das pessoas de referência, planos e estratégias de formação, saberes, coerência, etc.

Na visão de Demailly (1992), os modelos de formação continuada de professores, classificam-se em quatro estilos ou categorias, a saber:

- 1) **A forma universitária:** Decorre em função da relação formador – formando, e é semelhante à que mantém as profissões liberais, ou seja, sua finalidade essencial é a transmissão da teoria. A relação entre formador e formando se estabelece mediada pelo conhecimento; pressupõe-se que o formador produz o conhecimento pela investigação e depois o transmite para os professores que atuam na prática da Educação Básica.
- 2) **A forma escolar:** Constitui o ensino legitimado pela sociedade por meio do Estado, tem caráter oficial. São os cursos propostos pelas Secretarias de Educação.
- 3) **A forma contratual:** Há contrato entre os envolvidos – a instituição que contrata o formador, o formando, que é vinculado à empresa. Este realiza sua formação durante seu horário de trabalho; é uma formação em serviço por meio de cursos.
- 4) **A forma interativo-reflexiva:** Relaciona-se à formação em serviços com pesquisa-ação, reflexão na ação e da ação. As problemáticas analisadas são as da realidade da sala de aula, resolvidas preferencialmente em tempo e lugar real. Na escola, em situações planejadas de trocas e construção coletiva da profissionalização, os professores com maior tempo de serviço e fundamentação contribuem para a formação de professores que estão em início de carreira.

Os modelos acadêmicos geram títulos, e são vinculados à carreira do professor; os modelos que acontecem na prática têm sido de caráter voluntário e não integram necessariamente a carreira docente, mas podem contribuir para a profissionalização. Há também formas mistas que permitem a formação na prática, com acompanhamento das instituições formadoras.

## 2.5 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O texto a seguir apresenta os atuais processos de formação continuada de professores: reflexão na ação, a contribuição da pesquisa na formação docente e as contribuições das histórias de vida na formação de professores.

Vale ressaltar que esses processos estão articulados ao capítulo de “Resultados e discussão”, uma vez que as atividades planejadas, desenvolvidas e implementadas pelo Pacto proporcionaram permear por esses programas e contribuíram para a melhoria da prática docente.

### **2.5.1 Reflexão na ação**

Uma das formas mais difundidas de formação continuada de professores é a reflexão na ação, em que se destaca a importância do pensamento prático dos professores.

Segundo Zeichner (1993), os processos reflexivos exigem atitudes e disposição. Entre as atitudes identificadas estão: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. Neste modelo, a prática é o eixo central, o ponto de partida da reflexão. A clássica separação entre teoria e prática é superada por uma relação permanente entre elas. A prática constitui mais que um campo de aplicação, é um processo de investigação; o pensamento prático assume uma perspectiva holística, um todo. Ela constitui momento criativo, próprio para invenção, para a diferença.

O pensamento prático não é ensinado, mas pode ser aprendido e geralmente pressupõe a participação dos envolvidos; a intervenção do tutor, do supervisor é de questionamento reflexivo; os centros de formação constituem escolas de desenvolvimento profissional; a valorização da experiência inclui a própria formação do formador. Neste processo, os métodos de investigação etnográficos e qualitativos podem representar diferenciais de qualidade significativa (Idem, *ibidem*).

Recomenda-se que a efetivação de processos de formação continuada de professores com base na reflexão, sejam organizados em “grupos de investigação” para que a prática possa ser refletida na escola, coletivamente. Nesse sentido, Pimenta (2002) alerta que a teoria e a prática são inseparáveis na profissionalização docente, os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Para esta mesma autora (*ibidem*), a organização dos grupos colaborativos de investigação da prática envolvendo professores requer condições para a sua implementação, caso contrário constituem discursos ou novos modelos de formação,

que serão esvaziados de significação na mudança da ação e profissionalização continuada do professor.

As maiores barreiras, segundo esta autora, para a introdução de um programa de formação continuada de professores de reflexão na e sobre a prática são os saberes e a cultura escolar e a cultura universitária, pois a estrutura de formação tradicional tem sido primeiro fornecer conhecimentos e depois desenvolver a prática.

A autora (ibidem) indica que as bases teóricas dos processos reflexivos incorporam a experiência como possibilidade de promover mudanças nos sujeitos, uma epistemologia da prática por meio da problematização, análise e reflexão. O conhecimento da ação não a precede, pois está na ação e torna-se um hábito; os desafios diferenciados exigem novos modos de ação, os quais necessitam da reflexão sobre a reflexão na ação. Nesse processo, há uma valorização da pesquisa na ação profissional, a reflexão é base para o professor pesquisador de sua prática.

Depreende-se a partir desse escopo, que a produção do saber docente, a partir da prática, precisa superar o praticismo e a individualização; a reflexão por si só é insuficiente para resolver os problemas educativos. Além disso, pode ocorrer uma banalização dos processos reflexivos pela sua simplificação e gerar uma limitação da identidade epistemológica dos processos de formação de professores, por limitar a ação docente aos espaços da sala de aula. É necessário que linguagem, sistema de valores, processos de compreensão e a forma de definição do conhecimento estejam incluídos na pesquisa do professor sobre sua prática.

Para Libâneo (2002), a reflexividade pressupõe:

- 1) Autoanálise: um voltar-se sobre si mesmo, como se dobrássemos o próprio processo de conhecer, é uma tomada de consciência sobre seus atos, um conhecimento do conhecimento que sabemos, um pensar sobre si para formar-se, para formar uma teoria e reorientar a própria prática;
- 2) A relação entre a reflexão e as situações da prática, não como o início da análise, mas considerando a situação concreta, a experiência pensada com posterior redirecionamento, produzindo a ação-relação entre os atos realizados e as transformações produzidas;
- 3) Uma realidade que existe e pode ser captada pela minha reflexão, um esforço para captar o movimento, as relações e nexos para construir uma explicitação do real. Trata-se de construção teórica, uma prática-teoria crítica de caráter

político, verificando as condições que produzem a alienação, injustiças e relações de dominação, o que exige rigor e crítica.

Segundo Libâneo (ibidem), o movimento dos anos de 1960, nas associações estudantis, permitiu a formação da consciência crítica dos militantes e impôs rumo à maturidade do conhecimento e da busca de liberdade. Já, durante os anos de 1980, o movimento de reflexão contribuiu para a consciência crítica, por buscar nexos internos e suas relações sociais, além de favorecer a percepção de significados e da diversidade existente no sistema educacional.

O autor aponta que as posturas neoliberais dessa época direcionam-se para uma racionalidade instrumental. A postura crítica pressupõe o desenvolvimento de uma reflexão que realiza o distanciamento da prática para vê-la, entendê-la, avaliá-la, incorpora o senso comum sobre as práticas numa perspectiva de meta-reflexividade, ou seja, apropriação teórico-prática das atividades em contextos concretos da ação docente. A atividade se impõe pela necessidade de pensar sobre ela. O professor na sala de aula necessariamente terá uma ação – a consciência sobre essa ação é que a qualifica para além dela – o que permite perceber seu significado.

### **2.5.2 A contribuição da pesquisa na formação docente**

Outra perspectiva está em considerar a pesquisa como possibilidade de compreender a prática e constituir indicativos teóricos, ampliando o saber docente. Nesse contexto, a pesquisa atua como possibilidade de profissionalização e autonomia do professor.

A pesquisa, ao considerar os objetivos da escola, favorece a socialização sistemática do conhecimento científico, integrando as gerações no ideário da sociedade moderna para uma nova cultura, além disso, permite o desenvolvimento de habilidades de investigação e de análise, superando interpretações baseadas no conhecimento tácito.

O movimento de valorização da pesquisa na formação de professores, especialmente a chamada investigação-ação, tem sua origem nos anos 60, na Inglaterra, nos currículos formulados pelas escolas de inovação. Esse movimento no Brasil, segundo André (2000), ocorreu mais recentemente, no final dos anos de 1980 e intensificou-se na década de 1990. Para esta autora (ibidem), uma das principais

contribuições são as investigações e reflexões sobre: qual é a natureza dos conhecimentos produzidos pela pesquisa? Como é possível formar o professor pesquisador? Que pesquisa? Que condições o professor tem para realizar a pesquisa?

Os questionamentos realizados por Santos (2001) sobre os dilemas e perspectivas da relação ensino-pesquisa apontam para os seguintes problemas: a pós-graduação foi ampliada, mas não revela contribuições significativas para a melhoria dos recursos de graduação, pois é pequena a relação entre ensino e pesquisa; nas universidades têm ocorrido o privilégio da pesquisa, que geralmente utiliza a maioria dos recursos existentes, propicia um maior “status” aos pesquisadores; no entanto, é urgente que seja priorizada a articulação entre o ensino e a pesquisa, sobretudo nos cursos de formação de docentes.

O estudo de Lüdke (2001) aponta com propriedade os impasses da relação pesquisa e formação de professores. A autora chama a atenção para diferentes experiências da pesquisa na prática pedagógica, como, por exemplo, o Programa Agência de Formação de Professor, realizado na Inglaterra em 1996 e avaliado por Foster, indicando que, dos 231 trabalhos inscritos, apenas 27 selecionados abordavam problemas de sala de aula e da prática escolar.

Schön (1992) indica que o profissional reflexivo elimina a distância entre a pesquisa e a atividade profissional. Argumenta que há seriedade nas reflexões realizadas pelos professores e defende que deve ser abandonada a postura que distingue as reflexões produzidas pelos professores e a pesquisa. É importante que os professores, segundo Schön (1992), identifiquem os problemas de ensino que vivenciam no seu cotidiano com as propostas de solução existentes na literatura. Destaca que em suas experiências, os professores colocam em ação as alternativas planejadas e podem corrigir os desvios se utilizarem a observação e reflexão.

A pesquisa ajuda a encontrar soluções e a lidar com pressupostos e representações, torna o professor um produtor do conhecimento e não apenas consumidor. As principais críticas giram em torno do tipo de conhecimento produzido, ou seja, é necessário que gere uma descrição como conhecimento teórico a partir do conhecimento prático.

Os estudos realizados por Zeichner (1993) sobre a formação reflexiva de professores procuram induzir os mestres a realizarem análise crítica da prática,

como participantes de projetos de pesquisa, por meio de estudos etnográficos e da pesquisa-ação, que privilegia os estudos de casos.

As preocupações de Perrenoud (1993) apontam para as questões relacionadas ao tipo e finalidade da pesquisa na formação inicial. Indica que a pesquisa pode favorecer a participação dos futuros professores em investigações, realizando o confronto de dúvidas e incertezas com a apropriação dos conceitos. Segundo o autor, a pesquisa desenvolve habilidades como: motivação, curiosidade, vontade de encontrar explicações, constatação de que as necessidades são de natureza complexa.

O trabalho em pesquisa ajuda a refletir sobre a tomada de decisão. Os pontos críticos levantados por Perrenoud (1993) são: nem sempre a pesquisa é voltada para a ação docente, que pode gerar mão de obra barata na execução das tarefas rotineiras da pesquisa, não propiciando a formação do professor pesquisador. Para Perrenoud (1993), a prática reflexiva não é metodologia de pesquisa. Não se trata do desenvolvimento de professores pesquisadores, mas de trabalhos conjuntos entre professores e pesquisadores em que é possível empreender o refinamento de suas metodologias de pesquisa e de ensino, compartilhar problemas e encontrar alternativas de encaminhamentos.

Sacristan (1998) indica como aspectos a serem consideradas na realização da pesquisa as condições de trabalho e a formação cultural do professor. Para o autor, o problema da formação para a pesquisa é muito mais complexo, pois os conhecimentos construídos ao longo dos cursos de formação não contribuem para a intensificação do pensar. Dessa forma, ele recomenda que os professores incorporem em seu cotidiano e na prática docente a realização constante da pesquisa e tornem-na uma cultura de investigação.

As análises realizadas por Charlot (2006) indicam que a pesquisa educacional não entra na sala de aula, e não é direcionada para estabelecer a relação teoria-prática; os professores não estão em contato com a universidade e acham a pesquisa um processo que demanda muito tempo e esforço sem resultados efetivos para melhorar a prática pedagógica, o que gera o afastamento da pesquisa na sala de aula. Destaca diferenças entre o ensino e a pesquisa, em seus fins e métodos, tais como: o ensino é global, a pesquisa analisa, o ensino tem objetivos a serem realizados. O professor decide imediatamente em sala de aula sem tempo suficiente para refletir.



Soares (2001) ressalta que os professores, ao realizarem pesquisa apreendem e aprendem processos de produção do conhecimento. Destaca que a investigação faz parte de qualquer atividade, o que não significa construir-se pesquisa em sentido estrito. No entanto, pondera sobre a necessidade de formar um docente inquiridor, questionador, que problematiza criticamente a sua prática, para o desenvolvimento de uma atitude ativa, autônoma, criativa e comprometida. O papel da “pesquisa” não é dizer o que o professor deve fazer, mas ajudá-lo a melhor entender o que está acontecendo na sala de aula.

Do conjunto dessas reflexões é possível depreender que a integração entre ensino e pesquisa favorece a melhoria da formação docente, mas a pesquisa acadêmica não altera o estado atual das coisas, além de não ser a única forma de qualificar um profissional. Esse movimento colocou novas perspectivas no campo da ação docente, em que investigar, questionar, confrontar é necessário independente de se atribuir o rigor da pesquisa a esse tipo de atividade do professor.

Destaca-se que o professor pesquisador opta por lutar pela formação continuada, faz da pesquisa a base do ensino, amplia as capacidades e aperfeiçoamento autogestionado de sua prática. Entende as possibilidades do desenvolvimento do currículo como o meio de pesquisa em contraposição a uma postura técnica limitada a execução; introduz na ação cotidiana uma postura autocrítica. A investigação poderá resultar na percepção do tempo como um espaço de produção, ou seja, à medida que o professor pesquisa sua prática, reconhece a importância e o valor das atividades em relação aos propósitos da pesquisa em educação.

### **2.5.3 As contribuições das histórias de vida na formação de professores**

Outro processo de formação docente considera como método a reflexão a partir da história de vida, construção do memorial ou da autobiografia, em que a prática e as experiências vivenciadas são fundamentais para a realização da análise. O debate sobre a objetividade e validade científica, do recurso de histórias de vida, tem sido objeto de discussões tanto da Psicologia como na Sociologia.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 19) afirma que:

[...] a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes.

Além disso, para este autor (ibidem) as autobiografias mantêm o sujeito orientado para os temas nos quais a sociologia está interessada e são advindas da história individual de relações com a vida escolar, o conhecimento, os professores e o aprendizado.

Os pressupostos fundamentais com relação às possibilidades dos textos autobiográficos vinculam-se à possibilidade de compreender a metodologia de formar professores, considerando processos reflexivos sobre sua própria memória, percebendo como essa memória pode conter as “transações passadas com a instituição escolar”. Ao longo de sua vida, “o sujeito constrói o seu saber ativamente, num processo que se faz por avanços e recuos construindo relações específicas com o saber e o conhecimento que acabam por se encontrar no cerne da identidade pessoal”. Trata-se de produção de sentidos sobre as experiências de vida, que se relacionam com o processo de formação (NÓVOA, 1992, p. 20).

Nos cursos de formação de professores, esta dimensão pode ser potencializada pelas experiências de vida diretamente relacionadas com o processo de formação, pois o futuro professor, durante sua vida escolar, foi objeto da ação de muitos professores, e sua ação profissional será trabalhar com o saber que será adquirido pelos seus alunos em formação.

Dessa forma, analisar as histórias de vida possibilita aos indivíduos se aperfeiçoarem, contextualizarem o presente, situarem os acontecimentos ao longo do desenvolvimento profissional. Explica por que fazemos o que fazemos, oferece uma oportunidade de reapreciação, sugere possibilidades de mudança, revela as tendências temporariamente submersas. É um exame detalhado do cotidiano: a busca pela satisfação profissional. As histórias de vida nunca são as mesmas. O essencial da formação reside no processo.

Referências na construção de história de vida, segundo Nóvoa (1992):

1. *Contexto familiar*: como o lugar que marca o processo de autonomização – as pessoas que exercem influência são evocadas nos momentos decisivos; esse processo relacional tem semelhanças com o processo de socialização.

2. *Processo de escolarização*: os professores, os colegas, os acontecimentos – fracasso e sucesso que condicionam as decisões posteriores.

3. *Vida profissional*: valorização da carreira, responsabilidade pelos erros e pelas decisões, as situações relacionais – significação alta.

Em suma, os processos de reflexão possibilitam a construção da autonomia do sujeito, sua responsabilização e interiorização de valores e significados. Os procedimentos incluem discussões em grupo entre os professores responsáveis pelo processo: a busca de eixos articuladores recorrentes no grupo que possam ser, de algum modo, significativos. Organização de um quadro de recorrências e ressonâncias para propiciar oportunidades para que as pessoas situem as suas histórias de vida e as decisões profissionais.

## 2.6 ASPECTOS DA PROFISSÃO: SABERES E COMPETÊNCIAS

Nesta seção, apresentam-se os saberes e as competências que são mobilizados pelos professores durante sua prática pedagógica no contexto escolar. Para tal, delimitou-se este estudo na sistematização de quatro autores – Philippe Perrenoud, Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Selma Pimenta – que categorizaram os saberes docentes e cujos trabalhos de pesquisa são frequentes na área de Educação e de Ensino.

É importante destacar que esta seção balizou a construção do questionário sobre saberes docentes (Anexo A), uma vez que os oito blocos de saberes docentes (planejamento do ano letivo, uso de estratégias e técnicas instrucionais, cumprimento de objetivos curriculares, manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem, apoio recebido no ambiente de trabalho, atividade profissional, uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano e formação continuada do Pacto) foram inspirados nos pressupostos teóricos que seguem.

### 2.6.1 As competências de Perrenoud

A noção do conceito de competência, segundo Perrenoud (2000, p. 15), está orientada no sentido de “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”.

Para complementar esta concepção são necessárias algumas ideias: as competências não são entendidas como saberes ou atitudes, mas mobilizam e integram tais recursos; essa mobilização ocorre numa dada situação, que por sua vez, é singular; o exercício da competência passa por esquemas de pensamento que permitem determinar uma ação relativamente adaptada à situação; as competências profissionais são construídas em formação (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Desse modo, Perrenoud (2000) propõe um inventário de competências, organizadas em 10 grandes famílias, a fim de delinear a prática docente dos professores. Esta sistematização está organizada no Quadro 1 e foi tomada como um guia referencial de competências, adotado em Genebra 1996 para a formação contínua e cuja elaboração Perrenoud participou ativamente.

Quadro 1 – Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do ensino fundamental

<b>Competências de referência</b>	<b>Competências mais específicas a serem trabalhadas em formação contínua (exemplos)</b>
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.</li> <li>• Trabalhar a partir das representações dos alunos.</li> <li>• Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem.</li> <li>• Construir e planejar dispositivos e seqüências (<i>sic</i>) didáticas.</li> <li>• Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.</li> </ul>
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber e gerir situações-problema ajustadas aos níveis e possibilidades dos alunos.</li> <li>• Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.</li> <li>• Estabelecer laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.</li> <li>• Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.</li> <li>• Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.</li> </ul>
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administrar a heterogeneidade dentro de uma turma.</li> <li>• Abrir, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto.</li> <li>• Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.</li> <li>• Desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</li> </ul>
4. Envolver os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação (<i>sic</i>).</li> </ul>

em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.</li> <li>• Oferecer atividades opcionais de formação.</li> <li>• Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.</li> </ul>
5. Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar um projeto de equipe, representações comuns.</li> <li>• Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</li> <li>• Formar e renovar uma equipe pedagógica.</li> <li>• Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.</li> <li>• Administrar crises ou conflitos interpessoais.</li> </ul>
6. Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, negociar um projeto da instituição.</li> <li>• Administrar os recursos da escola.</li> <li>• Coordenar, dirigir uma escola com todos seus parceiros (serviços para escolas, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).</li> <li>• Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</li> </ul>
7. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigir reuniões de informação e de debate.</li> <li>• Fazer entrevistas.</li> <li>• Envolver os pais na construção dos saberes.</li> </ul>
8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar editores de textos.</li> <li>• Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.</li> <li>• Comunicar-se a distância por meio da telemática.</li> <li>• Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.</li> </ul>
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir a violência na escola e fora dela.</li> <li>• Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</li> <li>• Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.</li> <li>• Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula.</li> <li>• Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</li> </ul>
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber explicitar as próprias práticas</li> <li>• Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.</li> <li>• Negociar um projeto de formação comum com colegas (equipe, escola, rede).</li> <li>• Acolher a formação dos colegas e participar dela.</li> </ul>

Fonte: Arquivo *Formação Contínua. Programa dos cursos 1996-1997*, Genebra, Ensino Fundamental, Serviço de aperfeiçoamento, 1996. Esse referencial foi elaborado pela instituição mediante proposta da comissão paritária da formação.

Essas 10 famílias de competências, segundo o autor, longe de ser um conhecimento consolidado, representam uma possibilidade de novos caminhos a serem trilhados pelos professores, além de sugerirem um ideal de ações que buscam atender às mudanças atuais impostas à atividade docente. Nesse sentido, esta sistematização foi desenvolvida com um objetivo específico, “orientar a

formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo” (PERRENOUD, 2000, p. 12).

Perrenoud parte da constatação que os programas de formação de professores encontram-se embasados em representações pouco explícitas, afastadas das necessidades prementes do ofício ou em referenciais técnicos e áridos. Desse modo, o referencial, por ele escolhido, aponta as competências julgadas prioritárias por estarem em consonância com o novo papel assumido por esses profissionais, com a evolução da formação continuada e com as ambições das políticas educativas.

### 2.6.2 Os saberes de Tardif

O trabalho de Tardif (2002) constitui-se de sínteses de pesquisas empíricas realizadas junto aos professores de escolas primárias e secundárias, bem como de pressupostos teóricos acerca da natureza dos saberes mobilizados pelos docentes na prática educativa.

Para Tardif (2002) o saber docente é socialmente construído, já que é partilhado por um grupo de agentes, possuidores de uma formação em comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionantes e recursos comparáveis. Os saberes da docência não são orientados somente pelo caráter social, contudo, são situados na interface entre o individual e o social. Na sua visão, o saber docente está a serviço do trabalho.

No que tange a uma definição, Tardif (2002, p. 36) aponta que o saber docente é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Apresentam-se a seguir as quatro categorias de saberes docentes sistematizados por Tardif (2002, p. 36-39):

Os **saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)** são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores e que estes, durante o processo de formação acadêmica, entram em contato com as ciências da educação e os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que se destinam à formação científica ou erudita dos docentes.

Os **saberes disciplinares** correspondem aos saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária; são incorporados à prática docente, oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação (inicial ou continuada) dos professores. De acordo com Tardif (2002, p. 38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Os **saberes curriculares** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. A instituição escolar, por sua vez, categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados como modelos da cultura e de formação. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares.

Os **saberes experienciais** são desenvolvidos pelos próprios professores no exercício da sua prática, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes práticos que os docentes incorporam automaticamente à sua experiência individual e coletiva, transformando-os em habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

### 2.6.3 Os saberes de Gauthier

A tipologia construída por Gauthier (1998) apresenta dois pressupostos tradicionais que não favorecem a profissionalização do ensino: o ofício sem saberes e os saberes sem ofício.

A fim de superar essa fragmentação, o autor destaca um ofício feito de saberes, visando o desafio da profissionalização. Ou seja, “É pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Desse modo, o trabalho de Gauthier apresenta uma perspectiva do ensino que parte da concepção segundo a qual seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. São eles:

**O saber disciplinar** corresponde ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, bem como, refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. Acrescenta que os professores não produzem este tipo de conhecimento, mas ao se apropriarem do conteúdo devem impor uma série de transformações para transmitir a matéria. Conclui então que “não

se trata de um saber disciplinar propriamente dito, mas de um saber da ação pedagógica, produzido pelo professor no contexto específico do ensino da sua disciplina” (p. 30).

**O saber curricular** diz respeito à transformação dos saberes produzidos pela ciência num corpus que será ensinado nos programas escolares. No Brasil, os programas são transformados pelas editoras, em manuais, aprovados pelo Estado e utilizado pelos professores.

**O saber das ciências da educação** está relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

**O saber da tradição pedagógica** é o saber dar aulas que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica. Gauthier assevera que esta tradição é mais forte do que se imagina, e ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para os professores.

**O saber experiencial** refere-se aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, construindo, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência. Embora o professor viva muitas experiências das quais observa resultados satisfatórios ou não, essas permanecem confinadas na sala de aula.

**O saber da ação pedagógica** é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. Este tipo de saber é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, para Gauthier, o mais necessário para a profissionalização do ensino. “Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (p. 34).

#### **2.6.4 Os saberes de Pimenta**

Para Pimenta (1999), o foco da discussão se desenvolve em torno da construção da identidade do professor nos cursos de formação inicial e continuada a



partir de uma significação dos processos formativos e, por consequência, dos saberes necessários à docência.

A compreensão dos saberes, segundo Pimenta (1999), abrange os saberes da experiência, saberes de conhecimentos específicos e saberes pedagógicos.

Os **saberes da experiência** são produzidos pelos professores no seu cotidiano docente por meio da reflexão permanente, do confronto com os outros profissionais, teorias e discussão coletiva.

Os **saberes de conhecimentos específicos** são os constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores estudam, pesquisam e sistematizam nas aulas com os alunos.

Os **saberes pedagógicos** são constituídos pela compreensão das ciências da educação, do saber fazer didático, estabelecidos na prática pedagógica em permanente exame crítico e intencional dessa prática, carecem ser confrontados com as pesquisas na área educacional.

### **2.6.5 Síntese: interação/integração entre saberes e competências**

Apresenta-se, sob a forma de quadro (Quadro 2), uma síntese dos diferentes saberes e competências percorridos até então.

Conforme o quadro 2 apresentado, pode-se considerar que independentemente da classificação dada aos saberes docentes, todos têm conceitos estritos do que pôr em prática no momento de se exercer a docência, bem como compartilham de três ingredientes indispensáveis, mas não suficientes à prática do professor, que correspondem ao saber, saber-ser e saber-fazer, apresentados na forma de saberes e competências.

É importante ressaltar que existe uma **interação/integração entre saberes e competências**, uma vez que para Perrenoud (2000, p.15, grifo nosso) “as competências não são entendidas como saberes [...], **mas mobilizam e integram tais recursos**”, além disso, Tardif (2002, p. 255, grifo nosso) destaca que a noção de **saber** tem “**um sentido amplo, que engloba [...] as competências**”.

Portanto, nessa interação/integração entre saberes e competências, optou-se por utilizar o termo *saberes docentes* no questionário (Apêndice A), já que de acordo com o exposto acima, a noção de “saber” é ampla e engloba as competências.

Quadro 2 – Síntese dos saberes e competências

TEÓRICOS	COMPETÊNCIAS E SABERES
PERRENOUD (2000)	1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
	2. Administrar a progressão das aprendizagens
	3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação
	4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho
	5. Trabalhar em equipe
	6. Participar da administração da escola
	7. Informar e envolver os pais
	8. Utilizar novas tecnologias
	9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
	10. Administrar sua própria formação contínua
TARDIF (2002)	1. Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)
	2. Os saberes disciplinares
	3. Os saberes curriculares
	4. Os saberes experienciais
GAUTHIER (1998)	1. O saber disciplinar
	2. O saber curricular
	3. O saber das ciências da educação
	4. O saber da tradição pedagógica
	5. O saber experiencial
	6. O saber da ação pedagógica
PIMENTA (1999)	1. Os saberes da experiência
	2. Os saberes de conhecimentos específicos
	3. Os saberes pedagógicos

Fonte: Autores

Desse modo, os saberes docentes que fazem parte da presente investigação podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos (teóricos e práticos) e competências (habilidades, capacidades e atitudes) que estruturam a prática e podem proporcionar uma boa atuação do professor.

A seguir são apresentadas duas seções (tema gerador e interdisciplinaridade) que constituem uma temática mais ampla – a do currículo. Esta temática faz parte da maioria dos cursos de formação continuada de professores e é foco desta investigação também, além disso, está articulada a algumas categorias que fazem parte dos resultados deste estudo, no capítulo intitulado “Resultados e discussão”.

## 2.7 TEMA GERADOR: POSSIBILIDADE CURRICULAR COM ENFOQUE INTERDISCIPLINAR

Uma das possibilidades potencialmente promissoras na área temática de currículo, que não está atrelada a uma metodologia tradicional, mas que propõe uma interação interdisciplinar entre seus atores, é a elaboração de um programa de ensino calcado em **temas geradores**.

Essa perspectiva metodológica/curricular tem sua inspiração nas ideias de Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987). Segundo ele, o tema gerador “se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora” (FREIRE, 1987, p. 55) que balizada pelo aprofundamento da ideia de diálogo e palavra geradora propõe uma nova forma de conceber e criar programas educacionais.

Os temas geradores têm em sua natureza, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 166), os seguintes princípios básicos:

- uma visão de totalidade e abrangência da realidade;
- a ruptura com o conhecimento no nível do senso comum;
- adotar o diálogo como sua essência;
- exigir do educador uma postura de crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de observar e se criticar nessa ação;
- apontar para a participação, discutindo no coletivo e exigindo disponibilidade dos educadores.

Além do exposto, o procedimento metodológico na elaboração de programas, a partir de temas geradores, propõe uma sofisticada interação de uma equipe interdisciplinar com a população participante do processo ensino/aprendizagem, na busca de situações que privilegiem a realidade social e histórica, bem como possam ser significativas por meio da conjugação ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 56) já enfatizava:

[...] o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Práxis: segundo Freire (1987, p. 21), práxis é a “... reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade”.

Os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 275), ao fazerem uma releitura do terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), sistematizaram em cinco etapas o processo de elaboração de programas de viés curricular embasados por temas geradores, descritos a seguir:

A primeira etapa, o “levantamento preliminar da realidade local” consiste na coleta de material sobre o local pela equipe de educadores, usando tanto o trabalho de campo (que inclui atividades de visitas a diferentes lugares das redondezas, conversas com moradores e consultas aos movimentos sociais organizados na região), como a busca de fontes secundárias (textos, dados estatísticos, análises já disponíveis sobre a região e sua inserção na cidade). É aqui que se inicia o chamado “dossiê”: uma organização das informações coletadas, desde depoimentos, fotos, vídeos, diários de campo até dados estatísticos, históricos e das ações instrucionais existentes e/ou já programadas.

Na segunda etapa, os mesmos educadores, utilizando agora sua formação diferenciada, analisam o material coletado, tentando encontrar relações entre as falas significativas que expressam o olhar da população, em especial dos alunos e seus familiares, e as outras informações obtidas. Procura-se encontrar o que é significativo para esse grupo social, aquilo que é percebido por eles como uma dificuldade a ser superada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de compreender o contexto mais amplo em que sua realidade se situa.

Nessa etapa, todos os educadores entram com a diversidade de sua formação para entender os dados da área e as falas da população: o que revelam, o que ocultam, como expressam, refletem ou se contrapõem às relações sociais e econômicas em que esses dados e falas são gerados. Só então, alguns temas, que poderão vir a ser geradores, começam a surgir.

Na terceira etapa, a denominada por Freire (1987, p. 65) como “círculo de investigação temática”, os pré-temas anteriormente selecionados são codificados<sup>7</sup>, ou seja, escolhem-se situações vivenciais que os sintetizem, e são apresentados ao grupo mais amplo de educandos e seus familiares, para, em conjunto, começarem a

---

<sup>7</sup> Codificados ou codificações são formas para apresentar sinteticamente uma temática, permitindo um distanciamento inicial da realidade em estudo e criando a necessidade de uma descodificação que revele aspectos não percebidos em um primeiro momento. (FREIRE, 1987, p. 97-98).

sua decodificação. Geralmente, os temas e situações escolhidas são testados para ver se são de fato significativos para a população.

Na quarta etapa, os resultados, as falas, cuidadosamente registradas, do círculo de investigação temática são estudados pela equipe de educadores: os temas possíveis são vistos sob as óticas de todas as disciplinas do currículo escolar, buscando a articulação entre diferentes visões. É realizada aqui a “redução temática” (FREIRE, 1987, p. 67), ou seja, a elaboração do programa e do planejamento de ensino, respeitando-se a faixa etária e as informações disponíveis sobre as possibilidades de cada turma, além dos princípios de estruturação de cada disciplina.

Finalmente, na quinta etapa, os temas são trabalhados pelos professores que planejam suas atividades e as confrontam com outros professores da mesma série. Em seguida, discutem com os alunos em sala de aula, apresentando-lhes a lógica do programa elaborado, ainda em aberto a mudanças que se façam necessárias.

É válido ressaltar que essa dinâmica balizada pelos temas geradores não consiste em um programa tradicional, a ser seguido à risca, mas um “mapa”, constantemente refeito ao longo do percurso, que orienta o trabalho do coletivo de professores, norteando as inúmeras decisões que se tomam no dia a dia da prática pedagógica.

As ideias aqui preconizadas por Paulo Freire, em relação à utilização dos temas geradores, foram transpostas para a prática escolar por meio de projetos curriculares em muitas escolas. Porém, há três propostas que merecem destaque nesse cenário, que são: um desenvolvido na África do Sul, na Guiné-Bissau, e dois no Brasil, um na região nordeste e outro na cidade de São Paulo (DELIZOICOV, 2008).

Certamente, dentre as citadas acima, a mais importante e que foi marco na educação brasileira pela referência do tema gerador como balizador do projeto curricular, foi o chamado Movimento de Reorientação Curricular no município de São Paulo no qual o carro chefe da Reorientação Curricular foi o Projeto “Interdisciplinaridade via Tema Gerador” ou Projeto Inter, que aconteceu entre 1989-1992, quando o educador progressista Paulo Freire foi secretário da educação da capital paulista.

## 2.8 INTERDISCIPLINARIDADE: NECESSIDADE DE UM NOVO PARADIGMA

Hoje, a interdisciplinaridade não é um conceito unívoco. Este termo é usado, atualmente, em muitos eventos culturais e/ou científicos, sem uma base comum e, além disso, partindo de demandas de diferentes naturezas, situando-se a partir de diferentes visões de mundo, de homem e de conhecimento.

Também as análises sobre o interdisciplinar se diferenciam muito entre si, envolvendo tanto a questão das naturezas das falas quanto às visões dos sujeitos que falam. Desse modo, são apresentadas, nesta seção, algumas compreensões acerca do tema.

A origem da fragmentação do conhecimento é citada frequentemente na literatura como sendo proveniente do Paradigma Cartesiano. Embora não haja consenso sobre essa origem.

Faz-se necessário esclarecer que o conceito de paradigma utilizado nesta investigação, remete-se a Kuhn (1997), que, na perspectiva histórica daquilo que denominou criticamente “revoluções científicas” considerou os **paradigmas**, em seus clássicos escritos em 1962, como sendo: “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, forneceram problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1997, p. 13). Dessa maneira, paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade.

Segundo Morin (2000, p. 26), é o Paradigma Cartesiano que determina e prescreve a disjunção em relação à visão de mundo, com as oposições clássicas:

sujeito/objeto  
 alma/corpo  
 espírito/matéria  
 sentimento/razão  
 liberdade/determinismo  
 existência/essência  
 qualidade/quantidade  
 finalidade/causalidade

Se a disjunção é resultado do paradigma construído no ocidente, em termos de modernidade, e que se denomina de Cartesiano, em razão de ter sido Descartes um dos seus maiores expoentes, é necessário que o questionemos, hoje, na busca

de um novo paradigma que nos auxilie a reaprender a rejuntar a parte e o todo, o texto e o contexto, o global e o planetário (MORIN, 2000).

Esse novo paradigma, deve estar alicerçado em princípios que oportunizem a construção de um pensamento integrado/interdisciplinar, que, segundo Morin (2001, p. 88):

- Reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma e compreenda que o conhecimento das partes depende das suas dimensões;
- Reconheça e trace as realidades que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo regula-os);
- Respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade precisa ser pensada a partir de uma totalidade histórica, uma vez que o processo de fragmentação do conhecimento caminha lado a lado com o processo de fragmentação do trabalho, quer seja o taylorismo (a ciência da divisão do trabalho) quer seja o fordismo (a ciência da produção em série), entre os séculos XIX e XX. Esses modos de viver o trabalho influenciaram o interior dos sistemas educacionais, contribuindo para que nem professores nem alunos pudessem participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade (SANTOMÉ, 1998). Além disso, naquele momento histórico:

Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

Essa herança histórica de fragmentação da cultura escolar continua presente até os dias atuais, pois o conhecimento na sociedade corrente é produzido, na maioria das vezes, em âmbitos especializados, ou seja, por um ensino classificado em disciplinas ou matérias.

Nessa ótica, é urgente buscar uma alternativa a essa prática curricular dominante na cultura e sociedade modernas, ou seja, é necessário um novo paradigma que almeje a integração dos conhecimentos por meio da interdisciplinaridade.

Moraes (1998), ao destacar o paradigma educacional emergente, ressalta um modelo que dá ênfase à totalidade indivisa, ao pensamento sistêmico, apoiando-se na compreensão de que o todo só pode ser entendido com base em suas partes, em suas conexões e em suas relações, por meio da complexidade existente entre os fenômenos que regem a natureza.

Sob esse prisma, Morin (2000) aponta a *Teoria da Complexidade*, segundo a qual um sistema não é apenas um todo constituído de partes, mas é algo que tem qualidades próprias que somente emergem quando o sistema constitui-se. Nesse sentido, para o autor, a fragmentação do conhecimento em disciplinas ou subáreas estanques impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Seguindo nessa busca por compreensões que permeiam a temática da interdisciplinaridade, Japiassu (1976) caracteriza-a pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. Além disso, ele destaca:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador (JAPIASSU, 1976, p. 65-66).

Desse modo, a orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica pretende a mediação entre conhecimentos e a articulação de saberes. Para tal, como adverte Luck (2001, p. 68), é necessário romper hábitos e acomodações, buscar algo novo e desconhecido, o que é certamente um grande desafio.

Já para Fazenda (1992), a interdisciplinaridade implica uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atividade diferente a ser assumida diante do conhecimento, ou seja:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 1992, p. 48).



Ainda, segundo Freire (1987), todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, de criação e recriação. Nesse sentido, para este autor, a interdisciplinaridade se expressa pela constituição de equipes interdisciplinares, por meio de uma metodologia problematizadora e dialógica, que engloba o processo de escolha dos temas geradores.

Além disso, esse processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com a sua cultura busca compreender a interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Nesse panorama, a interdisciplinaridade pode ser caracterizada por uma metodologia de organização da escola e do ensino que busca superar o isolamento e a falta de comunicação entre os professores e os conteúdos escolares, favorecendo a integração de aprendizagens e de saberes, bem como a busca de saberes úteis para lidar com questões e problemas da realidade.

Ressalta-se, dessa forma, a correlação e articulação, tanto desta seção com a anterior, na análise dos dados do capítulo de “Resultados e discussão” desta investigação.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, ou seja, o contexto e os sujeitos do estudo, a(s) forma(s) de levantamento dos dados, a classificação, as etapas, a coleta de dados, a planificação e a descrição da análise e sua validação, bem como os fundamentos de sua abordagem.

A presente pesquisa, que tem como problema de investigação – como se dá a formação continuada de professores do Pacto em escolas públicas estaduais da região central do RS, abrangidas pela 24ª CRE? – visa analisar avanços e dificuldades que permearam, durante e após, este processo formativo.

#### 3.1 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A amostra deste estudo é constituída pelos seguintes sujeitos: 74 professores e 5 orientadores de estudo que atuam no ensino médio de 5 escolas públicas estaduais da região central do Rio Grande do Sul (RS), pertencentes à 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

O nome das escolas participantes desta investigação, bem como o município a que pertencem e os sujeitos envolvidos em cada uma é mostrado no Quadro 3 a seguir:

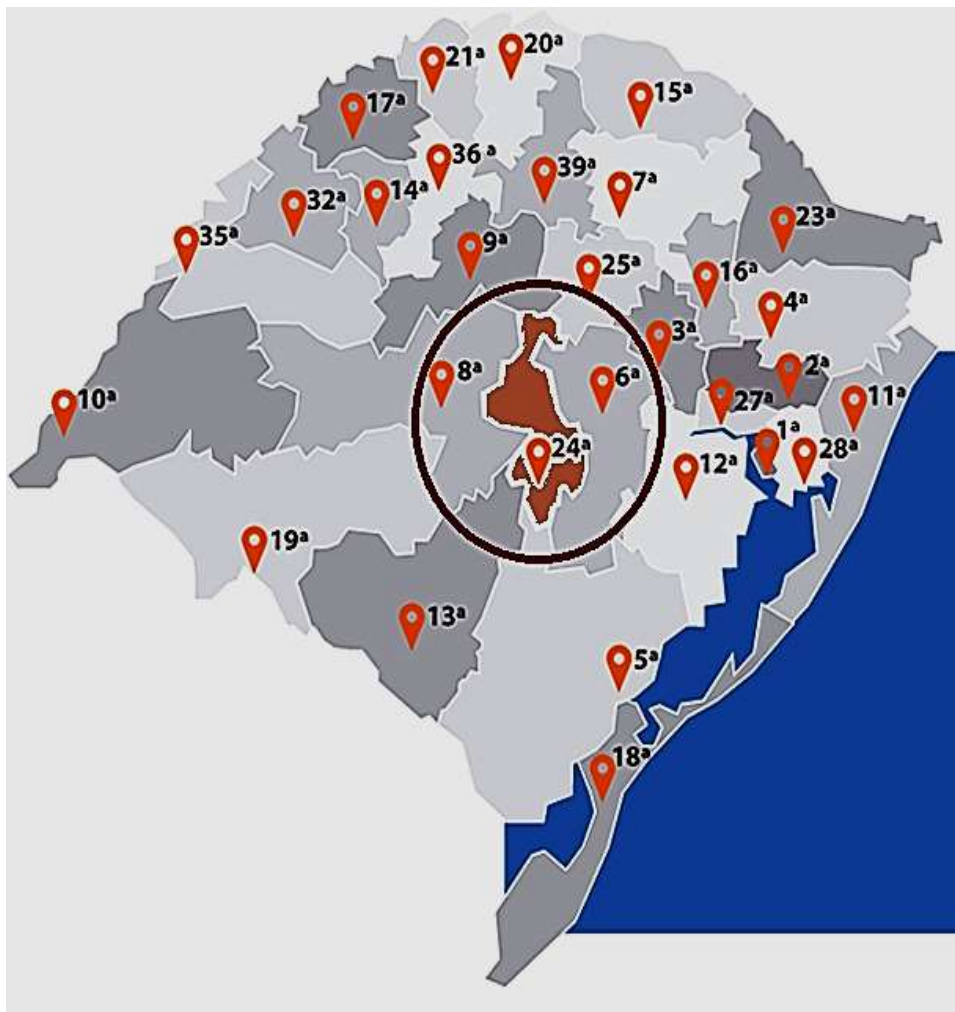
Quadro 3 – Escolas participantes da pesquisa e número de sujeitos pesquisados

<b>Nome da Escola</b>	<b>Município</b>	<b>Sujeitos Pesquisados</b>
Escola Estadual de Educação Básica <b>Dom Érico Ferrari</b>	Agudo	9
Escola Estadual de Educação Básica Professor <b>Willy Roos</b>	Agudo	13
Escola Estadual de Ensino Médio <b>Maria Ilha Baisch</b>	Dona Francisca	15
Escola Estadual de Ensino Médio Presidente <b>Afonso Pena</b>	Paraíso do Sul	13
Escola Estadual de Ensino Médio <b>Érico Veríssimo</b>	Restinga Sêca	29

Fonte: Autores.

É importante lembrar que os 79 sujeitos pesquisados estavam inseridos no programa **Pacto**, do Governo Federal, promovido por meio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e executado em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados. Este programa teve duração média de um ano e ocorreu entre abril de 2014 e abril de 2015, em duas etapas<sup>8</sup>.

Figura 1 – Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação do RS



Fonte: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RS. Disponível em:  
<<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>>

As cinco escolas fazem parte da 24ª CRE (em destaque na Figura 1), que tem sua sede no município de Cachoeira do Sul/RS e está subordinada à Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, cuja sede fica em Porto Alegre/RS.

<sup>8</sup> **1ª etapa:** ocorrida de abril a julho de 2014; e  
**2ª etapa:** ocorrida de novembro de 2014 a abril de 2015.

Os municípios de atuação da 24ª CRE são: Agudo, Arroio do Tigre, Cachoeira do Sul, Cerro Branco, Dona Francisca, Estrela Velha, Ibarama, Novo Cabrais, Paraíso do Sul, Restinga Sêca e Segredo.

Todavia, quatro desses municípios (em destaque na Figura 2) – Agudo, Dona Francisca, Paraíso do Sul e Restinga Sêca – fizeram parte do cenário da presente investigação. Esses municípios estão inseridos na macrorregião centro-oeste do RS, ou também conhecida região central do RS.

Figura 2 – Recorte do mapa da região central do RS com destaque dos quatro municípios foco da pesquisa



Fonte: GOOGLE MAPS. Macrorregião Centro-Oeste. Disponível em: <http://www1.saude.rs.gov.br/dados/1319112995972RS%20Divisao%20Macrorregiao%20Centro-Oeste.jpg>

A escolha desta região, bem como das cinco escolas investigadas, deu-se em função da proximidade dos municípios (conforme se pode observar na figura 2), assim como, em virtude de um encontro que ocorreu no final de 2013 com os diretores e os vice-diretores das cinco escolas foco da pesquisa, além da presença da equipe de gestão da 24ª CRE. Esse encontro aconteceu numa manhã e tarde, no auditório da escola Dom Érico Ferrari (uma das escolas pesquisadas), e teve como objetivo traçar as metas para o ano de 2014, assim como fazer um balanço de 2013.

O pesquisador/autor deste trabalho, que estava presente nesta reunião (uma vez que, nessa época, ele era vice-diretor da escola Érico Veríssimo – uma das escolas investigadas), percebeu uma grande oportunidade de colocar em prática sua pesquisa de doutorado no momento em que a coordenadora da 24ª CRE falava que haveria um curso de formação continuada para o próximo ano (2014). Ali iniciaram os primeiros contatos com os diretores das cinco escolas investigadas, que se mostravam otimistas na realização desta formação.

Portanto, foi a partir deste encontro que se configurou a escolha do cenário e âmbito da empiria. Além disso, essa troca de ideias inicial com os diretores das escolas investigadas contribuiu para o bom andamento da pesquisa, bem como facilitou o acesso do pesquisador/autor no ambiente de coleta de dados.

Na sequência, apresenta-se a classificação e caracterização de outros aspectos da pesquisa.

### 3.2 QUANTO AO MÉTODO E À FORMA

O presente trabalho tem viés, de acordo com Zanella (2009, p. 78), de um estudo que associou a pesquisa de “metodologia mista”, ou seja, que inclui elementos dos métodos **qualitativos e quantitativos**. Acredita-se que a convergência de dados quantitativos e qualitativos nos fornecerá subsídios suficientes, para chegarmos com detalhes às questões relativas ao processo de formação continuada de professores do Pacto.

#### 3.2.1 Por que quantitativa?

A pesquisa quantitativa, segundo Zanella (2009), caracteriza-se por utilizar procedimentos estatísticos e métodos objetivos capazes de medir e quantificar os resultados do trabalho, tanto na coleta como no tratamento de dados.

Nesse sentido, na presente investigação, foi utilizado inicialmente o método **quantitativo**, pois objetivou traduzir em números as opiniões/attitudes e as informações do grupo de professores pesquisado por meio da escala de Likert (LIKERT, 1932) de cinco pontos, para, posteriormente, classificá-las e analisá-las.

Ainda no tocante a esse método, a investigação pode ser classificada em:

### 3.2.1.1 Pesquisa de opinião

Conforme Lankshear e Knobel (2008), a pesquisa de opinião é usada para coletar informações sobre atitudes, preferências, hábitos, etc. e caracteriza-se por envolver frequentemente a seleção metódica de pessoas para participar, bem como utilizar para a coleta de dados ferramentas que incluem: questões de múltipla escolha, listas de verificação, escalas e classificações.

Dessa forma, a **pesquisa de opinião** foi utilizada na investigação para coletar informações de um grupo selecionado de 74 professores, a respeito das atitudes positivas ou negativas sobre os saberes docentes praticados naquele contexto escolar, por meio da escala de Likert de cinco pontos, bem como de informações de dados relativos: à faixa etária, ao sexo, à área de atuação e ao tempo que obteve o diploma. A mesma foi balizada pela seguinte questão norteadora:

- Que opiniões esses professores têm acerca dos saberes docentes mobilizados no contexto escolar?

### 3.2.1.2 Pesquisa correlacional

De acordo com Lankshear e Knobel (2008), a pesquisa correlacional explora a relação entre duas ou mais variáveis e caracteriza-se por dados numéricos que são coletados por meio de testes e escalas. Outro aspecto ressaltado pelos autores é que o resultado de uma correlação, em si, não implica um relacionamento causal.

Dessa maneira, a **pesquisa correlacional** foi utilizada na investigação de um grupo selecionado de 74 professores, por meio da escala de Likert de cinco pontos, para verificar se houve relação entre a variável “Formação continuada do Pacto” e os demais saberes docentes, já que o foco da pesquisa está embasado na formação continuada de professores. A mesma foi balizada pela seguinte questão norteadora:

- Como a formação continuada de professores do Pacto relaciona-se aos saberes docentes mobilizados no contexto escolar?

### 3.2.2 Por que qualitativa?

Conforme Zanella (2009), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por: ter o ambiente natural como fonte direta dos dados, ser descritiva, estar preocupada com

o processo, analisar seus dados indutivamente e compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes.

Nesse escopo, na presente investigação, foi utilizado posteriormente o método **qualitativo**, pois se preocupou com o desdobramento do processo do curso de formação continuada do Pacto, com a descrição e interpretação dos fenômenos observados a partir de vários ângulos sob o ponto de vista do grupo de professores e orientadores de estudo pesquisado. Além disso, o pesquisador, foi a campo, observou a realidade com os próprios olhos, conviveu com os atores da pesquisa e conheceu o cotidiano de cada uma das cinco escolas investigadas, ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016.

Portanto, a pesquisa qualitativa foi balizada pela seguinte questão norteadora:

- Que opiniões têm os professores e os orientadores de estudo a respeito das temáticas que permearam o Pacto no contexto escolar (entre elas estão: os jovens do ensino médio, o currículo, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a avaliação da aprendizagem e a valorização profissional)?

### 3.3 QUANTO AOS OBJETIVOS

A presente investigação tem como objetivos:

**Geral:** Analisar avanços e dificuldades que permearam, durante e após, o processo de formação continuada de professores do Pacto, em escolas públicas estaduais do estado do RS, abrangidas pela 24ª CRE.

**Específicos:**

- Verificar que opiniões os professores têm acerca dos saberes docentes mobilizados no contexto escolar;
- Investigar se há correlação entre o saber docente “formação continuada do Pacto” e os demais saberes mobilizados nestas escolas;
- Analisar que opiniões têm os professores e os orientadores de estudo a respeito das temáticas que permearam o Pacto no contexto escolar; e
- Identificar e descrever as atividades interdisciplinares desenvolvidas e implementadas, durante e após, o Pacto nestas escolas.

Desse modo, quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser caracterizada, de acordo com Gil (2007), como:

Uma pesquisa **exploratória bibliográfica**, uma vez que visou a conhecer e a oferecer informações sobre o curso de formação continuada dos professores do Pacto, bem como foram consultadas contribuições científicas e obras sobre o assunto.

Uma pesquisa **descritiva**, pois descreveu o cenário da investigação, bem como as práticas implementadas pelos professores no ambiente escolar durante o Pacto.

Uma pesquisa **explicativa**, já que esteve preocupada em identificar e analisar os fatores determinantes ou contributivos ao desencadeamento dos fenômenos, isto é, os avanços e as dificuldades que permearam este curso.

Uma pesquisa **correlacional**, uma vez que verificou se houve a correlação entre o saber docente “formação continuada do Pacto” e os demais saberes.

### 3.4 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA COLETA DE DADOS

Quanto aos procedimentos adotados na coleta de dados em relação ao viés qualitativo da pesquisa, o estudo calcou-se no método de investigação denominado **estudo de campo** que, de acordo com Gil (2007), procura o aprofundamento de uma realidade específica e é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorrem naquela realidade. Além disso, o planejamento do estudo de campo apresenta grande flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

Desse modo, justifica-se a escolha do estudo de campo, pois o grupo estudado e/ou comunidade específica de estudo, foco da pesquisa, foi composto pelos orientadores de estudo e professores do ensino médio participantes do curso de formação continuada do Pacto, atuantes em cinco escolas estaduais públicas da região central do RS.

Além disso, nesse estudo, o pesquisador realizou a maior parte do trabalho pessoalmente, bem como permaneceu o maior tempo possível no cenário da pesquisa, objetivando compreender o contexto da vida real e os mais diferentes aspectos do grupo estudado: professores e orientadores de estudo.



### 3.5 QUANTO AOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Primeiramente, na parte **quantitativa** da pesquisa, utilizou-se um questionário sobre saberes docentes (Apêndice A) que foi aplicado a 74 professores, distribuídos em cinco escolas da região central do RS (Quadro 4). Ele foi aplicado ao final da 1ª etapa do Pacto, durante o segundo semestre de 2014.

Quadro 4 – Professores participantes da pesquisa quantitativa

<b>Escola</b>	<b>Município</b>	<b>Nº de Professores</b>
Dom Érico Ferrari	Agudo	8
Willy Roos	Agudo	12
Maria Ilha Baisch	Dona Francisca	14
Afonso Pena	Paraíso do Sul	12
Érico Veríssimo	Restinga Sêca	28

Fonte: Autores.

O critério utilizado para aplicar o questionário foi a participação do professor no curso de formação continuada do Pacto, visto que nem todos os educadores estavam participando do mesmo, uma vez que este curso não era obrigatório. No entanto, os professores que participavam do curso recebiam uma bolsa no valor de duzentos reais mensais, tinham a obrigação de ter frequência mínima (75%) e realizar as tarefas previstas.

É importante ressaltar que nesta etapa quantitativa foram abrangidos apenas os 74 professores participantes do Pacto e não os 5 orientadores de estudo, uma vez que o foco da análise envolvia os saberes docentes utilizados por esses profissionais em sala de aula.

O questionário sobre saberes docentes (Apêndice A), que foi construído pelo pesquisador/autor por meio de estudos balizados à luz dos autores Perrenoud (2000), Tardif (2002), Gauthier (1998) e Pimenta (1999), constituiu-se de diferentes tipos de itens:

- 4 questões fechadas do tipo “múltipla escolha” versando dados relativos à faixa etária, ao sexo, à área de atuação e ao tempo que obteve o diploma; e
- 66 itens de avaliação do tipo escala de Likert de 5 pontos que variava de “discordo fortemente” até “concordo fortemente”. Esses itens foram

distribuídos em 8 variáveis que representavam os blocos de saberes docentes, de acordo com o Quadro 5:

Quadro 5 – Itens e blocos de saberes docentes da escala de Likert

ORDEM	BLOCOS DE SABERES DOCENTES	ITENS
A	Planejamento do ano letivo	5
B	Uso de estratégias e técnicas instrucionais	8
C	Cumprimento de objetivos curriculares	9
D	Manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem	4
E	Apoio recebido no ambiente de trabalho	5
F	Atividade profissional	11
G	Uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano	17
H	Formação continuada do Pacto	7

Fonte: Autores.

A escala de Likert é uma escala psicométrica das mais conhecidas e utilizadas em pesquisa quantitativa, uma vez que pretende registrar o nível de concordância ou discordância com um dado conjunto de afirmativas positivas e negativas, relacionadas ao objeto atitudinal (PARO, 2012). Além disso, para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 261) a escala de Likert “é um conjunto de itens apresentados como afirmações ou opiniões, para os quais se pede a reação dos participantes”.

Desse modo, é importante salientar que nos 66 itens da escala de Likert desta investigação, as afirmativas positivas e negativas apresentaram-se em igual número, para evitar a tendência de alguns participantes concordar ou discordar sem critério com qualquer afirmativa apresentada.

Posteriormente, na parte **qualitativa**, foram utilizados os seguintes instrumentos para a obtenção de dados: a modalidade de observação direta individual não participante, realizada pelo pesquisador/autor e anotada em seu diário de bordo; a análise documental de fontes primárias e secundárias; o questionário e a entrevista semiestruturada.

A modalidade de **observação** direta individual não participante implica “exames cuidadosamente planejados, deliberados e sistemáticos do que está acontecendo, quem está envolvido, quando e onde tudo está acontecendo”, além do

observador limitar-se à observação dos fatos, não participando deles (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 187).

Dessa forma, no diário de bordo do pesquisador, foram registrados os momentos observados, com uma descrição dos sujeitos, espaços, acontecimentos e conversas, bem como as reflexões e ideias dos participantes da pesquisa, ocorridas ao longo das duas etapas do Pacto. Os registros foram realizados pelo pesquisador em forma de descrição real, mantendo a maneira como foram ouvidos e observados.

A **análise documental** é uma técnica que possibilita investigar dados quantitativos e qualitativos em documentos. Ela pode proporcionar uma série de perspectivas sobre um evento e permite ao pesquisador reconstruir um relato de um fenômeno ou prática passados. Os documentos podem ser classificados em termos de fontes primárias – que são textos originais escritos pelos participantes do evento –; fontes secundárias – que são textos originais reproduzidos em outros documentos, geralmente não escritos por testemunhas oculares – e fontes terciárias – que são referências que nos ajudam a localizar documentos pertinentes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Nesta pesquisa optou-se por documentos caracterizados como fontes primárias – que foram os registros escritos de redações produzidas e de projetos interdisciplinares desenvolvidos e implementados pelos professores, bem como de planejamentos das atividades do Pacto (Anexos A e B) pelos orientadores de estudos – e fontes secundárias – que foram os cadernos do Pacto. A análise documental ocorreu ao longo das duas etapas do curso e também posteriormente ao término do mesmo nos anos de 2015 e 2016.

A coleta de dados por meio de **questionários** apresenta como vantagem a obtenção de respostas rápidas, a liberdade nas respostas em razão do anonimato e a uniformidade na avaliação pela natureza impessoal do instrumento (MARCONI; LAKATOS, 2013).

Na presente investigação, o questionário (Apêndice B), que foi construído pelo próprio pesquisador/autor, constituiu-se de cinco questões abertas que visavam analisar os avanços e dificuldades enfrentados pelos professores ao longo das leituras, apresentações, discussões e atividades desenvolvidas durante o Pacto. As questões envolviam as seguintes temáticas: rotatividade dos professores, dicotomia entre teoria e prática, currículo, interdisciplinaridade e (des)motivação do professor.

O questionário foi aplicado ao final da segunda etapa do Pacto a vinte professores (Quadro 6) participantes do curso, escolhidos aleatoriamente dentre aqueles 74 que compõem o universo da pesquisa. Como critério, tomou-se o cuidado de escolher educadores das cinco escolas investigadas de diferentes disciplinas e de diferentes áreas do conhecimento em cada uma delas.

Quadro 6 – Professores participantes do questionário

<b>CÓDIGO utilizado na apresentação dos resultados</b>	<b>DISCIPLINA que leciona</b>	<b>ESCOLA em que atua</b>
P1	Geografia	Dom Érico Ferrari
P2	Química	Dom Érico Ferrari
P3	Literatura	Willy Roos
P4	Sociologia	Willy Roos
P5	Biologia	Willy Roos
P6	Artes	Maria Ilha Baisch
P7	Matemática	Maria Ilha Baisch
P8	Química	Maria Ilha Baisch
P9	Biologia	Maria Ilha Baisch
P10	Matemática	Afonso Pena
P11	História	Afonso Pena
P12	Inglês	Afonso Pena
P13	Português	Érico Veríssimo
P14	Educação Física	Érico Veríssimo
P15	Filosofia	Érico Veríssimo
P16	Matemática	Érico Veríssimo
P17	História	Érico Veríssimo
P18	Geografia	Érico Veríssimo
P19	Física	Érico Veríssimo
P20	Espanhol	Érico Veríssimo

Fonte: Autores.

Desse modo, foram aplicados dois questionários na escola Dom Érico Ferrari, três na escola Willy Roos, quatro na escola Maria Ilha Baisch, três na escola Afonso Pena e oito na escola Érico Veríssimo, conforme Quadro 6 acima:

As **entrevistas semiestruturadas** ficam a meio-caminho entre as entrevistas estruturadas e as não estruturadas. Elas incluem uma lista de questões previamente preparadas, porém o pesquisador utiliza-a somente como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

A entrevista semiestruturada (Apêndice C), que foi construída pelo próprio pesquisador/autor, constituiu-se de questões atinentes à escola, aos professores, às etapas e aos cadernos do Pacto, bem como à opinião sobre alguns temas que envolveram o curso, entre eles: a participação do jovem na escola, a participação dos professores na gestão democrática da escola, a participação dos alunos em sala de aula, o currículo, a interdisciplinaridade, a rotatividade dos professores, a dicotomia entre teoria e prática, a (des)motivação do professor, a avaliação da aprendizagem e a relação de trocas entre os professores.

Os participantes desta entrevista foram constituídos por 5 professores (Quadro 7) e por 5 orientadores de estudos (Quadro 8) que participavam do Pacto.

Quadro 7 – Professores participantes da entrevista semiestruturada

<b>CÓDIGO utilizado na apresentação dos resultados</b>	<b>DISCIPLINA que leciona</b>	<b>ESCOLA em que atua</b>
P21	História	Dom Érico Ferrari
P22	Português	Willy Roos
P23	Física	Maria Ilha Baisch
P24	Matemática	Afonso Pena
P25	Literatura	Érico Veríssimo

Fonte: Autores.

Quadros 8 – Orientadores de estudos participantes da entrevista semiestruturada

<b>CÓDIGO utilizado na apresentação dos resultados</b>	<b>FUNÇÃO que desempenha na escola</b>	<b>ESCOLA em que atua</b>
O1	Coordenador Pedagógico e professor das séries iniciais	Dom Érico Ferrari
O2	Coordenador Pedagógico e Vice-diretor	Willy Roos
O3	Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional	Maria Ilha Baisch
O4	Coordenador Pedagógico e Vice-diretor	Afonso Pena
O5	Coordenador Pedagógico	Érico Veríssimo

Fonte: Autores.

Ressalta-se, que a seleção dos participantes para fazer parte do “corpus” da entrevista buscou contemplar alguns critérios, entre eles:

- Para os professores:
  - a participação ativa no Pacto,
  - o desenvolvimento e a implementação de algum projeto interdisciplinar,
  - um docente de cada escola investigada que não havia participado do questionário supramencionado da parte qualitativa, assim como disciplinas e áreas diferentes.
- Para os orientadores de estudo: um de cada escola investigada.

A entrevista semiestruturada foi aplicada durante o segundo semestre de 2016, com o objetivo de preencher algumas lacunas emergidas durante e após a defesa de qualificação da presente tese, bem como de aprofundar alguns resultados já encontrados. Outra justificativa para aplicá-la, deu-se em função de saber quais foram os desdobramentos do Pacto após um ano do seu término.

As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas. Salienta-se que na passagem das entrevistas do áudio para a escrita, procurou-se respeitar, dentro dos limites possíveis, as características próprias do registo oral. Todavia, foram retificados certos aspectos próprios da oralidade, nomeadamente contrações e repetições de palavras, eventuais incorreções ao nível dos processos de concordância em gênero e/ou número, bem como se omitiram repetições redundantes de palavras. Também se uniformizou o tratamento formal das conversas para evitar discrepâncias a este nível.

Faz-se necessário salientar o caráter interdisciplinar desta pesquisa, uma vez que, em seu universo de 79 sujeitos participantes, encontram-se professores das mais variadas áreas do conhecimento, bem como de diferentes disciplinas.

O Quadro 9 sintetiza, no tempo, todas as ações importantes em que ocorreram as coletas de dados, principalmente em relação às duas etapas do Pacto, que foram:

- **1ª etapa:** ocorrida de abril a julho de 2014; e
- **2ª etapa:** ocorrida de novembro de 2014 a abril de 2015.

Quadro 9 – Síntese das ações ocorridas, no tempo, com os instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTO	AÇÃO
<b>Questionário</b> sobre saberes docentes (Apêndice A) em formato de escala de Likert	Aplicado ao final da 1ª etapa do Pacto e recolhido antes da 2ª etapa do mesmo.
Modalidade de <b>observação</b> direta individual não participante, realizada pelo pesquisador/autor e anotada em seu diário de bordo	Ocorrida ao longo das duas etapas do Pacto.
<b>Análise documental</b> de fontes primárias e secundárias	Ocorrida ao longo das duas etapas do Pacto e também posteriormente ao término do mesmo (2015 e 2016).
<b>Questionário</b> aplicado aos professores (Apêndice B)	Aplicado ao final da 2ª etapa do Pacto e recolhido em junho de 2015.
<b>Entrevista semiestruturada</b> aplicada aos professores e orientadores de estudo (Apêndice C)	Aplicada entre agosto e setembro de 2016.

Fonte: Autores.

### 3.6 QUANTO À METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Na etapa da pesquisa **quantitativa** (escala de Likert), ocorrida em meados de 2014, ao final da 1ª etapa do Pacto e recolhido antes da 2ª etapa do mesmo, com a participação de 74 professores, a metodologia de análise utilizada variou de acordo com o tipo de estudo, ou seja:

Na **pesquisa de opinião** utilizou-se a análise estatística simples como a soma, a média aritmética simples e a média ponderada, em tabelas relativas a cada um dos oito blocos de saberes docentes.

Desse modo, os 74 professores participantes manifestavam sua opinião escolhendo um dos cinco pontos da escala de Likert para cada afirmação positiva ou negativa.

Baseando-se nos estudos de Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 265-267), para cada ponto atribuiu-se um valor numérico que variava no intervalo 1-5, ou seja:

- Para as **afirmações positivas ou favoráveis**, utilizou-se a pontuação:
  - “1” para “discordo fortemente”;
  - “2” para “discordo”;
  - “3” para “sem opinião”;
  - “4” para “concordo”; e
  - “5” para “concordo fortemente”.
- Para as **afirmações negativas ou desfavoráveis**, utilizou-se a pontuação invertida:
  - “5” para “discordo fortemente”;
  - “4” para “discordo”;
  - “3” para “sem opinião”;
  - “2” para “concordo”; e
  - “1” para “concordo fortemente”.

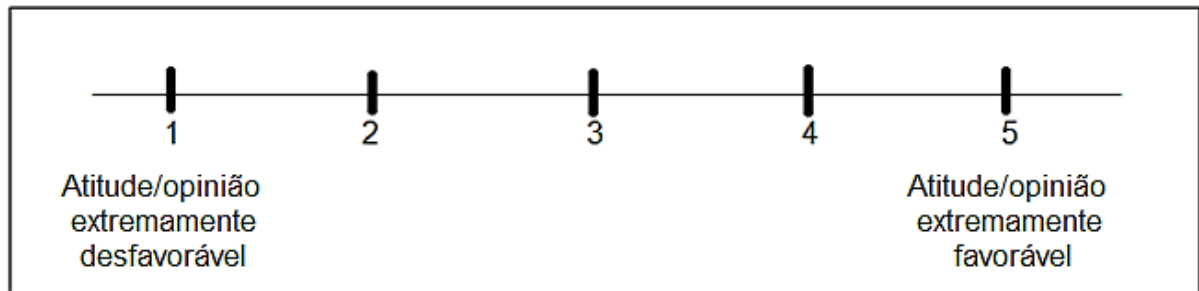
Nesse sentido, as pontuações dessa escala de Likert eram obtidas somando-se os valores alcançados em cada frase, para os 74 professores pesquisados. Ou seja, a qualificação de cada item/frase era medida pela média ponderada na escala com a fórmula simples  $PT/NT$  (em que  $PT$  era a pontuação total na escala e  $NT$  é o número total de participantes, no caso, 74).

Assim, por exemplo, se para uma frase positiva ou favorável todos os professores manifestassem a opinião “concordo fortemente”, obter-se-ia a pontuação máxima de 370 pontos e média ponderada “5”, ou seja, a atitude/opinião seria qualificada como extremamente favorável àquele saber docente. Já, se para uma frase também positiva ou favorável todos os professores manifestassem a opinião “discordo fortemente”, obter-se-ia a pontuação mínima de 74 pontos e média ponderada “1”, ou seja, a atitude/opinião seria qualificada como extremamente desfavorável àquele saber docente (Figura 3). Já para uma frase negativa ou desfavorável, a pontuação era dada da mesma forma, porém de maneira inversa.

É importante ressaltar que ao final da tabela, ainda se fazia a média aritmética simples para aquele bloco de saber docente.



Figura 3 – Intervalo de pontuação contínua 1-5 que se qualifica uma atitude/opinião



Fonte: Autores.

Já na **pesquisa correlacional**, aproveitando o mesmo questionário sobre saberes docentes em formato de escala de Likert, utilizou-se a análise estatística, na qual os dados foram analisados com base no software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 16 (FIELD, 2012) e codificados por meio do *coeficiente de correlação linear de Pearson*, sendo visualizados por meio de *diagramas de dispersão*. Os *diagramas de dispersão* são, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 330), “uma maneira de visualizar graficamente uma correlação”, além disso, eles relacionam as pontuações de uma amostra em duas variáveis.

O programa SPSS leu todos os questionários, reverteu as notas das questões negativas e atribuiu notas de 0 a 10 para cada módulo, com “10” sendo a nota de maior atitude positiva quanto ao saber docente e quanto menor a nota, mais negativa foi a atitude do professor.

Para interpretar a magnitude do coeficiente de correlação linear de Pearson utilizou-se o estudo de Cohen (1988):

- Valores entre 0,10 e 0,29 podem ser considerados *pequenos* ou *fracos*;
- Escores entre 0,30 e 0,49 podem ser considerados como *médios* ou *moderados*; e
- Valores entre 0,50 e 1 podem ser interpretados como *grandes* ou *fortes*.

Dessa maneira, a análise dos valores deste coeficiente, bem como dos diagramas de dispersão, permitiu verificar se houve força de relação entre a variável “Formação continuada do Pacto” e as demais.

Ressalta-se que a análise de dados, segundo a avaliação do coeficiente de correlação linear de Pearson, respeitou os pressupostos da análise paramétrica.

Ainda, é importante destacar que, acredita-se que o tipo de resposta oferecida por este instrumento deu uma maior precisão à realidade dos fatos, sem perder o foco da pesquisa, bem como poder ir além dos resultados encontrados inicialmente.

Já na etapa **qualitativa**, a presente pesquisa utilizou-se da *análise textual discursiva*, que se caracteriza por uma metodologia de análise de dados e informações de viés qualitativo com o objetivo de produzir novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos, bem como está inserida entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2007).

De acordo com esses autores, o processo de abordagem dessa análise compõe-se de um ciclo de operações que se inicia com a desconstrução dos textos ou *unitarização* dos materiais do “corpus<sup>9</sup>”, passa pela reordenação ou *categorização* das unidades de análise e termina com a *comunicação* de novas teses ou produção de *metatextos*, ou seja:

1 – *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de **unitarização**, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2 – *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de **categorização** envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários podem na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

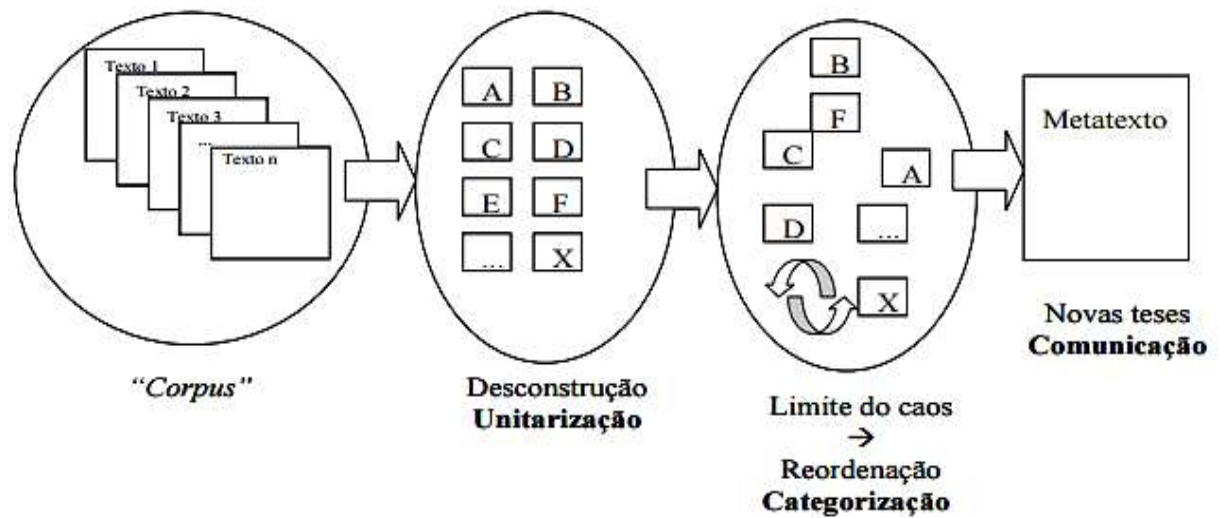
3 – *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na **comunicação** dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O **metatexto** resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11-12, grifo nosso).

Para que esse ciclo de operações fique elucidado e apresente uma compreensão sistematizada de todo o processo, pode-se fazer uma representação gráfica dessa metodologia (Figura 4).

---

<sup>9</sup> “Corpus”: De acordo com Bardin (1977), o “corpus” é um conjunto de documentos submetidos aos procedimentos analíticos.

Figura 4 – Sistematização da metodologia de análise textual discursiva



Fonte: (TORRES et al., 2008, p. 4)

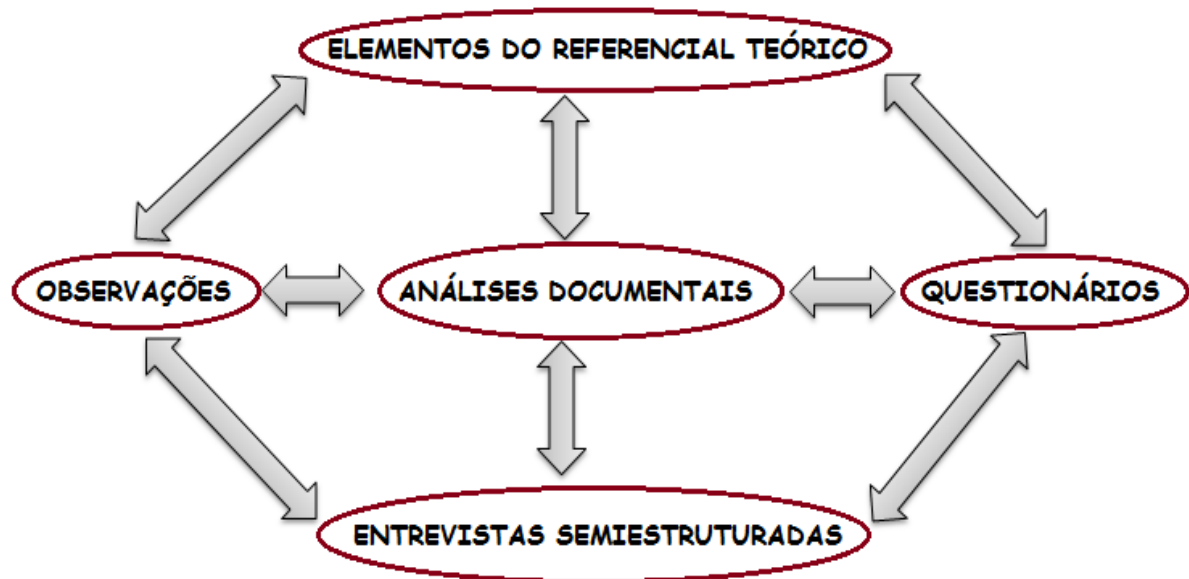
Desse modo, o "corpus" da investigação foi constituído por produções textuais escritas que abarcaram: os registros da observação, realizada pelo pesquisador e anotada em seu diário de bordo; as análises documentais de fontes primárias e secundárias; as respostas escritas do questionário e as transcrições da entrevista semiestruturada.

Com base nessa metodologia de análise, a sistematização dos resultados da parte qualitativa desta investigação em **categorias**, criadas pelo pesquisador, que são apontadas e descritas no próximo capítulo, emergiu, inicialmente, de muitas leituras, releituras e um olhar de forma abrangente para os cenários descortinados pelos instrumentos – observações anotadas no diário de bordo, análises documentais e questionários – em interação com os elementos do referencial teórico que balizam a pesquisa.

Posteriormente, visando a ratificar e/ou a aprofundar as categorias emergidas anteriormente, utilizou-se os dados coletados das entrevistas semiestruturadas. Nesse processo, destaca-se também, o desvelamento e a construção de novas categorias.

Esse processo de triangulação entre as fontes da investigação (Figura 5) contribui para a validade, a pertinência e a confiabilidade dos resultados.

Figura 5 – Triangulação entre as fontes da investigação



Fonte: Autores.

### 3.7 PERFIL/CONTEXTO DAS ESCOLAS

Para melhor elucidação da presente investigação, apresenta-se a seguir uma descrição do perfil/contexto de cada uma das cinco escolas públicas estaduais da região central do RS, abrangidas pela 24ª CRE.

Para a construção desta caracterização, utilizaram-se as quatro primeiras questões do questionário sobre os saberes docentes (Apêndice A) e os itens I, II e III da entrevista semiestruturada (Apêndice C).

#### 3.7.1 Contexto da Escola Érico Veríssimo

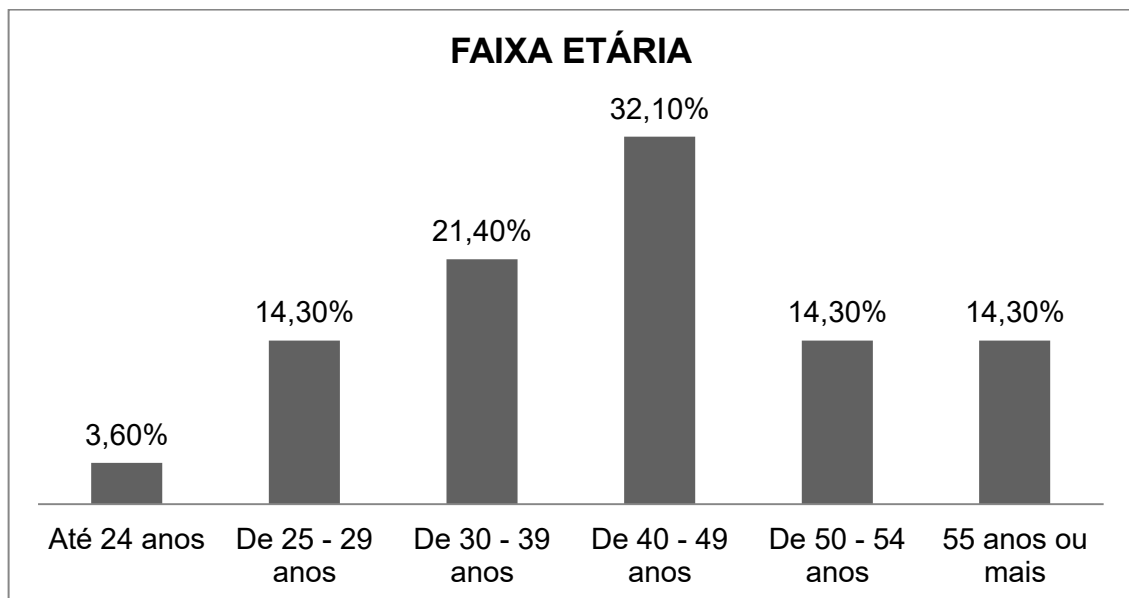
A Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo é a única escola de ensino médio do município de Restinga Sêca/RS. Oferta turmas de ensino regular nos três turnos, além de turmas de EJA no turno da noite. Apresenta em torno de 550 alunos que estudam no ensino médio, entre ensino regular e EJA e aproximadamente 35 professores (dados de 2014).

A escola iniciou o Pacto com 28 professores participantes em 2014 e destes, 27 terminaram o curso em 2015. Um único professor não terminou o curso, pois ao final de 2014 se aposentou. Dos 28 professores participantes, 25 tinham pós-graduação e 3 não possuíam.

Nesta escola, os encontros coletivos do Pacto ocorriam semanalmente em dois momentos, em virtude dos horários das aulas dos educadores: para um grupo de 12 professores acontecia na terça-feira à noite (das 19h às 22h) e para o outro grupo (de 16 professores) ocorria na quinta-feira à tarde (das 15h às 18h). Além desses encontros semanais, uma vez por mês havia uma reunião coletiva que juntava os dois grupos de professores num sábado pela manhã e tarde, totalizando nesse dia 6h.

Em relação à faixa etária dos 28 professores que participavam do Pacto (dados de 2014), a maioria (32,10%) tinha entre 40 e 49 anos e a minoria (3,60%) tinha até 24 anos (Gráfico 1).

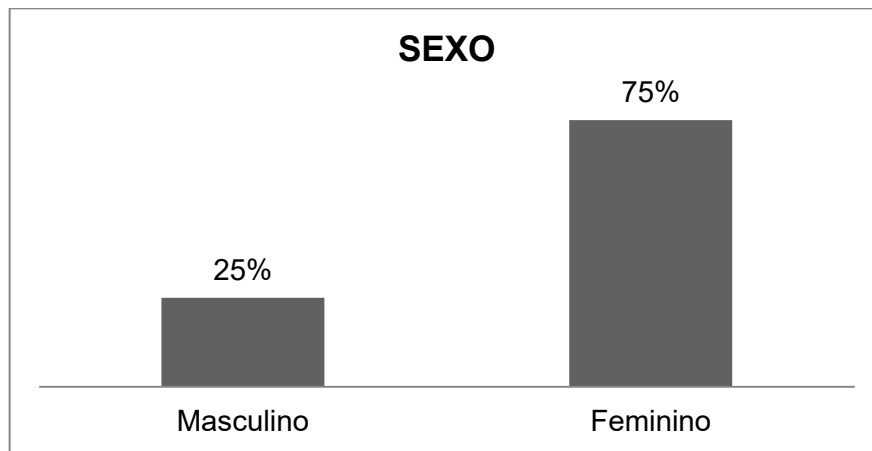
Gráfico 1 – Faixa etária (Escola Érico Veríssimo)



Fonte: Autores.

Em relação ao sexo dos professores participantes, a maioria (75%) era do sexo feminino (Gráfico 2).

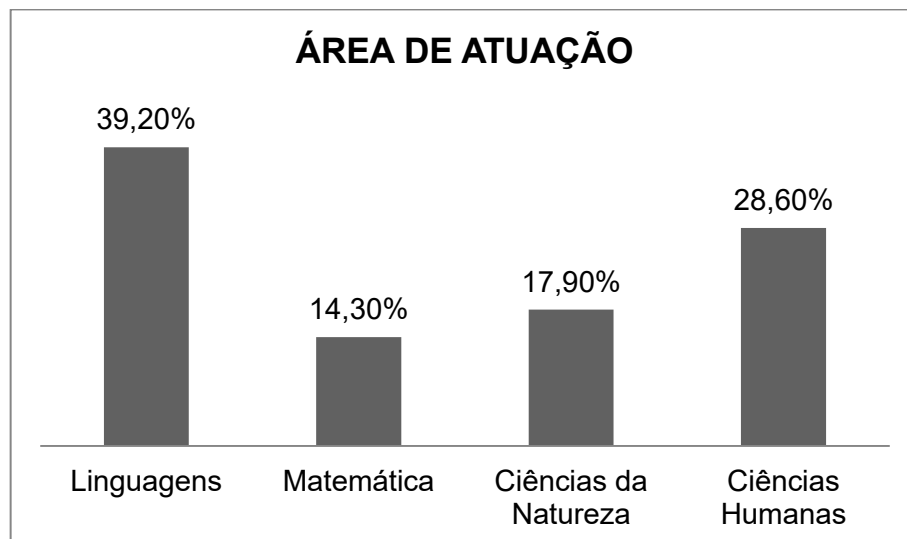
Gráfico 2 – Sexo (Escola Érico Veríssimo)



Fonte: Autores.

Quanto à área de atuação desses professores, a maioria (39,20%) era da área das Linguagens e a minoria (14,30%) da área da Matemática (Gráfico 3).

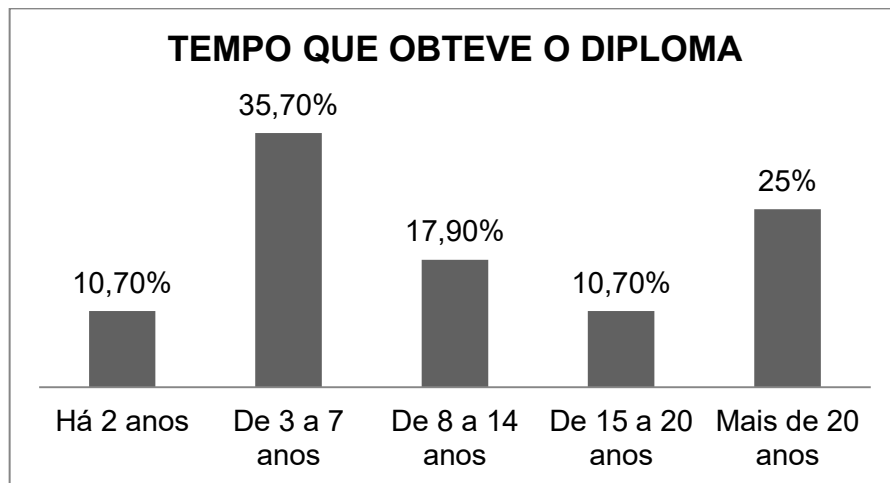
Gráfico 3 – Área de atuação (Escola Érico Veríssimo)



Fonte: Autores.

Em relação ao tempo em que os professores obtiveram o seu diploma de graduação, a maioria (35,70%) faz de 3 a 7 anos (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Tempo que obteve o diploma (Escola Érico Veríssimo)



Fonte: Autores.

Fazendo-se um relato geral desta escola, a partir das observações, entrevistas e visitas realizadas pelo pesquisador, pode-se perceber que o coletivo de professores que participou do Pacto era um grupo coeso e participativo, a maioria participava das discussões e implementou alguma temática interdisciplinar em sua prática pedagógica. Observou-se, no entanto, alguns problemas na infraestrutura da escola que prejudicaram uma maior aplicação das propostas difundidas no Pacto.

### 3.7.2 Contexto da Escola Afonso Pena

A Escola Estadual Presidente Afonso Pena é a única escola de ensino médio do município de Paraíso do Sul/RS. Oferece ensino fundamental e médio regular nos três turnos, além de turmas de EJA no turno da noite. Apresenta em torno de 480 alunos no total, sendo aproximadamente 250 que estudam no ensino médio, entre ensino regular e EJA. Além disso, tem aproximadamente 25 professores que trabalham no ensino médio (dados de 2014).

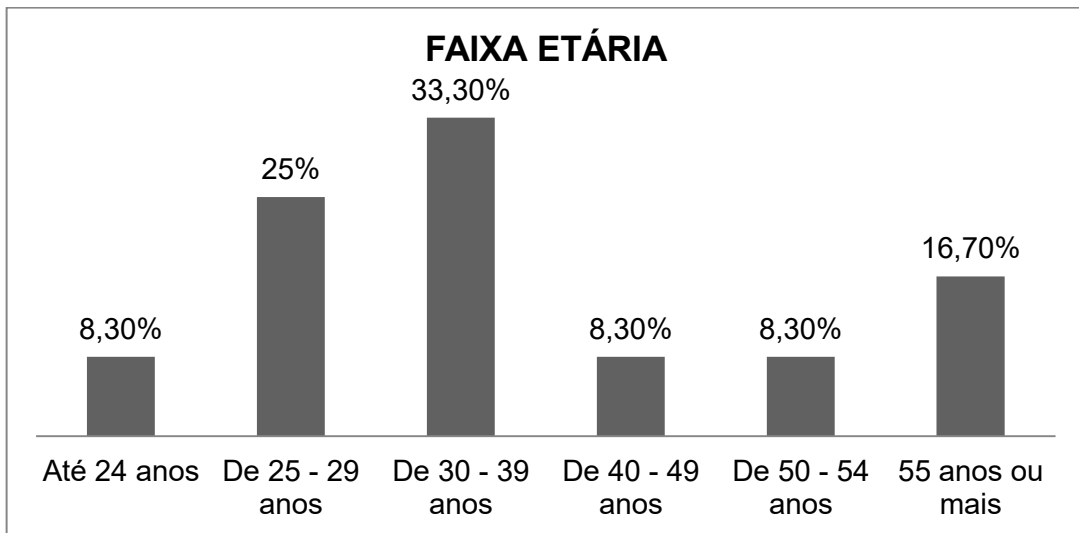
A escola iniciou o Pacto com 12 professores participantes em 2014 e destes, todos terminaram o curso em 2015. Dos 12 professores participantes, 9 tinham pós-graduação e 3 não possuíam.

Nesta escola, os encontros coletivos dos professores que participavam do Pacto ocorriam a cada quinze dias, aos sábados pela manhã e tarde, totalizando

nesse dia 6h. Isso acontecia em virtude dos professores trabalharem em diferentes horários e também em outras escolas.

Em relação à faixa etária dos 12 professores que participavam do Pacto (dados de 2014), a maioria (33,30%) tinha entre 30 e 39 anos (Gráfico 5).

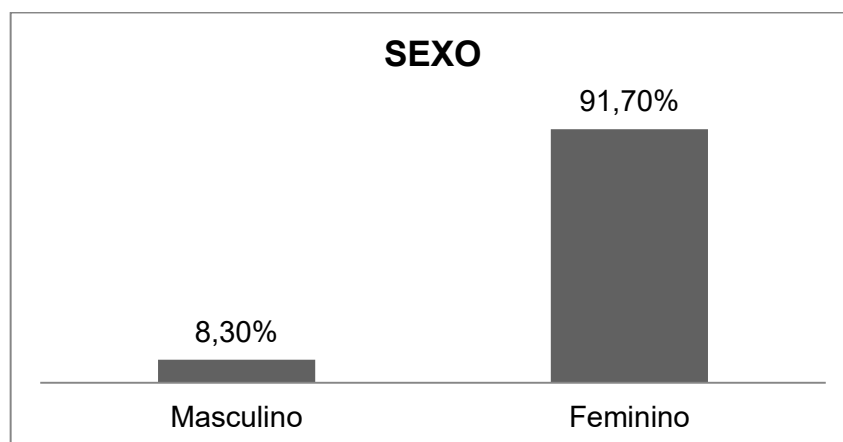
Gráfico 5 – Faixa etária (Escola Afonso Pena)



Fonte: Autores.

Em relação ao sexo dos professores participantes, a maioria (91,70%) era do sexo feminino (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Sexo (Escola Afonso Pena)

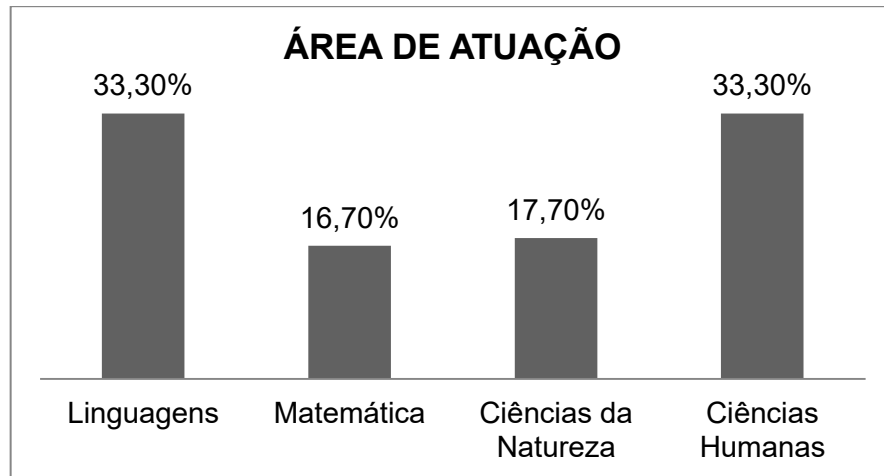


Fonte: Autores.



Quanto à área de atuação desses professores, para a maioria há um equilíbrio entre as áreas (33,30% para cada) das Linguagens e das Ciências Humanas (Gráfico 7).

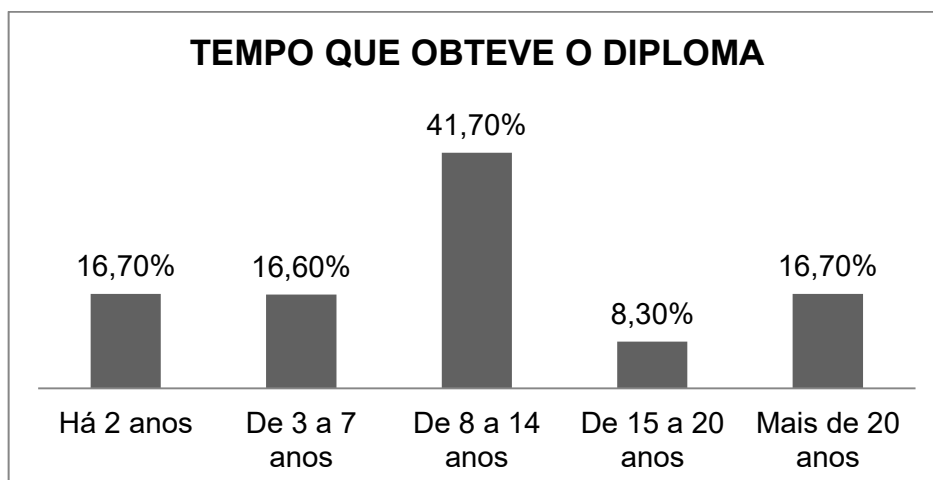
Gráfico 7 – Área de atuação (Escola Afonso Pena)



Fonte: Autores.

Em relação ao tempo em que os professores obtiveram o seu diploma de graduação, a maioria (41,70%) faz de 8 a 14 anos (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Tempo que obteve o diploma (Escola Afonso Pena)



Fonte: Autores.

Fazendo-se um relato geral desta escola, a partir das observações, entrevistas e visitas realizadas pelo pesquisador, pode-se perceber que o coletivo de professores que participou do Pacto era um grupo bem unido, coeso e bastante participativo nas discussões e reflexões, pois houve muitas implementações de temáticas interdisciplinares em suas práticas pedagógicas. Além disso, a boa infraestrutura da escola proporcionou uma maior aplicação das propostas difundidas no Pacto.

### **3.7.3 Contexto da Escola Willy Roos**

A Escola Estadual Professor Willy Roos está localizada no município de Agudo/RS. Oferece ensino fundamental e médio regular nos três turnos, além de turmas de EJA no turno da noite.

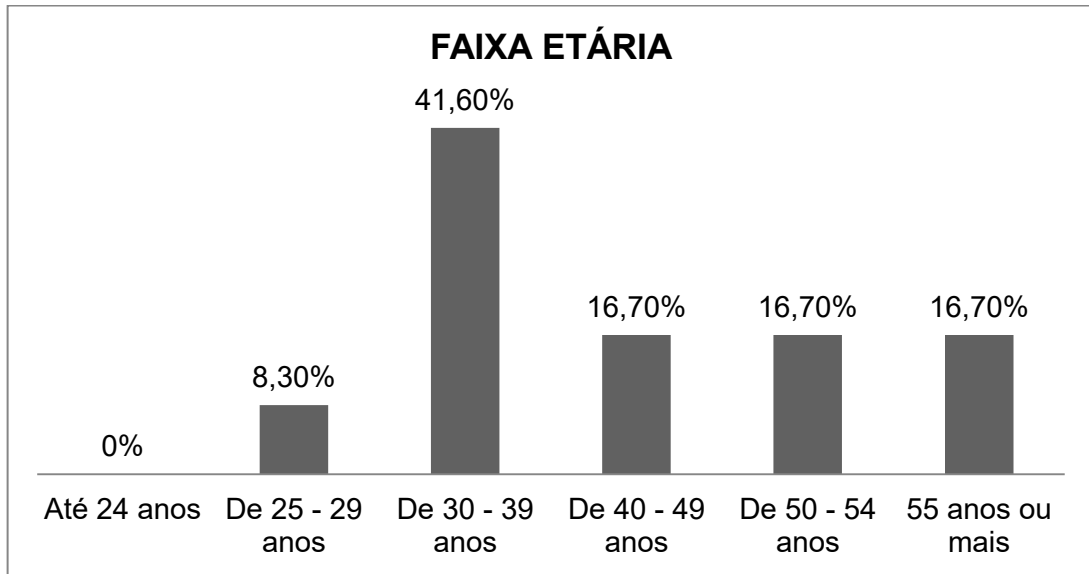
Essa instituição apresenta em torno de 640 alunos no total, sendo aproximadamente 300 que estudam no ensino médio, entre ensino regular e EJA. Além disso, tem aproximadamente 27 professores que trabalham no ensino médio (dados de 2014).

A escola iniciou o Pacto com 12 professores participantes em 2014 e destes, 11 terminaram o curso em 2015. Um único professor não terminou o curso, pois se afastou em meados de 2014 em virtude de um problema de saúde (Licença saúde de um ano). Dos 12 professores participantes, 11 tinham pós-graduação.

Nesta escola, os encontros coletivos dos professores que participavam do Pacto ocorriam a cada quinze dias, aos sábados pela manhã e tarde, totalizando nesse dia 6h. Isso acontecia em virtude dos professores trabalharem em diferentes horários e também em outras escolas.

Em relação à faixa etária dos 12 professores que participavam do Pacto (dados de 2014), a maioria (41,60%) tinha entre 30 e 39 anos e nenhum educador tinha até 24 anos (Gráfico 9).

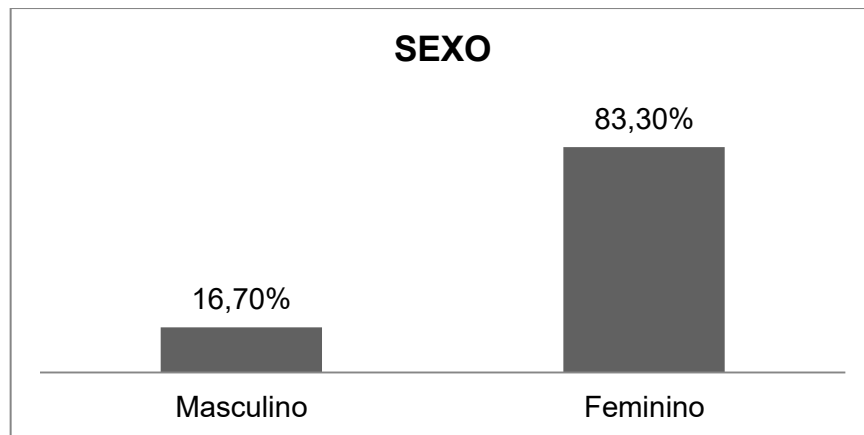
Gráfico 9 – Faixa etária (Escola Willy Roos)



Fonte: Autores.

Em relação ao sexo dos professores participantes, a maioria (83,30%) era do sexo feminino (Gráfico 10).

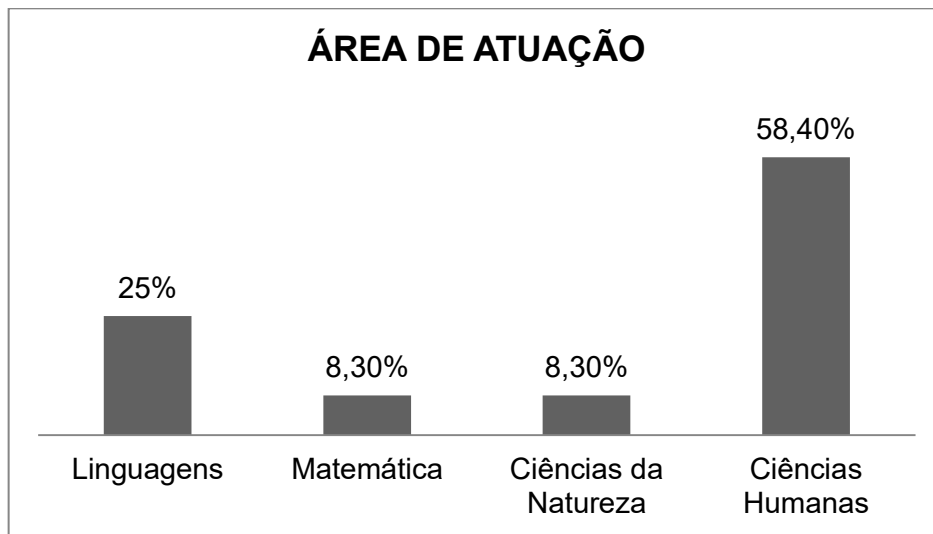
Gráfico 10 – Sexo (Escola Willy Roos)



Fonte: Autores.

Quanto à área de atuação desses professores, a maioria (58,40%) era da área das Ciências Humanas (Gráfico 11).

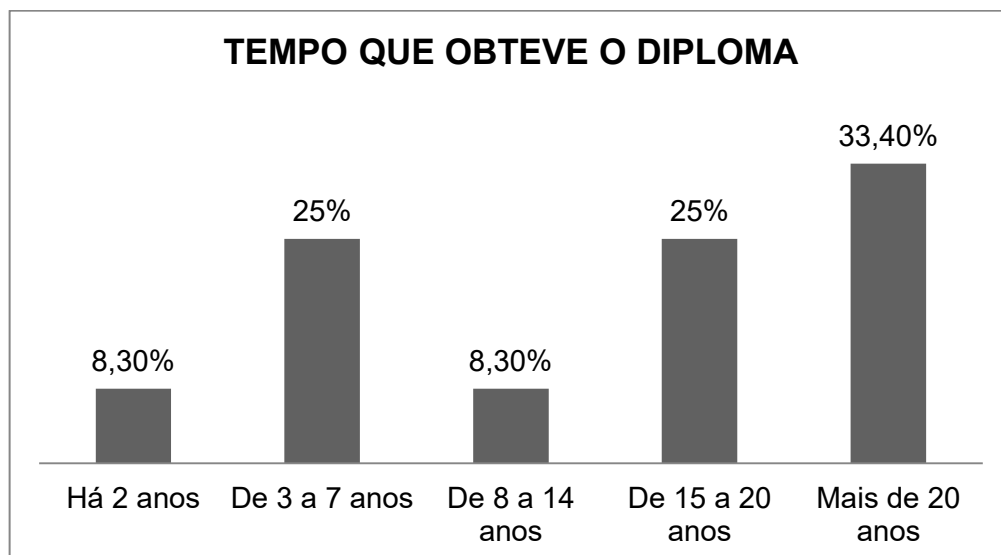
Gráfico 11 – Área de atuação (Escola Willy Roos)



Fonte: Autores.

Em relação ao tempo em que os professores obtiveram o seu diploma de graduação, a maioria (33,40%) faz mais de 20 anos (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Tempo que obteve o diploma (Escola Willy Roos)



Fonte: Autores.

Fazendo-se um relato geral desta escola, a partir das observações, entrevistas e visitas realizadas pelo pesquisador, pode-se perceber que o coletivo de professores que participou do Pacto era um grupo parcialmente unido, pouco participativo e muito heterogêneo nas discussões. Isso se refletiu nas poucas propostas difundidas pelo Pacto e nas poucas implementações de temáticas interdisciplinares em suas práticas pedagógicas, uma vez que a maioria dos professores participantes assumiu uma postura bastante cética em relação ao curso e apresentavam muitas resistências ao trabalhar de forma integrada nas áreas de conhecimento.

#### **3.7.4 Contexto da Escola Maria Ilha Baisch**

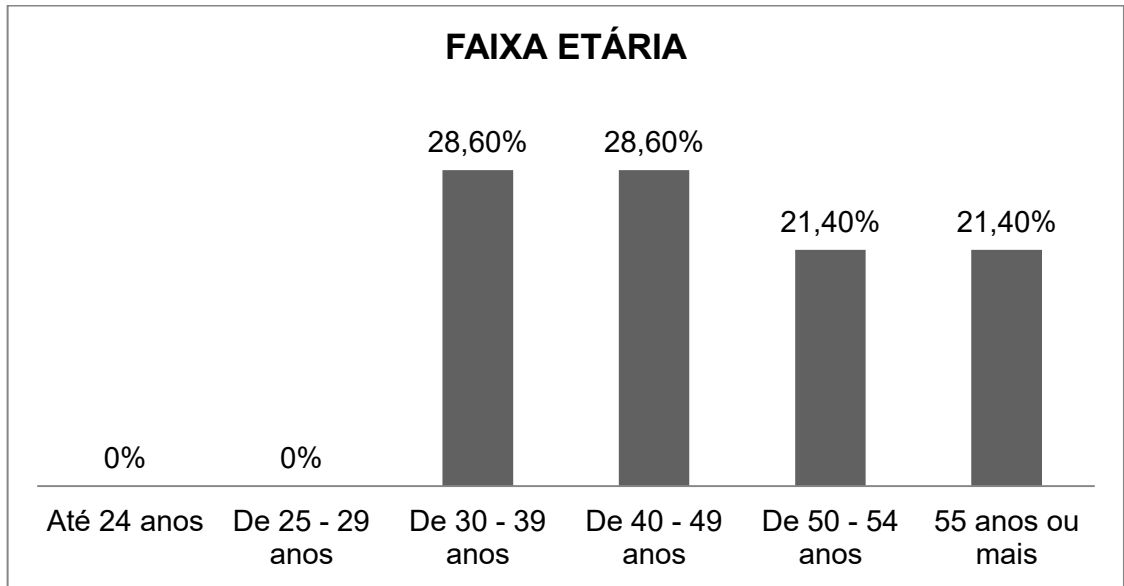
A Escola Estadual Maria Ilha Baisch é a única escola de ensino médio do município de Dona Francisca/RS. Oferece ensino fundamental e médio regular nos três turnos, além de turmas de EJA no turno da noite. Apresenta em torno de 500 alunos no total, sendo aproximadamente 230 que estudam no ensino médio, entre ensino regular e EJA. Além disso, tem aproximadamente 22 professores que trabalham no ensino médio (dados de 2014).

A escola iniciou o Pacto com 14 professores participantes em 2014 e destes, 12 terminaram o curso em 2015. Dos dois educadores que não terminaram a formação, um deles foi porque se aposentou ao final de 2014 e o outro foi transferido para outra escola, fora do município, também no final de 2014. Dos 14 professores participantes, 13 tinham pós-graduação.

Nesta escola, os encontros coletivos dos professores que participavam do Pacto ocorriam semanalmente à tarde de forma rotativa, ou seja, na primeira semana acontecia na segunda-feira, na segunda semana acontecia na terça-feira e assim por diante. Além desses encontros semanais, uma vez por mês havia uma reunião no sábado à tarde.

Em relação à faixa etária dos 14 professores que participavam do Pacto (dados de 2014), para a maioria (28,60%) havia um equilíbrio entre aqueles que tinham entre 30 e 39 anos e aqueles que tinham entre 40 e 49 anos. Nenhum professor tinha até 24 anos e nem entre 25 e 29 anos (Gráfico 13).

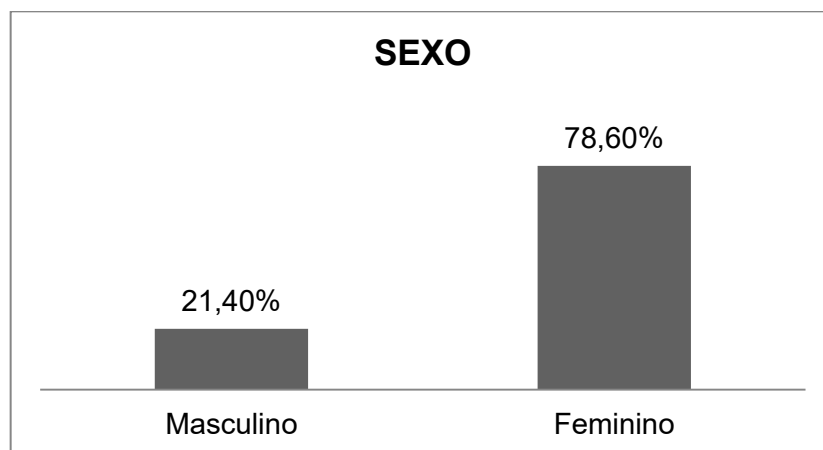
Gráfico 13 – Faixa etária (Escola Maria Ilha Baisch)



Fonte: Autores.

Em relação ao sexo dos professores participantes, a maioria (78,60%) era do sexo feminino (Gráfico 14).

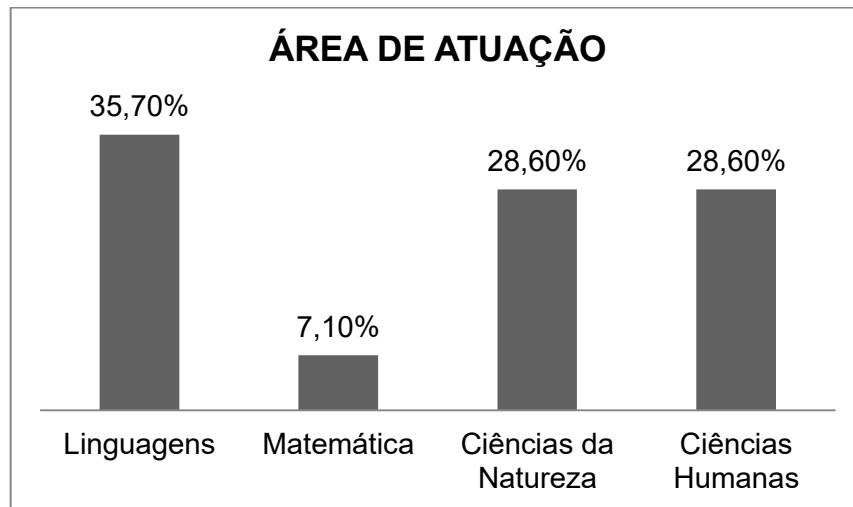
Gráfico 14 – Sexo (Escola Maria Ilha Baisch)



Fonte: Autores.

Quanto à área de atuação desses professores, a maioria (35,70%) era da área das Linguagens e a minoria (7,10%) da área da Matemática (Gráfico 15).

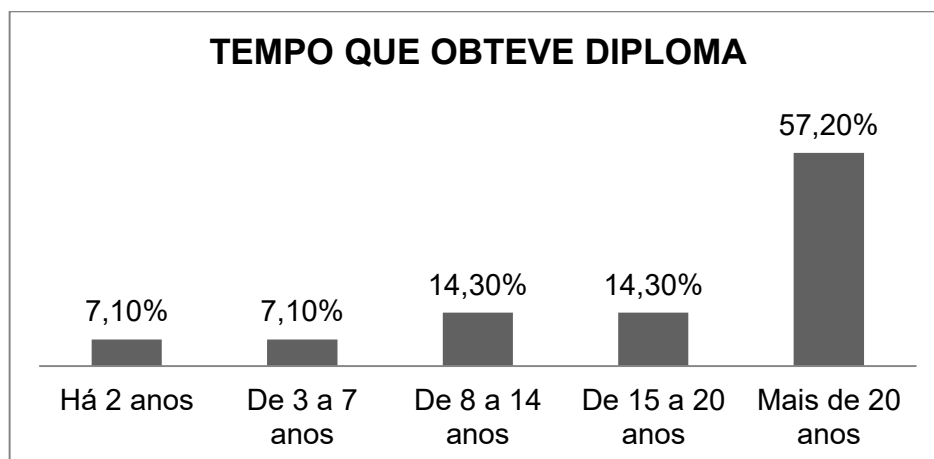
Gráfico 15 – Área de atuação (Escola Maria Ilha Baisch)



Fonte: Autores.

Em relação ao tempo em que os professores obtiveram o seu diploma de graduação, a maioria (57,20%) faz mais de 20 anos (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Tempo que obteve o diploma (Escola Maria Ilha Baisch)



Fonte: Autores.

Fazendo-se um relato geral desta escola, a partir das observações, entrevistas e visitas realizadas pelo pesquisador, pode-se perceber que o coletivo de professores que participou do Pacto era um grupo unido e participativo nas discussões e reflexões, pois houve algumas implementações de temáticas

interdisciplinares em suas práticas pedagógicas. Além disso, a boa infraestrutura da escola proporcionou uma maior aplicação das propostas difundidas no Pacto.

### 3.7.5 Contexto da Escola Dom Érico

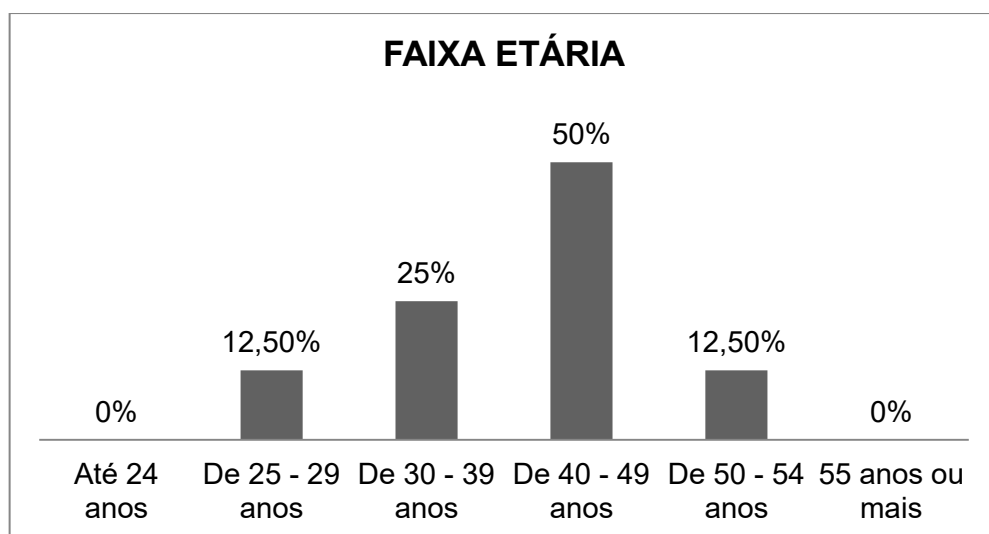
A Escola Estadual Dom Érico Ferrari está localizada no município de Agudo/RS. Oferece ensino fundamental e médio regular nos três turnos, além de turmas de EJA no turno da noite. Apresenta em torno de 210 alunos no total, sendo aproximadamente 50 que estudam no ensino médio, entre ensino regular e EJA. Além disso, tem aproximadamente 15 professores que trabalham no ensino médio (dados de 2014).

A escola iniciou o Pacto com 8 professores participantes em 2014 e destes, todos terminaram o curso em 2015. Dos 8 professores participantes, todos tinham pós-graduação.

Nesta escola, os encontros coletivos dos professores que participavam do Pacto ocorriam semanalmente nas sextas-feiras à tarde e uma vez por mês no sábado pela manhã e tarde.

Em relação à faixa etária dos 8 professores que participavam do Pacto (dados de 2014), a maioria (50%) tinha entre 40 e 49 anos e nenhum educador tinha até 24 anos nem 55 anos ou mais (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Faixa etária (Escola Dom Érico)

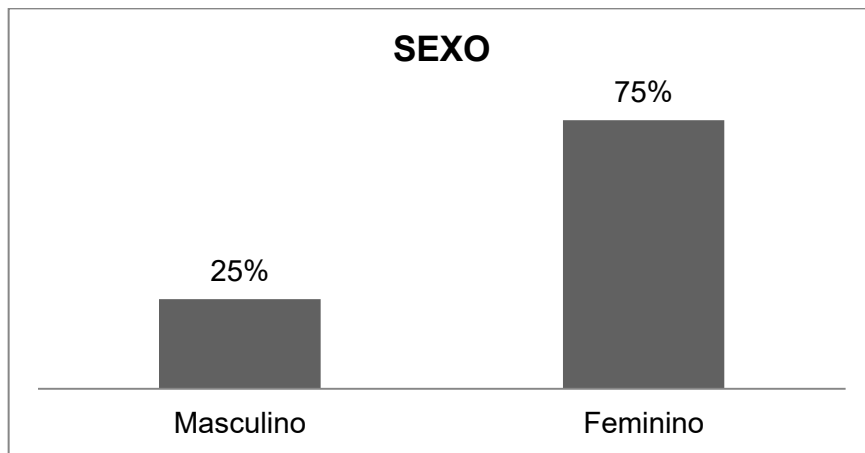


Fonte: Autores.



Em relação ao sexo dos professores participantes, a maioria (75%) era do sexo feminino (Gráfico 18).

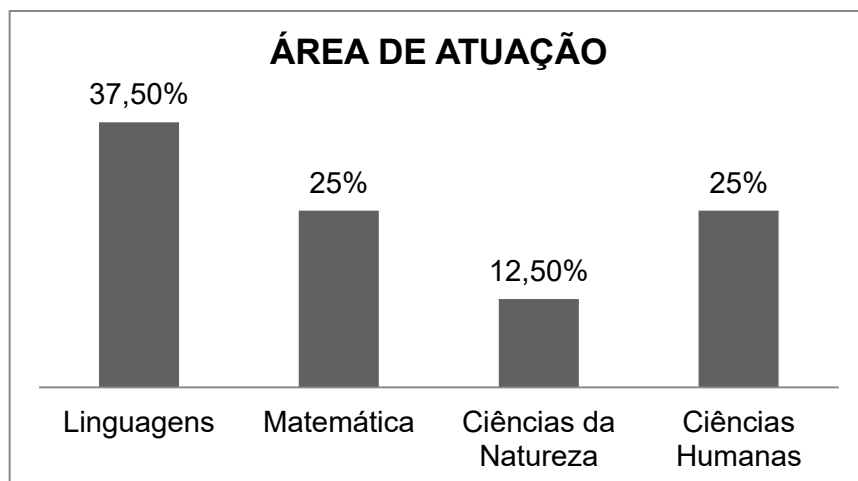
Gráfico 18 – Sexo (Escola Dom Érico)



Fonte: Autores.

Quanto à área de atuação desses professores, a maioria (37,50%) era da área das Linguagens e a minoria (12,50%) da área das Ciências da Natureza (Gráfico 19).

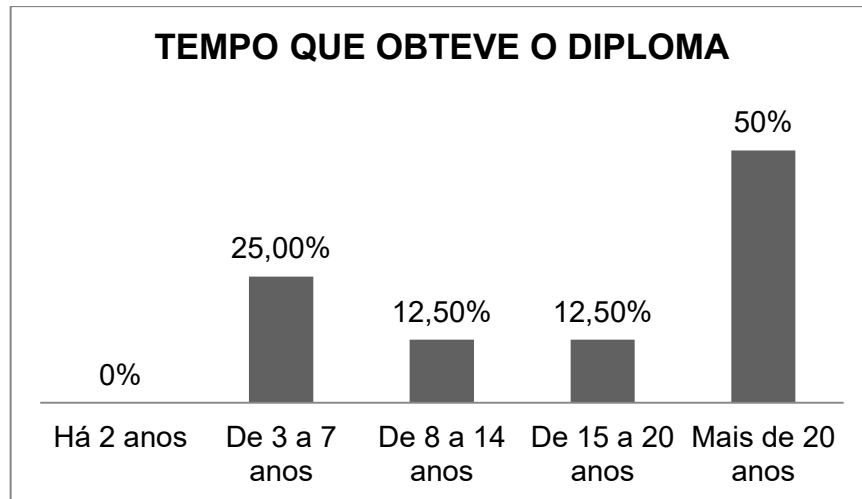
Gráfico 19 – Área de atuação (Escola Dom Érico)



Fonte: Autores.

Em relação ao tempo em que os professores obtiveram o seu diploma de graduação, a maioria (50%) faz mais de 20 anos (Gráfico 20).

Gráfico 20 – Tempo que obteve o diploma (Escola Dom Érico)



Fonte: Autores.

Fazendo-se um relato geral desta escola, a partir das observações, entrevistas e visitas realizadas pelo pesquisador, pode-se perceber que o coletivo de professores que participou do Pacto era um grupo bastante unido, coeso e muito participativo nas discussões e reflexões, pois houve muitas implementações de temáticas interdisciplinares em suas práticas pedagógicas. Além disso, a boa infraestrutura da escola proporcionou uma maior aplicação das propostas difundidas no Pacto.

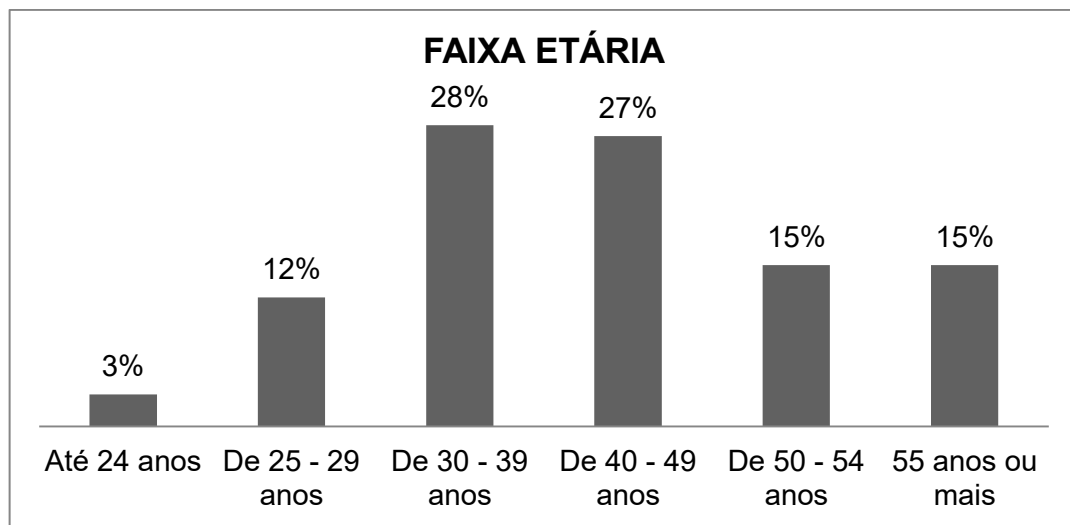
### 3.7.6 Contexto de todas as escolas juntas

A seguir, apresenta-se o perfil/contexto de todas as escolas juntas, pois assim teremos a ideia geral da região central do RS, abrangida pela 24ª CRE. É importante ressaltar que a amostra é constituída por 5 escolas e um total de 74 professores participantes do Pacto, além disso, os dados são do ano de 2014.

Em relação à faixa etária dos professores participantes, de acordo com o contexto geral, mais da metade (55%) dos educadores tem de 30 a 39 anos (28%) e de 40 a 49 anos (27%). Em seguida, com aproximadamente 1/3 do total (30%), vem

os professores com faixa etária entre 50 e 54 anos (15%) e aqueles com 55 ou mais anos (15%). Por último, vem o percentual de menor faixa etária, com apenas 15% do total, sendo justamente aqueles professores mais jovens, ou seja, que têm menos de 30 anos (sendo 3% aqueles com até 24 anos e 12% aqueles que têm de 25 a 29 anos) (Gráfico 21).

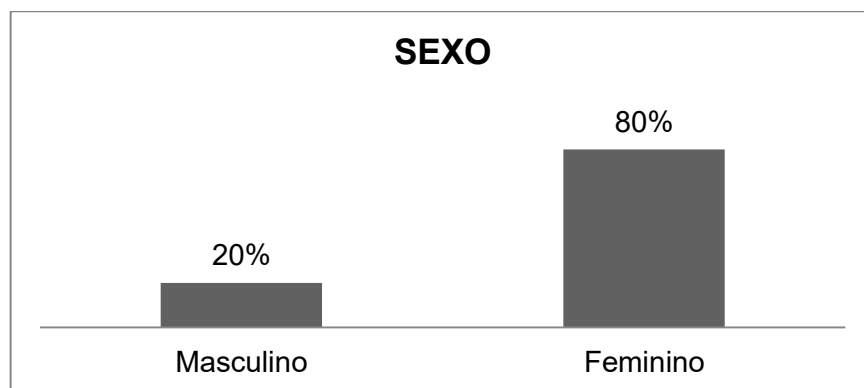
Gráfico 21 – Faixa Etária (Todas as escolas)



Fonte: Autores.

Em relação ao sexo do total de professores participantes, a maioria (80%) era do sexo feminino (Gráfico 22).

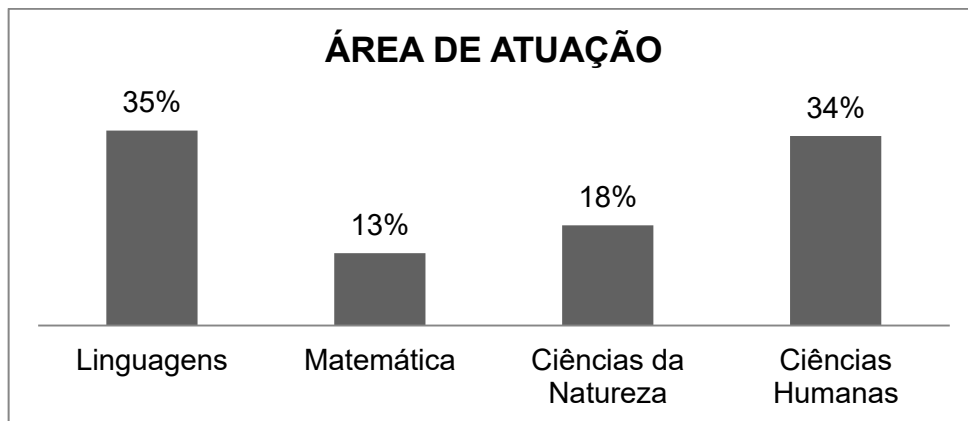
Gráfico 22 – Sexo (Todas as escolas)



Fonte: Autores.

Quanto à área de atuação desses 74 professores, a maioria (35%) era da área das Linguagens, seguindo, praticamente empatado, vem a área das Ciências Humanas (34%). Na sequência, com um percentual menos, vem a área das Ciências da Natureza com 18% e a minoria dos educadores atua na área da Matemática (apenas 13%) (Gráfico 23).

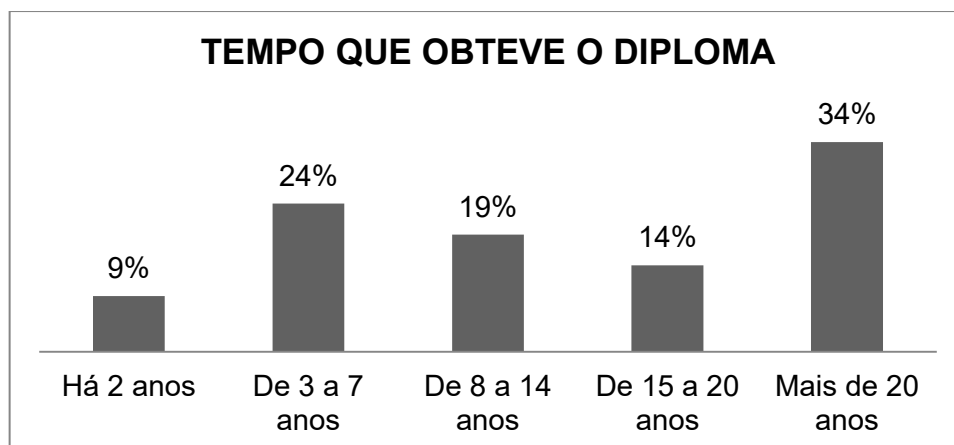
Gráfico 23 – Área de atuação (Todas as escolas)



Fonte: Autores.

A explicação para o menor número de professores atuando na área da Matemática pode estar relacionada ao fato de que essa área é composta apenas pela disciplina de matemática, além da carga horária desta ser geralmente maior que qualquer outra disciplina.

Gráfico 24 – Tempo que obteve o diploma (Todas as escolas)



Fonte: Autores.

Em relação ao tempo em que os 74 professores obtiveram o seu diploma de graduação, a maioria (34%) faz mais de 20 anos, seguido por aqueles que fazem de 3 a 7 anos (24%) e por último aparecem os que fazem 2 anos (Gráfico 24).

Em relação aos turnos de funcionamento das escolas, as cinco apresentam aulas nos turnos manhã, tarde e noite.

Quanto aos níveis de ensino, em apenas uma das cinco escolas há apenas o ensino médio; ao passo que as demais oferecem ensino fundamental e ensino médio.

Em relação à quantidade de alunos que frequentam o ensino médio, contando o regular e a EJA, a média é de 276 alunos, variando de 50 (menor escola) a 550 (maior escola).

Quanto aos professores que trabalham no ensino médio, têm-se uma média de aproximadamente 25 professores, variando de 15 (menor escola) a 35 (maior escola).

Em relação ao total de professores que iniciou o Pacto (74), apenas 4 não terminaram o curso. Entre os motivos estão: aposentadoria, problema de saúde e transferência para outra escola.

Quanto à pós-graduação, do total de professores participantes (74), apenas 8 não possuem.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta as descrições e as análises dos dados produzidos pelos diferentes instrumentos utilizados na coleta de dados, conforme descritos no capítulo anterior.

Inicialmente, apresentam-se os resultados da pesquisa quantitativa, bem como suas discussões. Em seguida, são apresentados os resultados da pesquisa qualitativa e suas análises.

### 4.1 RESULTADOS DA PARTE QUANTITATIVA DA PESQUISA

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa quantitativa. Essa foi dividida na pesquisa de opinião e na pesquisa correlacional.

#### 4.1.1 Resultados da pesquisa de opinião

Os resultados da pesquisa de opinião emergiram a partir da seguinte questão norteadora:

- Que opiniões os professores têm acerca dos saberes docentes praticados no contexto escolar?

Para responder tal questão utilizou-se o questionário sobre saberes docentes (Apêndice A), em formato de escala de Likert, no qual os professores deveriam escolher um ponto entre os cinco que variava de “Discordo Fortemente” até “Concordo Fortemente” em relação aos itens de cada um dos oito blocos de saberes docentes: planejamento do ano letivo, uso de estratégias e técnicas instrucionais, cumprimento de objetivos curriculares, manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem, apoio recebido no ambiente de trabalho, atividade profissional, uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano e formação continuada do Pacto.

Nas tabelas que elucidam os resultados encontram-se:

- As **variáveis** que são os itens de cada bloco de saber docente, ou seja, cada afirmativa positiva ou negativa;
- A **frequência** que é a soma das questões marcadas para “discordo fortemente”, “discordo”, “sem opinião”, “concordo” e “concordo fortemente” dos 74 professores participantes;

- A **pontuação** relativa às marcações anteriores da frequência, na qual se baseou nos estudos de Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 265-267), em que para cada ponto atribuiu-se um valor numérico contínuo no intervalo 1-5.
- A **média ponderada** que é calculada pela fórmula simples  $PT/NT$  (em que  $PT$  era a pontuação total na escala e  $NT$  é o número total de participantes, no caso, 74); e
- A **média geral** que é a média aritmética simples das médias ponderadas de cada afirmativa daquele bloco de saber docente.

Assim, para a análise dos resultados quantitativos utilizou-se a pontuação no intervalo contínuo 1-5, em que “1” representa uma atitude/opinião extremamente desfavorável do professor em relação àquele saber docente e “5” representa uma atitude/opinião extremamente favorável.

Antes de qualquer coisa, é bom ressaltar a **legenda** que segue para uma melhor elucidação dos dados das tabelas abaixo: *DF = Discordo Fortemente; D = Discordo; SO = Sem Opinião; C = Concordo; e CF = Concordo Fortemente.*

**OBS.:** As questões com “\*” (Asterisco) são afirmativas negativas ou desfavoráveis.

Tabela 1 – Planejamento do ano letivo

Variáveis	Frequência					Pontuação					Média Ponderada	
	DF	D	SO	C	CF	DF	D	SO	C	CF	PT	PT/NT
<b>Afirmativa 1</b>	0	2	3	41	28	0	4	9	164	140	317	<b>4,28</b>
<b>Afirmativa 2*</b>	36	32	0	6	0	180	128	0	12	0	320	<b>4,32</b>
<b>Afirmativa 3</b>	0	2	1	40	31	0	2	3	160	155	322	<b>4,35</b>
<b>Afirmativa 4*</b>	52	20	1	0	1	260	80	3	0	1	344	<b>4,65</b>
<b>Afirmativa 5</b>	2	1	2	34	35	2	2	6	136	175	321	<b>4,34</b>
<b>Média Geral</b>												<b>4,39</b>

Fonte: Autores.

Observou-se que a opinião, na média geral, em relação ao bloco de saber docente – **planejamento do ano letivo** (Tabela 1) – foi favorável (4,39). As médias

ponderadas tendem a se posicionar em valores elevados, entre 4,28 (a menor) para a afirmativa positiva 1 “Eu planejo sistematicamente minhas atividades instrucionais.” e 4,65 (a maior) para a afirmativa negativa 4 “Não acho importante ter cursos de formação continuada de professores em minha escola ou região geográfica.”. Isso demonstra que os educadores têm elevado interesse positivo para o planejamento de suas atividades instrucionais.

Tabela 2 – Uso de estratégias e técnicas instrucionais

Variáveis	Frequência					Pontuação						Média Ponderada
	DF	D	SO	C	CF	DF	D	SO	C	CF	PT	PT/NT
<b>Afirmativa 1</b>	0	3	3	47	21	0	6	9	188	105	308	<b>4,16</b>
<b>Afirmativa 2*</b>	33	38	0	1	2	165	152	0	2	2	321	<b>4,34</b>
<b>Afirmativa 3*</b>	37	34	1	1	1	185	136	3	2	1	327	<b>4,42</b>
<b>Afirmativa 4</b>	2	5	7	50	10	2	10	21	200	50	283	<b>3,82</b>
<b>Afirmativa 5*</b>	40	30	1	3	0	200	120	3	6	0	329	<b>4,45</b>
<b>Afirmativa 6</b>	0	4	4	45	21	0	8	12	180	105	305	<b>4,12</b>
<b>Afirmativa 7*</b>	38	34	0	2	0	190	136	0	4	0	330	<b>4,46</b>
<b>Afirmativa 8</b>	0	9	8	40	17	0	18	24	160	85	287	<b>3,88</b>
Média Geral												<b>4,21</b>

Fonte: Autores.

Observou-se que a opinião, na média geral, em relação ao bloco de saber docente – **uso de estratégias e técnicas instrucionais** (Tabela 2) – foi favorável (4,21). As médias ponderadas tendem a se posicionar em valores elevados, entre 3,82 (a menor) para a afirmativa positiva 4 “Eu tenho a impressão de que os alunos acham que apresento as ideias e informações com precisão, rigor e clareza.” e 4,46 (a maior) para a afirmativa negativa 7 “Eu não procuro estudar novas técnicas de didáticas ou revisar teorias sobre métodos de ensino e avaliação da aprendizagem.”.



Isso demonstra que os educadores apresentam elevado interesse positivo para o uso de estratégias e técnicas instrucionais em suas atividades de ensino.

Tabela 3 – Cumprimento de objetivos curriculares

Variáveis	Frequência					Pontuação					Média Ponderada	
	DF	D	SO	C	CF	DF	D	SO	C	CF	PT	PT/NT
<b>Afirmativa 1</b>	1	2	3	51	17	1	4	9	204	85	303	<b>4,09</b>
<b>Afirmativa 2*</b>	36	37	1	0	0	180	148	3	0	0	331	<b>4,47</b>
<b>Afirmativa 3</b>	0	4	4	56	10	0	8	12	224	50	294	<b>3,97</b>
<b>Afirmativa 4*</b>	30	38	0	6	0	150	152	0	12	0	314	<b>4,24</b>
<b>Afirmativa 5*</b>	22	47	3	1	1	110	188	9	2	1	310	<b>4,19</b>
<b>Afirmativa 6</b>	2	6	4	47	15	2	12	12	188	75	289	<b>3,91</b>
<b>Afirmativa 7</b>	0	8	10	49	7	0	16	30	196	35	277	<b>3,74</b>
<b>Afirmativa 8*</b>	4	23	6	31	10	20	92	18	62	10	202	<b>2,73</b>
<b>Afirmativa 9</b>	1	20	1	41	11	1	40	3	164	55	263	<b>3,55</b>
<b>Média Geral</b>												<b>3,88</b>

Fonte: Autores.

Observou-se que a opinião, na média geral, em relação ao bloco de saber docente – **cumprimento de objetivos curriculares** (Tabela 3) – foi favorável (3,88). As médias ponderadas tendem a se posicionar em valores médios ou elevados, entre 2,73 (a menor) para a afirmativa negativa 8 “Percebo que, ao longo do ano, os alunos não fazem exercícios no sentido de automatizar os procedimentos de resolução de problemas.” e 4,47 (a maior) para a afirmativa negativa 2 “Eu não procuro usar e introduzir materiais extras nas aulas.”. Isso demonstra que os educadores têm elevado interesse positivo para o cumprimento de objetivos curriculares em suas atividades de ensino.

Cabe ressaltar, no entanto, que para a afirmativa “8” (já destacada acima) a média ponderada foi de 2,73, ou seja, uma opinião por parte dos professores

qualificada como tendendo à desfavorável em relação àquele saber docente. Isso demonstra que para os educadores o cumprimento do objetivo curricular relativo ao aluno ter que resolver exercícios não está sendo alcançado.

Tabela 4 – Manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem

Variáveis	Frequência					Pontuação					Média Ponderada	
	DF	D	SO	C	CF	DF	D	SO	C	CF	PT	PT/NT
<b>Afirmativa 1</b>	2	10	2	45	15	2	20	6	180	75	283	<b>3,82</b>
<b>Afirmativa 2*</b>	4	23	2	40	5	20	92	6	80	5	203	<b>2,74</b>
<b>Afirmativa 3*</b>	23	40	6	4	1	115	160	18	8	1	302	<b>4,08</b>
<b>Afirmativa 4</b>	4	32	5	31	2	4	64	15	124	10	217	<b>2,93</b>
Média Geral												<b>3,39</b>

Fonte: Autores.

Observou-se que a opinião, na média geral, em relação ao bloco de saber docente – **manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem** (Tabela 4) – foi favorável (3,39), porém com uma das pontuações mais baixas. Isso demonstra que os educadores têm um bom interesse positivo para a manutenção de ambiente de ensino-aprendizado em suas atividades de ensino.

Contudo, percebe-se que para as afirmativas “2” (“Os alunos não mostram preservar o ambiente de classe como uma oportunidade de estudo e auto aprimoramento pessoal.”), cuja média ponderada foi de 2,74 e “4” (“Percebo que os alunos se dedicam à escola, no cumprimento das suas responsabilidades.”), cuja média ponderada foi de 2,93, as pontuações qualificam a opinião dos professores como tendendo à desfavorável.

Isso demonstra que para os educadores a manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem dos alunos não está sendo alcançada, tanto no que tange à preservação de um bom ambiente de estudo na sala de aula quanto à dedicação que eles deveriam dar à escola.

Tabela 5 – Apoio recebido no ambiente de trabalho

Variáveis	Frequência					Pontuação					Média Ponderada	
	DF	D	SO	C	CF	DF	D	SO	C	CF	PT	PT/NT
<b>Afirmativa 1*</b>	17	45	5	4	3	85	180	15	8	3	291	<b>3,93</b>
<b>Afirmativa 2</b>	2	9	7	44	12	2	27	21	176	60	286	<b>3,86</b>
<b>Afirmativa 3</b>	38	23	2	11	0	38	46	6	44	0	134	<b>1,81</b>
<b>Afirmativa 4*</b>	7	23	13	23	8	35	92	39	46	8	220	<b>2,97</b>
<b>Afirmativa 5</b>	5	23	11	29	6	5	46	33	116	30	230	<b>3,11</b>
Média Geral												<b>3,14</b>

Fonte: Autores.

Observou-se que a opinião, na média geral, em relação ao bloco de saber docente – **apoio recebido no ambiente de trabalho** (Tabela 5) – foi favorável (3,14), porém com a pontuação mais baixa, quando comparada aos demais blocos de saberes docentes. Isso demonstra que os educadores têm de médio a bom interesse positivo para o apoio recebido no ambiente de trabalho de seu estabelecimento de ensino.

Todavia, percebe-se que para a afirmativa “4” (“Sinto que a sociedade em que vivo não me dá apoio e nem me encoraja a melhorar meu trabalho.”), cuja média ponderada foi 2,97, a pontuação qualifica a opinião dos professores como tendendo à desfavorável.

Na mesma direção, a afirmativa “3” (“Meu salário assegura um nível de vida adequado à sociedade em que vivo, de acordo com minhas necessidades pessoais.”), cuja média ponderada foi 1,81, apresentou a pontuação mais baixa entre os 66 itens avaliados pela escala de Likert, indicando uma opinião desfavorável por parte dos professores em relação àquele saber docente.

Essas pontuações mais baixas em relação às afirmativas “3” e “4” possivelmente estejam relacionadas às questões financeiras (na afirmativa “3”), uma vez que o salário do professor da rede pública estadual não é condizente com sua realidade e não lhe assegura um nível de vida digno; bem como às questões de

valorização profissional (na afirmativa “4”), já que nos últimos anos o magistério tornou-se uma área pouco valorizada em relação à questão salarial, principalmente na esfera estadual do RS.

Tabela 6 – Atividade profissional

Variáveis	Frequência					Pontuação						Média Ponderada
	DF	D	SO	C	CF	DF	D	SO	C	CF	PT	PT/NT
<b>Afirmativa 1</b>	0	3	9	57	5	0	6	27	228	25	286	<b>3,86</b>
Afirmativa 2*	30	40	2	2	0	150	160	6	4	0	320	<b>4,32</b>
<b>Afirmativa 3</b>	0	0	3	54	17	0	0	9	216	85	310	<b>4,19</b>
<b>Afirmativa 4*</b>	34	38	1	1	0	170	152	3	2	0	327	<b>4,42</b>
<b>Afirmativa 5</b>	0	4	3	48	19	0	8	9	192	95	304	<b>4,11</b>
<b>Afirmativa 6*</b>	13	53	2	5	1	65	212	6	10	1	294	<b>3,97</b>
<b>Afirmativa 7</b>	0	8	3	47	16	0	16	9	188	80	293	<b>3,96</b>
<b>Afirmativa 8*</b>	12	47	4	8	3	60	188	12	16	3	279	<b>3,77</b>
<b>Afirmativa 9</b>	1	19	7	39	8	1	38	21	156	40	256	<b>3,46</b>
<b>Afirmativa 10*</b>	16	40	4	12	2	80	160	12	24	2	278	<b>3,76</b>
<b>Afirmativa 11</b>	0	6	3	38	27	0	12	9	152	135	308	<b>4,16</b>
Média Geral												<b>4,00</b>

Fonte: Autores.

Observou-se que a opinião, na média geral, em relação ao bloco de saber docente – **atividade profissional** (Tabela 6) – foi favorável (4,00). As médias ponderadas tendem a se posicionar em valores médios ou elevados, entre 3,46 (a menor) para a afirmativa positiva 9 “Leio, semestralmente, um volume adequado de artigos de periódicos de ensino especializados.” e 4,42 (a maior) para a afirmativa negativa 4 “Eu não procuro apoiar atividades curriculares e extracurriculares que os alunos possam sugerir dentro das minhas aulas.”. Isso demonstra que os

educadores têm elevado interesse positivo para a atividade profissional em sua escola.

Tabela 7 – Uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano

Variáveis	Frequência					Pontuação						Média Ponderada
	DF	D	SO	C	CF	DF	D	SO	C	CF	PT	PT/NT
<b>Afirmativa 1</b>	1	3	4	54	12	1	6	12	216	60	295	<b>3,99</b>
<b>Afirmativa 2*</b>	20	47	4	3	0	100	188	12	6	0	306	<b>4,14</b>
<b>Afirmativa 3*</b>	11	46	1	11	5	55	184	3	22	5	269	<b>3,64</b>
<b>Afirmativa 4</b>	2	3	1	49	19	2	6	3	196	95	302	<b>4,08</b>
<b>Afirmativa 5</b>	1	9	23	31	10	1	18	69	124	50	262	<b>3,54</b>
<b>Afirmativa 6*</b>	13	39	15	6	1	65	156	45	12	1	279	<b>3,77</b>
<b>Afirmativa 7</b>	0	2	2	49	21	0	4	6	196	105	311	<b>4,20</b>
<b>Afirmativa 8*</b>	7	34	6	25	2	35	136	18	50	2	243	<b>3,28</b>
<b>Afirmativa 9</b>	1	21	30	18	4	1	42	90	72	20	225	<b>3,04</b>
<b>Afirmativa 10*</b>	14	48	5	7	0	70	192	15	14	0	291	<b>3,93</b>
<b>Afirmativa 11*</b>	15	44	2	13	0	75	176	6	26	0	283	<b>3,82</b>
<b>Afirmativa 12</b>	0	4	5	55	10	0	8	15	220	50	293	<b>3,96</b>
<b>Afirmativa 13</b>	0	5	3	47	19	0	10	15	188	95	308	<b>4,16</b>
<b>Afirmativa 14*</b>	6	50	7	8	3	30	200	21	16	3	270	<b>3,65</b>
<b>Afirmativa 15</b>	3	21	11	30	9	3	42	33	120	45	243	<b>3,28</b>
<b>Afirmativa 16*</b>	4	42	11	14	13	20	168	33	28	13	262	<b>3,54</b>
<b>Afirmativa 17*</b>	18	48	4	2	2	90	192	13	4	2	301	<b>4,07</b>
Média Geral												<b>3,77</b>

Fonte: Autores.

Observou-se que a opinião, na média geral, em relação ao bloco de saber docente – **uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano** (Tabela 7) – foi favorável (3,77). As médias ponderadas tendem a se posicionar em valores médios ou elevados, entre 3,04 (a menor) para a afirmativa positiva 9 “Minha percepção sobre a precisão e velocidade de execução de cálculos/questões pelos alunos, ao longo do ano, é positiva e satisfatória.” e 4,20 (a maior) para a afirmativa positiva 7 “Apresento aos alunos situações que lhes possam ser familiares ou interessantes e que visualizem a aplicação dos conceitos recebidos em aula e em outros setores da atividade humana.”. Isso demonstra que os educadores têm elevado interesse positivo para uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano em suas atividades pedagógicas.

É importante ressaltar que a afirmativa “9” (já destacada acima), cuja média ponderada foi de 3,04, apresentou uma pontuação que qualificam a opinião dos professores como sendo nem favorável nem desfavorável àquele saber docente. Esse resultado pode ser justificado pelo fato da maioria dos educadores (69%) serem da área das linguagens (35%) e da área das ciências humanas (34%) e não estarem preocupados com a velocidade e a precisão na resolução de cálculos/questões por parte dos alunos.

Tabela 8 – Formação continuada do Pacto

Variáveis	Frequência					Pontuação					Média Ponderada	
	DF	D	SO	C	CF	D	DF	SO	C	CF	PT	PT/NT
<b>Afirmativa 1</b>	1	13	13	35	12	1	26	39	140	60	266	<b>3,60</b>
<b>Afirmativa 2*</b>	13	44	6	10	1	65	176	18	20	1	280	<b>3,78</b>
<b>Afirmativa 3*</b>	20	44	4	5	1	100	176	12	10	1	299	<b>4,04</b>
<b>Afirmativa 4</b>	0	2	10	38	24	0	4	30	152	120	306	<b>4,14</b>
<b>Afirmativa 5</b>	0	5	11	42	16	0	10	33	168	80	291	<b>3,93</b>
<b>Afirmativa 6*</b>	13	44	11	5	1	65	176	33	10	1	285	<b>3,85</b>
<b>Afirmativa 7</b>	1	3	9	47	14	1	6	27	188	70	292	<b>3,95</b>
Média Geral												<b>3,90</b>

Fonte: Autores.

Observou-se que a opinião, na média geral, em relação ao bloco de saber docente – **formação continuada do Pacto** (Tabela 8) – foi favorável (3,90). As médias ponderadas tendem a se posicionar em valores médios ou elevados, entre 3,60 (a menor) para a afirmativa positiva 1 “Acredito que o Pacto está servindo de instrumento de mudança e de reestruturação do Ensino Médio.” e 4,14 (a maior) para a afirmativa positiva 4 “Verifico que o Pacto está trazendo à tona a necessidade da interdisciplinaridade.”. Isso demonstra que os educadores têm elevado interesse positivo pela formação continuada do Pacto em suas instituições de ensino.

#### **4.1.2 Resultados da pesquisa correlacional**

Os resultados da pesquisa correlacional emergiram a partir da seguinte questão norteadora:

- Como a formação continuada de professores do Pacto relaciona-se aos saberes docentes praticados no contexto escolar?

Para tal, utilizou-se o questionário sobre saberes docentes em formato de escala de Likert (Apêndice A), que foi analisado com a utilização do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 16 (FIELD, 2012), bem como, visualizou-se os resultados em diagramas de dispersão.

Para verificar se houve força de relação entre a variável “Formação continuada do Pacto” e as demais, buscou-se a análise no coeficiente de correlação linear de Pearson ( $\rho$ ) e interpretação segundo o estudo de Cohen (1988): valores de  $\rho$  entre 0,10 e 0,29 podem ser considerados pequenos (ou fracos); escores de  $\rho$  entre 0,30 e 0,49 podem ser considerados como médios (ou moderados); e valores de  $\rho$  entre 0,50 e 1 podem ser interpretados como grandes (ou fortes).

Vale ressaltar que as variáveis analisadas foram os oito blocos de saberes docentes, ou seja:

- A – Planejamento do ano letivo;
- B – Uso de estratégias e técnicas instrucionais;
- C – Cumprimento de objetivos curriculares;
- D – Manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem;
- E – Apoio recebido no ambiente de trabalho;
- F – Atividade profissional;

G – Uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano;

H – Formação continuada do Pacto.

Inicialmente, os resultados foram apresentados em formato de quadro (Quadro 10), no qual são relacionadas as notas provenientes do programa SPSS. Conforme explicitado na metodologia, o programa leu todos os 74 questionários, reverteu as notas das questões negativas e atribuiu notas de 0 a 10 para cada um dos oito blocos de saberes docentes, sendo “10” a nota de maior atitude positiva quanto ao saber docente, e quanto menor a nota, mais negativa a atitude do professor.

Quadro 10 – Notas provenientes do programa SPSS

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>
<b>1</b>	8,80	9,00	8,22	5,50	5,60	7,64	7,29	6,86
<b>2</b>	9,60	10,00	8,44	9,00	5,60	8,55	9,06	8,86
<b>3</b>	8,80	9,00	8,00	5,50	6,00	7,82	7,29	6,57
<b>4</b>	9,60	9,75	8,44	6,50	6,40	8,91	7,18	7,43
<b>5</b>	10,00	9,75	9,11	6,50	6,40	9,45	7,76	8,57
<b>6</b>	10,00	9,25	8,00	6,00	5,60	8,36	7,18	8,00
<b>7</b>	8,80	8,25	7,56	6,00	7,20	8,18	6,59	8,00
<b>8</b>	10,00	10,00	7,56	6,50	6,80	8,18	6,82	7,71
<b>9</b>	9,60	8,00	7,56	6,00	6,40	7,27	6,82	7,14
<b>10</b>	9,60	9,25	7,78	3,50	6,00	8,18	7,29	8,29
<b>11</b>	10,00	8,25	7,33	6,00	7,20	8,18	7,18	7,14
<b>12</b>	10,00	9,25	8,22	6,00	4,80	8,36	7,53	7,14
<b>13</b>	6,8	8,25	6,67	7,50	5,60	6,73	6,94	8,00
<b>14</b>	8,80	8,25	6,67	6,00	6,80	8,55	7,65	9,14
<b>15</b>	8,80	8,50	8,00	7,50	6,80	8,18	7,65	8,86
<b>16</b>	10,00	9,00	7,11	7,00	6,40	8,55	8,35	10,00
<b>17</b>	8,00	8,00	7,11	8,50	6,80	6,55	7,18	8,00
<b>18</b>	8,80	8,75	8,00	8,50	9,20	8,91	8,35	8,86
<b>19</b>	8,40	9,25	7,78	6,00	6,80	8,18	7,06	6,29
<b>20</b>	9,20	8,25	7,33	6,00	6,00	7,09	5,88	4,29
<b>21</b>	8,00	9,25	9,33	10,00	8,40	10,00	9,29	10,00
<b>22</b>	10,00	7,50	6,67	4,00	5,20	7,64	8,12	9,14
<b>23</b>	8,80	8,75	8,44	9,00	8,00	8,73	9,18	10,00
<b>24</b>	6,40	7,75	6,67	7,00	6,80	6,73	6,59	6,00
<b>25</b>	9,60	9,25	7,56	5,50	6,80	8,91	7,76	9,14
<b>26</b>	9,20	6,50	6,89	8,00	3,20	6,18	5,53	5,14



27	9,60	8,50	7,11	7,00	5,60	8,55	8,12	8,00
28	8,40	7,50	7,11	9,00	6,80	7,82	7,76	8,86
29	9,20	8,00	8,00	6,00	6,40	7,27	7,06	8,00
30	8,40	8,00	8,00	7,00	8,00	8,00	7,53	8,00
31	8,00	6,75	7,11	7,00	5,60	7,82	6,94	8,00
32	8,00	9,25	7,78	4,00	6,00	7,09	8,35	7,14
33	9,60	9,50	8,44	9,50	8,40	8,91	8,47	8,86
34	9,60	8,50	7,78	7,00	5,60	7,82	7,53	8,29
35	8,00	7,00	7,33	5,00	6,40	7,64	6,59	6,00
36	8,40	8,00	7,11	5,00	5,60	7,82	7,18	7,71
37	7,60	7,75	7,11	5,00	5,20	7,27	7,29	8,00
38	8,80	8,75	6,44	7,00	6,40	8,18	7,06	9,43
39	9,60	9,00	8,44	8,00	6,80	7,64	7,29	5,14
40	9,60	9,75	8,89	8,50	6,40	9,09	7,41	5,14
41	9,20	9,25	8,44	9,00	8,80	8,55	8,00	6,29
42	9,20	8,00	8,22	8,50	6,80	7,82	7,06	7,71
43	9,60	8,25	6,00	4,50	4,00	7,45	7,65	6,00
44	9,20	8,00	7,11	5,00	4,00	8,00	7,76	8,00
45	9,60	9,00	7,33	7,00	6,00	6,73	6,82	6,57
46	10,00	9,50	8,89	6,00	8,18	7,88	7,88	10,00
47	7,20	7,25	7,11	5,50	6,00	6,73	7,06	6,00
48	8,40	8,50	6,22	7,00	5,60	7,64	7,29	5,71
49	7,60	8,00	8,89	7,50	5,20	8,73	8,00	8,29
50	8,40	8,50	7,56	6,00	6,40	7,64	8,12	7,71
51	8,00	8,50	6,22	3,50	3,20	8,00	7,41	7,71
52	7,20	6,75	6,67	4,50	5,20	6,91	6,35	7,43
53	8,80	8,50	8,00	7,50	5,20	8,73	7,65	8,86
54	8,80	8,50	7,78	7,50	6,00	8,73	7,53	7,43
55	8,40	8,75	8,22	4,50	4,40	7,45	7,88	8,29
56	9,60	8,00	7,56	8,50	5,60	7,82	7,88	8,29
57	9,60	8,25	8,22	7,00	5,60	7,64	8,12	8,29
58	9,20	7,50	8,22	7,00	5,60	7,82	8,00	8,29
59	8,40	8,25	7,78	7,50	5,20	8,00	7,29	6,29
60	7,60	7,25	6,44	5,00	5,60	7,27	6,12	6,29
61	9,60	7,25	7,11	8,00	7,60	8,00	7,06	8,00
62	6,80	7,50	7,78	8,00	6,40	7,27	7,53	8,00
63	8,00	7,50	7,33	5,50	6,80	7,64	7,65	8,00
64	7,60	8,00	8,00	8,00	6,40	8,00	7,76	8,00
65	10,00	9,50	7,56	9,00	6,80	9,09	8,00	8,29
66	8,40	8,50	8,44	8,50	7,60	8,18	7,65	9,43
67	7,20	6,00	6,22	5,50	3,60	6,55	6,35	10,00
68	9,20	9,25	9,11	9,00	6,40	8,91	8,59	9,43
69	8,80	9,25	8,44	7,50	8,00	8,73	8,94	8,86

<b>70</b>	9,60	8,25	8,00	6,00	5,60	7,45	7,53	4,57
<b>71</b>	7,20	7,00	7,33	8,00	3,60	7,82	6,47	6,86
<b>72</b>	9,20	8,50	7,11	8,50	8,40	8,55	7,65	8,29
<b>73</b>	8,00	8,00	7,11	7,00	7,60	7,82	8,00	8,00
<b>74</b>	10,00	10,00	9,78	9,00	9,60	9,27	8,59	10,00

Fonte: Autores.

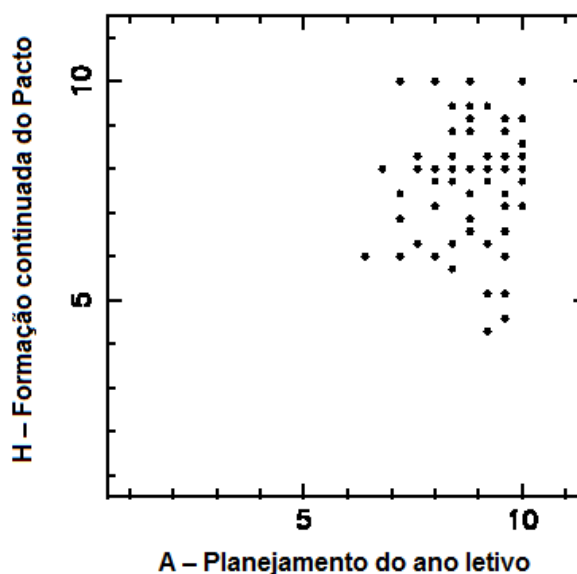
Na sequência, são apresentados os resultados em formato de diagramas de dispersão, seguidos pela análise de seus coeficientes de correlação linear de Pearson ( $\rho$ ), interpretados segundo o estudo de Cohen (1988). Para a construção de tais diagramas, utilizou-se as notas do quadro 10.

É importante salientar que como o foco da pesquisa está balizado pela formação continuada de professores do Pacto, procurou-se analisar a relação entre a variável pertinente ao bloco de saber docente “H – Formação continuada do Pacto” e as demais variáveis.

Dessa forma, por meio do valor do coeficiente de correlação de Pearson ( $\rho$ ) e da visualização dos diagramas de dispersão, são apontados abaixo os principais resultados analisados.

O diagrama de dispersão 1 abaixo apresenta a correlação entre as variáveis H e A (Figura 6):

Figura 6 – Diagrama de dispersão 1 entre as variáveis H e A



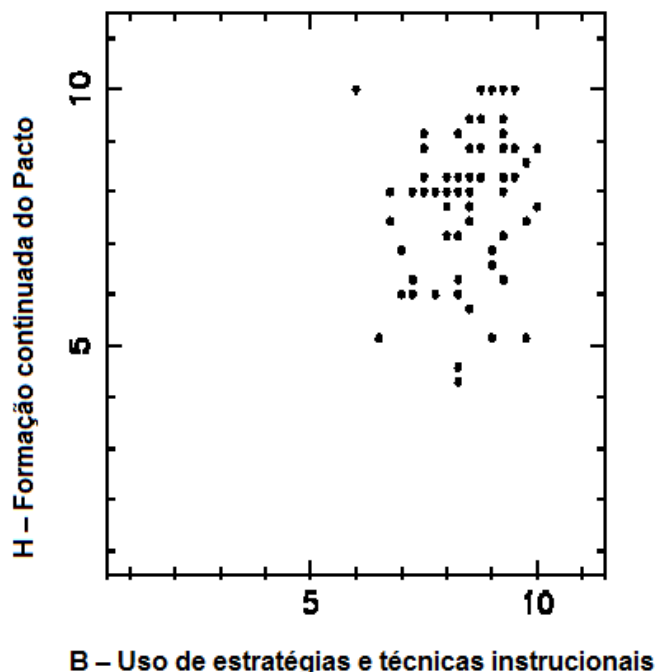
Fonte: Autores.

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 1 (Figura 6) foi  $\rho = 0,093$ , desta forma observa-se (aproximando  $\rho$  para 0,1) que existe uma fraca correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e A – Planejamento do ano letivo, ou seja, há uma pequena evidência de correlação entre estas variáveis.

Depreende-se, portanto, que os saberes docentes relativos ao bloco “planejamento do ano letivo”, entre eles – avaliações periódicas dos alunos, necessidades de buscar informações ou dificuldades dos mesmos e refletir sobre o seu papel de mediador do conhecimento entre a literatura e o desenvolvimento intelectual dos seus educandos – estão fracamente correlacionados ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 2 abaixo apresenta a correlação entre as variáveis H e B (Figura 7):

Figura 7 – Diagrama de dispersão 2 entre as variáveis H e B



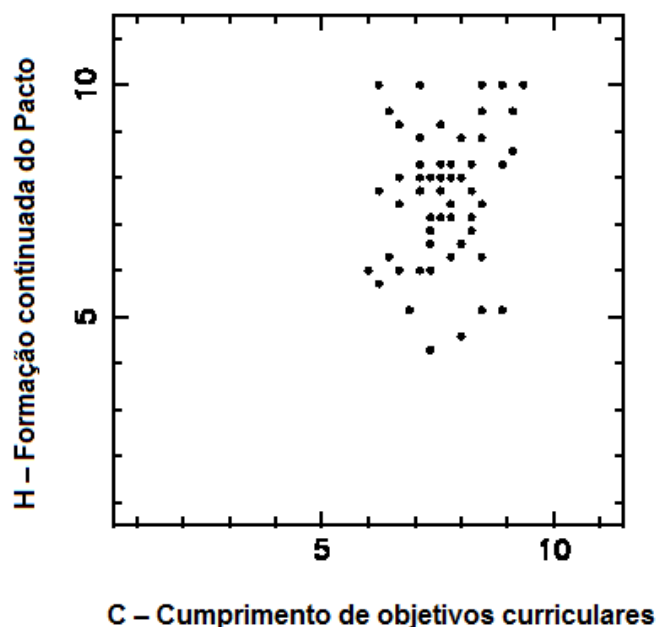
Fonte: Autores.

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 2 (Figura 7) foi  $\rho = 0,168$ , desta forma observa-se que existe uma fraca correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e B – Uso de estratégias e técnicas instrucionais.

Observa-se, portanto, que os saberes docentes relativos ao bloco “uso de estratégias e técnicas instrucionais” utilizadas pelo professor, entre eles – a seleção de objetivos e métodos de ensino mais apropriados ao processo ensino/aprendizagem dos alunos, bem como o ajuste de técnicas de ensino em resposta às dificuldades que os alunos apresentem – têm uma pequena evidência de correlação em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 3 abaixo apresenta a correlação entre as variáveis H e C (Figura 8):

Figura 8 – Diagrama de dispersão 3 entre as variáveis H e C



Fonte: Autores.

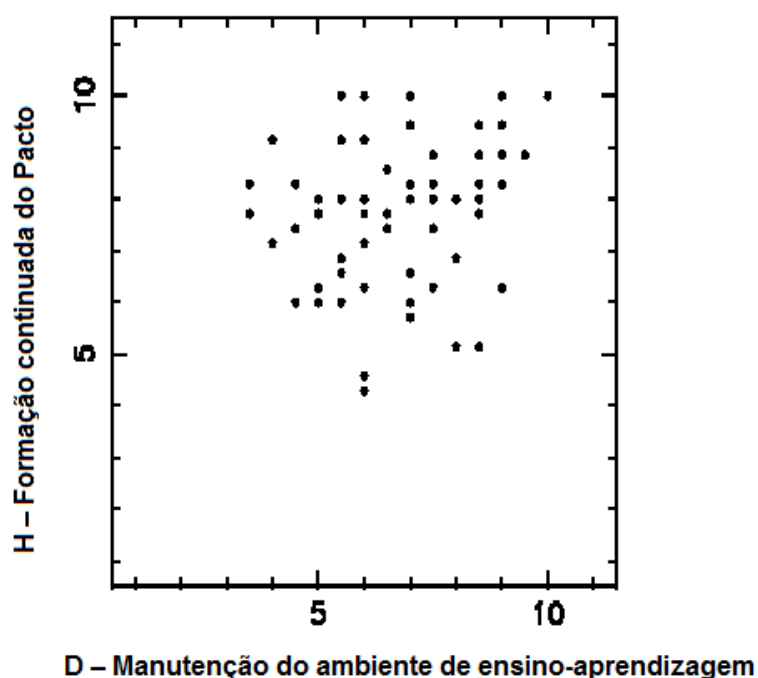
O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 3 (Figura 8) foi  $\rho = 0,231$ , desta forma observa-se que existe uma fraca correlação

entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e C – Cumprimento de objetivos curriculares.

Depreende-se, assim, que os saberes docentes relativos ao bloco “cumprimento de objetivos curriculares”, entre eles – aderência dos alunos a estes objetivos, uso de materiais extras nas aulas, desenvolvimento de novas soluções em problemas de aprendizado dos alunos, aquisição de linguagem e terminologia científica por parte dos educandos, estímulo à cidadania e a sua autoafirmação na sociedade em que estão inseridos – apresentam uma pequena correlação em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 4 abaixo apresenta a correlação entre as variáveis H e D (Figura 9):

Figura 9 – Diagrama de dispersão 4 entre as variáveis H e D



Fonte: Autores.

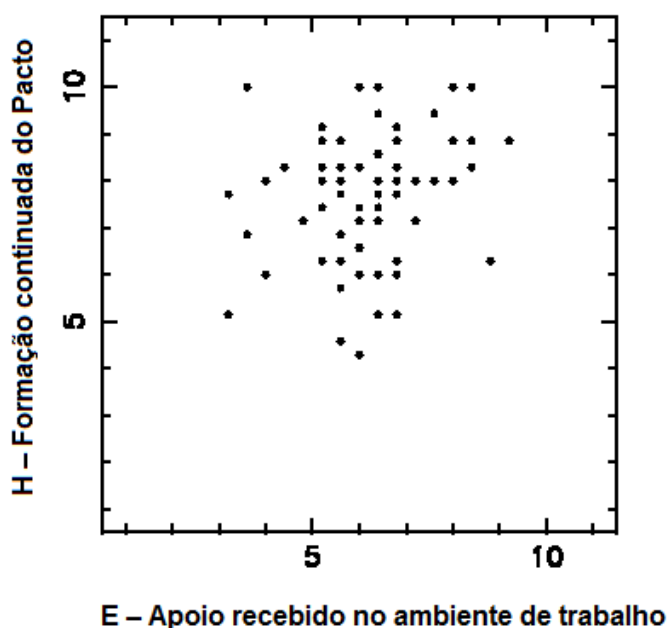
O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 4 (Figura 9) foi  $\rho = 0,223$ , desta forma observa-se que existe uma fraca correlação

entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e D – Manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem.

Percebe-se, dessa maneira, que os saberes docentes relativos ao bloco “manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem” – tanto no sentimento de respeito e seriedade dos alunos com minha atuação profissional quanto na motivação para o exercício profissional no sentido de fazer uma aula futura ser melhor que uma aula ministrada no passado – têm uma pequena correlação em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 5 abaixo apresenta a correlação entre as variáveis H e E (Figura 10):

Figura 10 – Diagrama de dispersão 5 entre as variáveis H e E



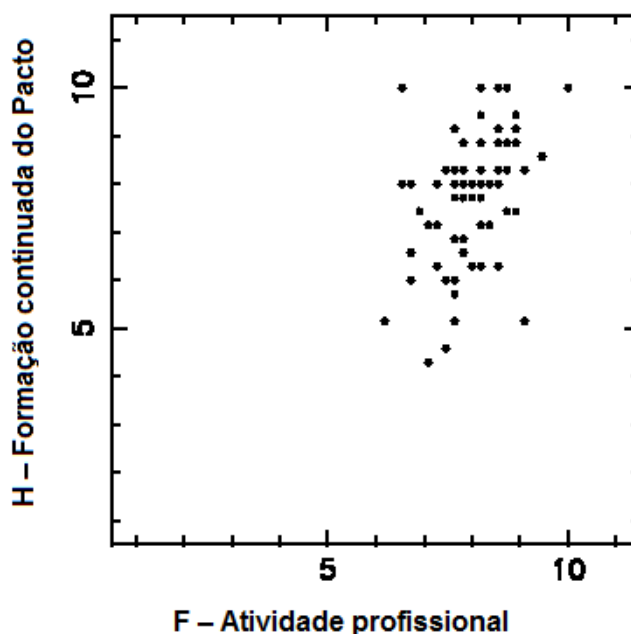
Fonte: Autores.

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 5 (Figura 10) foi  $\rho = 0,273$ , desta forma observa-se que existe uma fraca correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e E – Apoio recebido no ambiente de trabalho.

Depreende-se, portanto, que os saberes docentes relativos ao bloco “apoio recebido no ambiente de trabalho” do professor – seja pela administração da escola, seja pelos alunos e seja pela sociedade em que vivo – apresentam uma pequena correlação em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 6 abaixo apresenta a correlação entre as variáveis H e F (Figura 11):

Figura 11 – Diagrama de dispersão 6 entre as variáveis H e F



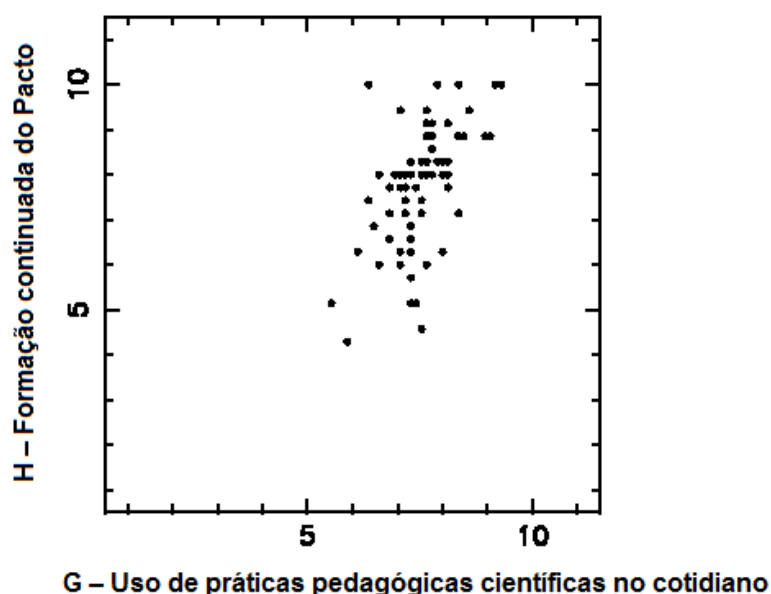
Fonte: Autores.

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 6 (Figura 11) foi  $\rho = 0,453$ , desta forma observa-se que existe uma moderada correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e F – Atividade profissional.

Percebe-se, desse modo, que os saberes docentes relativos ao bloco “atividade profissional”, entre eles – emprego de práticas avaliativas consistentes com parâmetros curriculares nacionais, atividades curriculares e extracurriculares que os alunos sugerirem, leitura periódica de artigos científicos e autoaperfeiçoamento – têm uma correlação média em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 7 abaixo apresenta a correlação entre as variáveis H e G (Figura 12):

Figura 12 – Diagrama de dispersão 7 entre as variáveis H e G



Fonte: Autores.

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 7 (Figura 12) foi  $\rho = 0,577$ , desta forma observa-se que existe uma forte correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e G – Uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano.

Depreende-se, portanto, que os saberes docentes relativos ao bloco “uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano”, entre eles – enfatizar o significado prático das soluções dos problemas resolvidos em aula, trabalhar com problemas e temas que aparecem em jornais, revistas ou internet, fazer discussões em grupo e manipular dados para resolver situações/problemas – tem uma correlação grande em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto. Ou seja, o aumento de processos de formação continuada de professores do Pacto pode estar associado ao aumento do uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano escolar.



### 4.1.3 Sinalização dos resultados da parte quantitativa

Os resultados apontados na parte quantitativa desta investigação, tanto na pesquisa de opinião como na pesquisa correlacional, sinalizam aspectos preliminarmente relevantes e positivos no que tange aos saberes docentes praticados no âmbito do contexto escolar de um processo de formação continuada de professores.

Estes resultados são corroborados por meio do predomínio da opinião favorável dos professores em relação aos oito blocos de saberes docentes analisados, bem como das correlações moderada e forte entre o bloco de saberes docentes da “Formação continuada do Pacto” com o bloco “Atividade profissional” e com o bloco “Uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano”, respectivamente.

Esses aspectos supramencionados serviram de parâmetro para o aprofundamento das discussões que seguem nos resultados da parte qualitativa da presente empiria. No entanto, é importante salientar que algumas lacunas que não foram preenchidas nesta análise quantitativa serão discutidas e investigadas minuciosamente na análise qualitativa a seguir, a fim de complementar e aprofundar os resultados desta investigação.

Portanto, acredita-se que o tipo de resposta oferecida pelos instrumentos quantitativos deu uma maior precisão à realidade dos fatos, sem perder o foco da pesquisa, bem como poder ir além dos resultados encontrados inicialmente.

## 4.2 RESULTADOS DA PARTE QUALITATIVA DA PESQUISA

Os resultados da parte qualitativa da pesquisa serão apresentados sob a forma de **categorias** de acordo com a metodologia da *análise textual discursiva*.

Ressalta-se que essas categorias, criadas pelo pesquisador, emergiram, inicialmente, dos elementos da fundamentação teórica que balizam a presente investigação em interação com os elementos práticos vindos: dos registros da observação direta individual, realizada pelo pesquisador e anotada em seu diário de bordo; das análises documentais de fontes primárias e secundárias; e dos resultados dos questionários. Posteriormente, os resultados foram aprofundados pelas entrevistas semiestruturadas.

Desse modo, a pesquisa qualitativa foi balizada pela seguinte questão norteadora:

- Que opiniões têm os professores e os orientadores de estudo a respeito das temáticas que permearam o Pacto no contexto escolar (entre elas estão: os jovens do ensino médio, o currículo, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a avaliação da aprendizagem e a valorização profissional)?

#### 4.2.1 O programa Pacto na visão dos educadores

As ideias acerca do programa Pacto foram evidenciadas no depoimento de alguns professores e orientadores de estudos, anotadas no diário de bordo do pesquisador, numa das primeiras discussões acerca do funcionamento do mesmo, representativos do conjunto. Algumas respostas são:

*O Pacto tem como foco discutir uma nova escola, um novo perfil de professor, um novo currículo (P13).*

*O curso não tem nenhuma receita pronta, pois nós [professores] seremos os protagonistas da nossa realidade através da troca de ideias (P15).*

*A formação será dentro da própria escola, no tempo da hora atividade [1/3 da carga horária] da nova jornada de trabalho (O5).*

Percebe-se na fala desses profissionais que o Pacto é uma formação continuada em serviço dos docentes que acontece no “chão da escola”, pois valoriza os saberes produzidos no cotidiano da mesma e promove a construção de caminhos para a autonomia escolar, por meio do compartilhamento de ideias entre os professores.

Além disso, nota-se que o Pacto não é uma “receita pronta” que irá resolver todos os problemas do ambiente escolar, mas uma orientação que fomentará a discussão e o aprimoramento da práxis entre os docentes, propiciando aprofundamento e atualização dos conceitos e práticas fundamentais que norteiam o ensino.

Desse modo, de acordo com Demailly (1992), o modelo de formação continuada de professores da presente investigação pode ser caracterizado como uma mescla da *forma escolar* com a *forma interativo-reflexiva*, uma vez que na primeira destaca o papel centralizador das decisões administrativas e dos

planejamentos nas mãos das secretarias de educação e das IES e, na segunda, privilegia a formação em serviço na resolução de problemas reais, bem como a ajuda mútua entre os participantes.

#### **4.2.2 As atividades/metodologias desenvolvidas durante as duas etapas do Pacto**

As temáticas supramencionadas, no âmbito desta investigação, como se pode observar nos Anexos A e B da análise documental, foram desenvolvidas por meio de um rol de atividades que envolveram:

- Dinâmica “a espiral”;
- Leitura individual e coletiva;
- Levantamento das concepções prévias dos docentes por meio da problematização;
- Debate, discussão e reflexão;
- Síntese;
- Formação de grupos;
- Vídeo;
- Explicação com apoio de slides;
- Questionário;
- Tabulação de dados;
- Música;
- Filme;
- Confecção de cartazes;
- Construção de painel por meio de recorte e colagem;
- Construção de memorial ou autobiografia profissional;
- Socialização de registros;
- Compartilhamento de reflexões;
- Desenho coletivo;
- Autoavaliação;
- Tirinha;
- Apresentação oral;
- Dramatização;

- Elaboração de um plano de ação;
- Trabalho de investigação;
- Realização de pesquisa;
- Dinâmica da “borboleta” – construção do jardim do Pacto;
- Dinâmica do “jornal”;
- Produção de redação;
- Diálogo;
- Construção de Projetos interdisciplinares;
- Roda de conversa;
- Construção de mapa conceitual;
- Oficina.

Percebe-se uma diversidade de metodologias utilizadas, bem como de atividades desenvolvidas durante as duas etapas do processo de formação continuada de professores da presente investigação. Isso tudo, por sua vez, colaborou para um ambiente propício de troca, diálogo e interação entre os docentes participantes, bem como, oportunizou-os que voltassem a estudar e refletir sobre o trabalho em sala de aula, além de fomentar o planejamento coletivo e interdisciplinar.

Esses aspectos ficam evidentes nos seguintes relatos, coletadas na entrevista semiestruturada, de alguns professores e orientadores de estudos, representativos do conjunto:

*As atividades do Pacto proporcionaram aos professores um ambiente descontraído, com muito bate papo e troca de ideias (O1).*

*As práticas realizadas durante os encontros do Pacto propiciaram momentos enriquecedores aos professores que puderam interagir e trocar “figurinhas” sobre o que estavam fazendo em sala de aula (O4).*

*O curso é bom, pois eu que tava parada há tempo, voltei a estudar e me atualizar com estes cadernos do Pacto (P22).*

*[...] Por exemplo, no Pacto a gente tava trabalhando de uma forma diferenciada, dinâmicas novas, trabalhos em conjunto, formas menos conteudistas (P23).*

*Na época a gente reclamava que tinha que vir aqui aos sábados, mas hoje reconhecem que foi o único momento que a gente parou, discutiu e refletiu de verdade (P24).*

*Enquanto o Pacto existia, nós sentávamos, discutíamos e trocávamos ideias do que ia acontecer lá na sala de aula e os professores acabavam um*

*ajudando o outro para que aquele planejamento interdisciplinar, aquele tema fosse efetivo lá naquela turma, seja de qual área o professor fosse. Hoje os professores conversam menos, sentam menos junto pra planejar, pra discutir (P25).*

Em consonância com o exposto acima, a prática pedagógica presente nas atividades desenvolvidas durante o Pacto vão ao encontro do paradigma da racionalidade dialógica (FREIRE, 1983, 1996) embasado em Paulo Freire. Ele defende a necessidade de uma construção de conhecimento entre os pares por meio do diálogo, em atividades de grupo, com incentivo à participação e ao exercício da reflexão crítica.

Ainda, no que tange ao rol de atividades desenvolvidas durante o Pacto, destacam-se entre as várias citadas, duas que foram apontadas e discutidas na fundamentação teórica: a realização de pesquisa e a construção de memorial ou autobiografia profissional.

Em relação à pesquisa, foi possível observar o empenho por parte dos professores, tanto na busca de informações junto às suas salas de aula, quanto da comunidade do entorno da escola. Além disso, eles fizeram sistematizações dessas informações e isso contribuiu para a construção de projetos interdisciplinares que serão explicitados na categoria “4.2.11 Atividades interdisciplinares implementadas”. Nesse sentido, ressaltam-se as palavras discorridas por Soares (2001) ao defender a importância da pesquisa realizada pelos professores, uma vez que esta desencadeará processos de produção do conhecimento e permitirá o desenvolvimento de habilidades de investigação nestes profissionais.

Portanto, no que tange às ações de formação continuada de professores, deve-se incentivar a realização de pesquisas sobre problemas reais da prática pedagógica, cujos resultados possam contribuir para a construção coletiva de uma nova realidade escolar.

Já na construção do memorial ou autobiografia profissional, foi possível realçar o recurso de histórias de vida, na qual os professores puderam expor suas práticas e experiências vivenciadas ao longo da carreira. Nessa atividade, percebeu-se bastante envolvimento por parte dos educadores, bem como muitos se emocionaram ao rememorar fatos e acontecimentos de sua trajetória pessoal e profissional. Isso, por sua vez, possibilitou o resgate de experiências e práticas pedagógicas que puderam servir como parâmetros para outros professores.

Confira, alguns depoimentos coletados na entrevista semiestruturada, de alguns professores, representativos do conjunto:

*Essa atividade [construção do memorial] foi uma das que eu mais gostei, pois foi um momento que pude lembrar toda minha história profissional e pessoal. Até chorei de emoção, mas foi interessante, pois pode servir de exemplo para meus colegas que estão começando agora (P25).*

*A atividade do memorial foi bem rica para mim, pois consegui aprender algumas práticas novas ouvindo os colegas contarem suas experiências profissionais (P21).*

Corroborando a importância das histórias de vida no processo de formação docente, Josso (2004) aponta que elas auxiliam a pensar a formação do professor para atuar frente aos novos papéis que vem sendo solicitado da instituição escola.

#### **4.2.3 Os autores e a linguagem utilizada pelos cadernos do pacto**

No momento em que se busca participar de um processo formativo é necessário, entre outros itens, conhecer como é a linguagem adotada nos materiais/textos utilizados, bem como os autores citados neles. Esses pontos são essenciais, pois podem se constituir em um atrativo, além de aproximar e entrosar mais os participantes.

Nesse escopo, no que tange aos autores citados nos cadernos do Pacto, bem como a linguagem utilizada pelos mesmos, apresentam-se a seguir alguns depoimentos de professores retirados do questionário aplicado, representativos do conjunto:

*Os autores citados nos cadernos são conhecidos (P1).*

*Todo o embasamento fundamentado por autores já conhecidos e com linguagem clara serve ao propósito de fomentar um debate e causar um impacto sobre necessidades que já conhecemos (P3).*

*Os cadernos do Pacto são acessíveis. (P14).*

*Os autores eram conhecidos e os textos tinham linguagem clara (P8).*

*A maioria dos autores são conhecidos e a linguagem apresentada é bem acessível (P9).*

*Quanto à linguagem nenhum problema (P17).*

*A linguagem utilizada é de fácil compreensão e acessibilidade (P19).*

*Os autores são conhecidos e a linguagem utilizada nos cadernos é bem acessível (P13).*

*[...] Já os autores, apenas alguns são conhecidos e a linguagem é acessível e de fácil entendimento (P4).*

*Alguns autores eram conhecidos outros não. A linguagem era extremamente acessível (P10).*

*Alguns autores não são conhecidos por todos os professores, contudo, a linguagem era/é acessível, sendo compreendida por todos (P11).*

A partir desses relatos, observa-se que, para a maioria dos professores, os autores citados nos cadernos do Pacto são conhecidos, enquanto para uma minoria, nem todos eram conhecidos. Já, quanto à linguagem utilizada pelos textos, praticamente todos os professores concordam que ela foi ou acessível, ou clara, ou de fácil compreensão.

Essas opiniões reforçam o sucesso alcançado pelo curso, visto que uma leitura agradável de autores conhecidos pode colaborar na melhoria dos processos formativos, bem como na promoção de uma reflexão rigorosa sobre a prática pedagógica dos docentes.

É importante ressaltar que a maioria dos professores participantes do Pacto (66 de um total de 74) tem pós-graduação na área da educação ou do ensino, além disso, uma boa parcela destes profissionais participa de cursos oferecidos por universidades públicas ou particulares de curta duração (20, 40 ou 60 h). Esses fatores podem ser um indicativo para o grande número de professores ter apontado que conhecem os autores citados nos cadernos do Pacto, uma vez que o envolvimento com a produção de trabalhos para a pós-graduação requer a tarefa contínua com a leitura de uma gama de autores.

#### **4.2.4 (Des)valorização profissional**

Esta categoria emergiu a partir da discussão dos professores acerca das políticas públicas governamentais que envolvem uma melhor remuneração aos profissionais da educação, melhores condições de trabalho e reconhecimento social da profissão.

Para alguns professores, um dos problemas mais citados quanto à falta de valorização profissional e consequente desmotivação dos mesmos é a excessiva

jornada de trabalho a que estes profissionais são submetidos, tendo inclusive outras escolas para atuar. Isso fica evidente nos depoimentos a seguir de professores retirados do questionário aplicado, representativos do conjunto:

*Com certeza os professores não são valorizados quanto à remuneração que recebem. Para se ter professores motivados é necessário incentivo para que o professor possa ter uma **carga horária adequada (não muito alta)** para dispor de mais tempo de planejamento (P2, grifo nosso).*

*O cenário educacional e nossa posição nos índices sobre qualidade na educação respondem essa questão. A fim de buscar uma remuneração capaz de suprir necessidades básicas **os educadores se submetem a jornadas exaustivas** que comprometem a execução de planejamentos (P5, grifo nosso).*

*[...] De modo que muitas vezes **nos submetemos a grandes jornadas de trabalho** para sanar nossas necessidades básicas, o que resulta na dificuldade de executar bons planejamentos (P7, grifo nosso).*

*[As políticas públicas governamentais] não atendem nossas necessidades, pois vemos **muitos colegas trabalhando em várias escolas** para garantir o sustento de sua família (P12, grifo nosso).*

*[...] **muitos professores ainda trabalham em duas ou três escolas** justamente pela condição financeira (P14, grifo nosso).*

*Com certeza, os professores não são valorizados quanto à remuneração que recebem e as condições de trabalho. Para ter professores motivados é necessário incentivo, porém o que se percebe na prática **são professores que precisam ter mais de uma escola e alta carga horária** para conseguir manter a si e sua família, assim com menor tempo de planejamento e bem estar (P16, grifo nosso).*

Diferentes professores salientaram a falta de valorização profissional e consequente desmotivação dos mesmos relacionadas aos baixos salários e a falta de condições adequadas de trabalho. Isso fica evidente nos depoimentos a seguir de professores retirados do questionário aplicado, representativos do conjunto:

*A questão da educação no Brasil precisa caminhar muito para atingir um patamar razoável de melhorias no sistema. Enquanto não houver **melhores condições de trabalho aos professores e uma razoável remuneração**, condizente com seu trabalho, o profissional continuará desmotivado (P1, grifo nosso).*

*[As políticas públicas governamentais] não atendem nossas necessidades. Existe **grande desmotivação por parte da classe docente em relação a salários e benefícios**. Prova disso acompanha-se nos meios da comunicação onde testemunha-se a luta incansável dos professores por reconhecimento e garantia dos seus direitos trabalhistas (P3, grifo nosso).*

*O discurso [dos governantes] não condiz com a realidade, começa pelo piso nacional não cumprido, **nosso salário que é vergonhoso, fora os***



**aspectos como materiais e tecnologias.** *Eu acho que muitos colegas até fazem “milagres” frente o descaso da educação (P6, grifo nosso).*

*[As políticas públicas governamentais] não atendem, porque **falta o estímulo de ser bem remunerado, bem como condições de trabalho como falta de profissionais que dão apoio aos docentes; espaços físicos e tecnologias.** O professor tem que usar de muita criatividade para que sua aula se torne interessante no mundo em que as mídias tecnológicas estão tomando o espaço e o interesse dos alunos (P11, grifo nosso).*

*Infelizmente educação não é prioridade para nossos governantes. Não há uma política unificada de educação. Em cada mudança de governo são promovidas mudanças nos rumos da educação, dessa forma interrompendo o processo. **Escolas em precárias condições, falta de material, espaço físico inadequado, falta de profissionais da área e professores mal remunerados** são fatores que contribuem para desmotivação dos professores (P15, grifo nosso).*

Outros professores apontam a falta de reconhecimento social como problema da desvalorização profissional, conforme observa-se nos depoimentos dos professores retirados do questionário aplicado, representativos do conjunto:

*Enquanto a **sociedade não considerar a profissão docente como importante**, necessária para a formação da pessoa humana, o professor estará desmotivado e desprestigiado. É urgente um amplo projeto de reestruturação de toda educação, para que possamos se sentir reconhecidos na grande tarefa de educar (P8, grifo nosso).*

*Em uma **sociedade que desvaloriza o professor** é impossível ser totalmente motivado, é necessário que a família e a escola trabalhem juntos (P17, grifo nosso).*

*A desmotivação também ocorre pela ausência não apenas do poder público, dos salários etc. O que mais desmotiva é ver que o aluno não acredita que somos capazes de contribuir com nossos conhecimentos. E ver que a família está distante deste aluno, o que desmotiva é **sermos transformados em seres invisíveis não apenas para os alunos, mas por toda sociedade** (P20, grifo nosso).*

Há aqueles professores que apontaram o problema da falta de recursos financeiros, consequência da baixa remuneração, para investir em atualização, que vai desde a compra de livros e materiais didáticos até a participação em eventos na área da educação/ensino. Isso fica evidente nos depoimentos a seguir de professores retirados do questionário aplicado, representativos do conjunto:

*[As políticas públicas governamentais] não atendem nossas necessidades de remuneração, visto que em muitos casos, nem mesmo os aumentos referentes às perdas pela inflação são repassadas em salário, **o que***

*implica em encolhimento gradual de nossa capacidade de consumo, inclusive cultural, que é fundamental em nossa profissão (P4, grifo nosso).*

*Para um professor poder atualizar-se desde a aquisição de materiais, livros e participação em eventos educacionais deve abrir mão de algumas prioridades, o que se torna inviável e difícil (P18, grifo nosso).*

Há também aqueles professores que, independente da remuneração ou das condições de trabalho, lutam pela valorização profissional com persistência e dedicação à sua profissão. Isso fica evidente nos depoimentos a seguir de professores retirados do questionário aplicado, representativos do conjunto:

*As condições não são ideais, o salário ruim, a infraestrutura inadequada, **mas isto não justifica a prestação de um serviço de péssima qualidade**, onde muitos não preparam aula, não fazem planejamento, cobram dos alunos o que eles próprios não realizam (P9, grifo nosso).*

*[...] independentemente das condições de trabalho, o amor à profissão nos mantém firmes na luta por uma melhor educação (P10).*

*O professor que alcançou essa profissão com amor e dedicação supera qualquer desmotivação [...] (P13).*

A partir do panorama exposto acima pelos professores, percebe-se que as denúncias, os desabafos, os baixos salários, as excessivas jornadas de atividades, as más condições de trabalho, a falta de uma política de valorização do professor, a falta de recursos financeiros para investir em atualização, o malabarismo descomunal do professor para garantir sua sobrevivência pessoal e familiar são problemas reveladores de que a profissão docente tem sido alvo de desvalorização e desprestígio social, acarretando na desmotivação destes profissionais.

Esse quadro de desolação tem sido objeto de debates e pesquisas, porém ele representa um grande desafio às políticas governamentais e ao conjunto de pesquisadores da área.

É necessária, dessa maneira, uma tomada de posição para a garantia do direito à educação de qualidade pelo conjunto da população, conforme afirma Weber (2000, p. 60):

*[...] a construção da qualidade da educação formal constitui processo multifacetado, que requer simultaneamente, condições escolares adequadas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, profissionalização do professor, democratização da gestão de política educacional, articulação entre os órgãos governamentais e sociedade civil,*

avaliação permanente, participação ativa das comunidades na gestão escolar [...].

Evidencia-se, mediante as discussões apresentadas, a necessidade de uma valorização profissional dos professores caracterizada por um conjunto de condições, entre elas: espaço adequado para a aula, recursos didáticos, horas de trabalho em classe e no preparo das aulas condizente com sua jornada de trabalho, atualização/formação continuada, autonomia para as decisões em aula, dignificação, reconhecimento social e remuneração digna.

Corroborando essa linha de valorização profissional, Nóvoa (1995) acrescenta que a valorização e o prestígio social do professor, que venha a usufruir de uma situação econômica digna, são igualmente condições para o exercício profissional.

#### **4.2.5 O papel do orientador de estudos e sua formação**

Nesta categoria faz-se necessário ressaltar a atuação do orientador de estudos como formador e articulador das ações do Pacto nas escolas. O que se observou na totalidade das cinco escolas investigadas foi que o coordenador pedagógico assumiu a função de orientador de estudos e contribuiu de forma positiva para uma ressignificação do seu papel no interior da escola. Os depoimentos a seguir de alguns professores na entrevista semiestruturada, representativos do conjunto, comprovam isso:

*O papel de nossa coordenadora pedagógica como orientadora de estudos do Pacto foi fundamental, pois nos auxiliou no entendimento das abordagens teóricas e também no desenvolvimento e implementação de projetos interdisciplinares (P21).*

*[...] nossa coordenadora pedagógica nos ajudou bastante durante o Pacto, porque conseguiu unir os professores e com seu método da reflexão-ação favoreceu a aplicação da teoria nas nossas atividades práticas (P25).*

Como se pode perceber, o trabalho desempenhado pelo coordenador pedagógico como orientador de estudos no Pacto foi de suma importância, uma vez que suas ações mediadoras e articuladoras conseguiram congregiar o coletivo de professores e ampliar suas práticas pedagógicas. Além disso, o fazer deste profissional corroborou uma visão dialógica e dialética no exercício de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, uma das orientadoras de estudos deixa claro em seu depoimento, representativo do conjunto, na entrevista semiestruturada, o papel por ela desempenhado:

*Inicialmente eu tinha um certo receio de atingir os objetivos do Pacto, de construir algo melhor dentro da realidade de escola..., de trabalhar com os professores, mas depois eu fui gostando, porque é importante trabalhar no coletivo com os professores e ver que eles conseguiram fazer algumas atividades interdisciplinares. (O4).*

Já em relação à formação dos orientadores de estudo, esta ocorria tanto nas coordenadorias de educação como nas instituições de ensino superior (IES). No caso, dos orientadores de estudo dessa investigação, a formação acontecia tanto na 24ª CRE (com os formadores regionais) como na Universidade Federal de Santa Maria (com os formadores das IES, geralmente docentes das licenciaturas) de forma mensal.

Para esclarecer essas informações, recorreu-se às falas de alguns professores e orientadores de estudos, coletadas na entrevista semiestruturada, representativas do conjunto:

*A orientada de estudos teve a formação juntamente com as outras escolas da região na CRE e na UFSM. Nessas formações eles planejavam o cronograma para depois trabalhar conosco. Os encontros da orientadora de estudos eram mensais. Nesses encontros eles estudaram os cadernos do Pacto para depois repassar aos professores (P22).*

*Nos reuníamos na CRE e na universidade para fazer o planejamento conjunto e para discutirmos a metodologia. Depois cada uma foi adequando o planejamento e a metodologia para sua escola, na sua realidade (O3).*

*Ela ia lá em Santa Maria com a professora X, ela fazia a formação lá e depois fazia a multiplicação aqui na escola (P21).*

*A formação acontecia na universidade e na coordenadoria. Lá nós aprofundávamos as questões teóricas e fazíamos a avaliação do que já havia passado (O4).*

Desses depoimentos é possível perceber que tanto os orientadores de estudos quanto os formadores regionais e das IES trabalharam de forma coletiva, colaborativa e articulada em todas as etapas que envolveram a formação: planejamento, metodologia, aprofundamento, acompanhamento e avaliação.

Portanto, nesta categoria ressaltou-se o papel central do coordenador pedagógico como orientador de estudos do Pacto nas escolas investigadas. É

importante frisar que este profissional exerce um papel de relevância no tocante à formação continuada do professor, e isso se deve ao trabalho que ele realiza de planejamento e de acompanhamento na implementação de projetos escolares, oferecendo apoio e sustentação às equipes de educadores na execução dessas atividades.

Corroborando nesse enfoque, Placo e Almeida (2003, p. 57-58) enfatizam a função fundamental de articulador das ações formativas nas escolas do coordenador pedagógico:

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática.

Fica claro, assim, que a figura do coordenador pedagógico contribui efetivamente para a qualidade do processo educativo nas escolas, fazendo isso, sobretudo, por meio do acompanhamento e da formação continuada dos professores.

#### **4.2.6 As expectativas dos professores com relação ao Pacto**

Esta categoria destaca quais foram as expectativas, os anseios e possibilidades dos professores em relação ao Pacto.

Seguem alguns depoimentos de professores, relatados na entrevista semiestruturada, representativos do conjunto:

*O que eu esperava do Pacto era a forma assim... de como trabalhar com os alunos novas metodologias, de como sentar e planejar nas áreas (P21).*

*Esperava do Pacto um momento de encontro, de discussão, de reflexão. E eu acho que a gente precisava desse momento para poder discutir o que tava acontecendo na escola e tentar planejar melhor aquilo ali no conjunto. (P22).*

*Enquanto professora da sala de aula, minha expectativa era encontrar um caminho para trabalhar o ensino médio politécnico<sup>10</sup>, porque ele caiu de roldão dentro da escola, a questão de seminário integrado<sup>11</sup>, atividades mais corporativas dentro da sala de aula, de atividades coletivas com outras disciplinas e não de disciplinas isoladas como temos..., enfim, suprir essas necessidades teóricas (P23).*

*O Pacto seria um momento de estudos e de leituras..., que fosse ajudar o nosso grupo de professores num trabalho mais interdisciplinar, por área... até porque a nossa formação é tudo por disciplina (P24).*

*Esperava mais atividades práticas para a sala de aula, pois a gente tá muito acostumado com a aula tradicional, do quadro e giz (P25).*

Dos fragmentos acima, é possível perceber que os professores tinham grandes expectativas em relação ao Pacto, entre elas uma das mais citadas é a questão do trabalho coletivo e interdisciplinar por áreas do conhecimento. Os professores sinalizam que o Pacto poderia resolver esse problema, porém deve-se partir da compreensão de que não existe nenhuma receita para essa prática pedagógica.

Por mais que a formação desses profissionais tenha sido tradicional e por disciplina, como apontam alguns educadores em suas falas, é necessária uma concepção mais ampla do fazer pedagógico acerca do trabalho interdisciplinar por áreas do conhecimento. Nesse sentido, acredita-se que é na convivência do coletivo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como no diálogo, na discussão, na reflexão e no planejamento participativo entre eles que essa problemática pode ser solucionada.

No tocante à tarefa de planejar, vale destacar a contribuição de Gandin (1995, p. 28-29):

---

<sup>10</sup> O **Ensino Médio Politécnico** caracteriza-se pela articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo. (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 30-31).

<sup>11</sup> O **Seminário Integrado** é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico. É um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real. (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 32).

O planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder. [...] essa participação significa não apenas contribuir com a proposta organizada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta [...] significa, também, a participação no poder que é o domínio de recursos para sua própria vida, não apenas individualmente, mas grupalmente.

Portanto, ao ressaltar o modelo de planejamento participativo enquanto ação coletiva na organização do trabalho interdisciplinar por áreas do conhecimento, convocam-se os professores a assumirem papel ativo nessa discussão e não apenas serem meros espectadores ou esperar que o Pacto traga a solução para tal.

#### **4.2.7 Participação e manutenção do jovem na escola**

Esta categoria emergiu a partir de uma série de discussões entre os professores, durante os encontros do Pacto, acerca da questão da juventude na escola, entre elas: de que forma a juventude participa da escola e o que a escola tem feito e/ou contribuído para manter o jovem nela?

Em relação à forma como os jovens participam da escola, a maioria dos pesquisados cita que é por meio do grêmio estudantil, de maneira ativa para alguns educadores, porém, para outros professores, às vezes, não há tanto envolvimento para outros. Confira os depoimentos de alguns profissionais:

*O jovem está participando da escola com suas opiniões e sugestões através do grêmio estudantil (P15, análise documental).*

*Acredito que uma das formas de valorizar a participação dos jovens na escola seja delegando um maior número de compromissos a eles, como por exemplo, a participação no grêmio estudantil (P25, entrevista).*

*Os alunos são bem participativos e isso a gente vê nos alunos do grêmio estudantil aqui da escola, que participam, dão sua opinião, a gente sempre leva em consideração a sua opinião (P22, entrevista).*

*Partindo então do Pacto, nós fizemos a eleição do novo grêmio estudantil. Ele é bem ativo aqui na escola até, mas os demais alunos que não se envolvem com o grêmio eu percebo uma apatia, não se envolvem muito, não dão muita opinião. Acho que para uma geração que vem carregada de novas tecnologias, de muitas ideias, de muitas sugestões inovadoras sabem um pouquinho do muito, não se aprofundam do nada, isso nos preocupa. Eu esperava uma criticidade maior por parte dessa geração (O4, entrevista).*

*O nosso grêmio estudantil é bastante acomodado, eles são muito individualistas (P21, entrevista).*

*O nosso grêmio estudantil, por exemplo, tá bem defasado, eles tão bem desestimulados, já quando a gente convida os alunos para ajudarem numa gincana, na semana farroupilha, aí eles se mostraram bem participativos (P23, entrevista).*

*A escola muito pouco possibilita ao jovem alguma forma de participação nas decisões inerentes a eles e atividades de interesse do mundo juvenil, nada além de jogos. Não cria outras formas de atração como festivais de músicas, boates, etc. A escola tem um grêmio estudantil pouco atuante. Isso acontece porque na escola as decisões já estão prontas (P14, análise documental).*

Já quando as discussões são no tocante ao que a escola tem feito e/ou contribuído para manter esses jovens na escola, os sujeitos investigados se manifestaram da seguinte forma:

*Acho que a escola tem-se articulado mais à realidade desses jovens e criado um canal de diálogo aberto entre professores e alunos para que estes últimos tenham a oportunidade de poder se expressar mais, tanto na apresentação de trabalhos, como na criatividade de propor e montar feira de ciências, gincanas, jogos coletivos e outros projetos (P6, análise documental).*

*Visto a pluralidade das culturas juvenis, a escola tem trabalhado na perspectiva de futuro para manter os nossos jovens na escola, desde cursar a faculdade até inserir-se no mercado de trabalho (P24, entrevista).*

*A escola tem feito pelos alunos o incentivo à construção do conhecimento que é preciso para ingressar em qualquer alternativa optada no futuro. Ela é o apoio e o estímulo para a conquista dos projetos de vida desses jovens. (O1, entrevista).*

*Na verdade, temos feito pouco, devido à falta de recursos materiais e humanos, bem como, de pessoas capacitadas para trabalharem a pluralidade desses jovens. (P19, análise documental).*

A partir desses depoimentos dos professores, pode-se observar que para a maioria deles a escola tem contribuído em alguns aspectos para manter o jovem na escola, que perpassam pelo diálogo, pelo trabalho com o cotidiano desses estudantes, pelo incentivo à participação e apresentação de projetos, pela construção do conhecimento, bem como pela perspectiva de futuro tanto da continuidade dos estudos como da inserção no mercado de trabalho. Já para um professor, a escola tem contribuído pouco, pois faltam recursos materiais e humanos para trabalhar com a pluralidade dos nossos jovens.

Nessa ótica, percebe-se que algumas ações são realizadas por professores com a finalidade de manter os jovens na escola, apesar de algumas vezes sem sucesso. Isso acontece porque os jovens de hoje possuem mais oportunidades que



anos atrás, porém, muitos não possuem maturidade suficiente para usufruir dos benefícios e acabam perdendo-se no meio do caminho.

Certamente, o maior desafio dos professores hoje é a construção do conhecimento do jovem estudante quando, muitas vezes, ele não está interessado em aprender. Isso, por sua vez, faz com que as aulas e atividades, por mais diversificadas que sejam as metodologias, não se apresentam atrativas o suficiente para mantê-los na escola.

Faz-se necessário, de acordo com Carrano (2002), construir uma pesquisa que apresente as preferências dos jovens, bem como seus interesses, suas paixões, suas percepções, suas linguagens, os tipos de organização que frequentam e suas concepções de mundo. A partir dos resultados dessa pesquisa, professores, em conjuntos com os próprios jovens, podem construir projetos curriculares que contemplem a totalidade desses estudantes e os mantenham na escola participando ativamente.

Sob esse prisma, Charlot (2000) já dizia que uma das condições necessárias para uma aprendizagem significativa dos nossos jovens seria estabelecer uma conexão entre os conteúdos curriculares e suas vidas, seus interesses.

Agregando esse enfoque, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) ratifica a necessidade de uma “reinvenção” da escola de tal forma a garantir o que propõe o artigo III, ou seja, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, e também o artigo VII, “o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”. Além disso, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), enfatizam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo.

#### **4.2.8 Participação dos professores na gestão democrática da escola**

Esta categoria é consequência das acirradas discussões que ocorreram ao longo das reuniões do Pacto sobre a participação/inclusão ou não participação/exclusão dos professores nas decisões relativas à gestão democrática da escola.

Quanto àqueles professores que se sentem excluídos da participação da gestão democrática da escola, veja o que dizem, conforme depoimentos coletados na entrevista semiestruturada:

*Tem dentro da equipe diretiva quem decide e nos manda “cala boca, eu que sei e pronto” (P22).*

*Acredito que tanto a minha participação como a dos meus colegas professores na gestão democrática da escola encontra-se limitada, uma vez que, as decisões são tomadas por poucos (P21).*

*Atualmente, a grande parte das decisões que são tomadas na escola são decididas com pouca ou sem a participação efetiva dos professores (P23).*

*Percebo que as decisões da gestão democrática na escola acabam sendo decididas por um pequeno grupo (P24).*

Observa-se por parte desses profissionais a opinião de que eles pouco ou nada participam das decisões que envolvem a gestão democrática da escola, apontando que estas são tomadas por poucas pessoas; no caso do primeiro depoimento, apenas pela equipe diretiva.

De acordo com esse ângulo, faz-se necessário ter cuidado ao atribuir o fato de que decisões acabam sendo tomadas por poucas pessoas, uma vez que isso pode conduzir aos professores à ideia de que eles não precisam ou não devam se envolver com tal problemática. Contudo, esses profissionais acabam esquecendo-se do seu direito constitucional de demandar esclarecimentos e informações acerca das decisões que chegam à escola e que são pontos de suma importância para uma discussão coletiva.

Nessa linha, um professor aponta em seu depoimento, coletado na análise documental, algumas condições adversas que dificultam a participação desses profissionais na tomada de decisões da gestão democrática da escola:

*A rotina de trabalho que atualmente faz parte do cenário educacional em muitas situações contribui para a exclusão no momento da tomada de decisão na gestão democrática da escola. Geralmente o quadro de professores e membros das equipes diretivas dividem seus horários laborais, dificultando em certos momentos a comunicação. Além disso, há também a questão de alguns professores trabalharem em outras escolas (P17).*

Da fala do P17 é possível perceber que entre os imperativos à participação dos professores na gestão democrática da escola estão: a rotina de trabalho, os horários laborais e a atuação desses profissionais em outras escolas.

Por outro lado, há aqueles professores que participam e/ou se sentem incluídos nas decisões que são objetos de discussão na gestão democrática da escola, bem como têm um entendimento amplo desta temática. Veja nos depoimentos a seguir, coletados da entrevista semiestruturada:

*Desde que iniciei o meu trabalho docente nesta escola não me senti excluída de decisões que afetam a vida da escola e o meu trabalho. No entanto, senti o contrário, fui incluída pela direção e supervisão para votar pelo desejo de realizar paralisação, em eleições para escolher membros para participar de equipes com determinada finalidade, consultada sobre horários escolares, e assim todas as atividades referentes à vida escolar (P25).*

*Há participação de todos os professores, pois todos são informados do que está acontecendo na escola, eles participaram dando suas opiniões no novo regimento e no novo PPP [Projeto Político pedagógico] da escola (O1).*

*Quando nós trabalhamos ali no Pacto com a gestão democrática, nós convidamos os alunos do grêmio, do CPM [Círculo de Pais e Mestres], do conselho escolar e os pais desses alunos. Foi, então, um trabalho conjunto entre professores, alunos e pais sobre a visão dos acontecimentos da escola, sobre a avaliação, sobre as questões que envolviam a tomada de decisões na escola, o que tava melhorando, o que tinha que melhorar. Foi um trabalho bem interessante que se estendeu até o final do ano e que serviu de suporte para a equipe diretiva (O4).*

*A gestão aqui na escola é bastante participativa. Quando, por exemplo, a direção chega na sala dos professores e diz “tá acontecendo tal coisa” e aí pergunta para os professores “O que vamos fazer? Que atitude vamos tomar?” Nós da direção fizemos reuniões mensais com a equipe de professores, conselho escolar, grêmio estudantil para ver que atitudes devem ser tomadas frente às várias situações que se apresentam. Os professores são muito participativos, eles levam seus anseios até a direção e são ouvidos. Então a escola é bem aberta nesse sentido e a gestão democrática é decidida ouvido todo mundo (O3).*

Dos dois primeiros fragmentos acima, observa-se que os entrevistados se sentem incluídos na tomada de decisões em situações que envolvem a gestão democrática, como na escolha de realizar paralisação, nas eleições para membros da equipe diretiva, na consulta dos horários de trabalho em sala de aula, bem como na construção do regimento escolar e do projeto político pedagógico.

Já nos outros dois fragmentos supramencionados, percebe-se que os entrevistados, além de ressaltarem a participação ativa dos professores na tomada de decisões que afetam a vida da escola e seu trabalho, também demonstraram ter

uma compreensão ampliada de que a gestão democrática necessita ser um processo de construção social que envolve a participação de todos os envolvidos, como: direção, supervisão, professores, alunos, funcionários, pais dos alunos e entidades representativas da comunidade local.

É importante salientar que um espaço em que as decisões pedagógicas e administrativas são tomadas coletivamente sinaliza melhores resultados e satisfação dos profissionais envolvidos, além de tornar toda comunidade escolar protagonista do fazer político-pedagógico.

A compreensão de gestão democrática na escola, caracterizada nos parágrafos anteriores, encontra consonância e respaldo na seguinte passagem teórica:

[...] a definição da concepção [...] da natureza política e social da gestão democrática [...] na escola envolve diretamente os diferentes segmentos das comunidades local e escolar, seus valores, atitudes e comportamentos. [...] Nesse sentido, quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos (BRASIL / MEC / SEB, 2004, p. 26).

#### **4.2.9 Interdisciplinaridade: ainda é difícil, porém, busca-se a construção conjunta**

Nesta categoria, o foco das discussões foi em torno da interdisciplinaridade. Muitos professores e orientadores de estudos desta investigação apontaram dificuldades em realizar um trabalho interdisciplinar.

Seguem abaixo alguns relatos dos participantes, representativos do conjunto, que apresentam alguns intervenientes para esse planejamento:

*Impossível trabalhar interdisciplinarmente, pois os **programas e horários são fragmentados em disciplinas e períodos** [respectivamente] (P14, questionário, grifo nosso).*

*Os professores que **trabalham em diferentes escolas** correm de um lugar para outro para sobreviver. Eles não têm **tempo e nem se sentem motivados** para realização de um planejamento interdisciplinar (P7, questionário, grifo nosso).*

A interdisciplinaridade constitui uma tarefa difícil e distante devido à **falta de tempo e desmotivação dos professores** (P21, entrevista, grifo nosso).

A interdisciplinaridade ainda é difícil pelo seguinte: **alguns professores estão em duas ou mais escolas e por isso há dificuldade de conciliar horários entre todos eles** (P11, questionário, grifo nosso).

É difícil devido a **compatibilidade de horário**, muitos professores têm **outras escolas onde trabalham**, as reuniões se tornam difíceis e os planejamentos não são realizados (P8, questionário, grifo nosso).

Acredito que o maior problema em nossa realidade é conseguir reunir os professores de mesma ou outra área, devido **carga horária excessiva e outras escolas** (P1, questionário, grifo nosso).

Há também o aspecto [por parte dos professores] da **falta de tempo para se reunir, pesquisar, se dedicar a leitura, há dificuldades de relacionamento, além do desinteresse dos alunos** (P25, entrevista, grifo nosso).

[...] as grandes dificuldades estão na **falta de: tempo, estrutura e motivação dos alunos** (P13, questionário, grifo nosso).

A interdisciplinaridade é muito difícil, pois é muito fácil na teoria, mas na prática não é vivenciada dessa forma. Vários fatores são responsáveis por isso como, **falta de tempo e desejo dos alunos** (P17, questionário, grifo nosso).

Reunir todos os professores a gente não consegue... por causa do horário, **trabalham em outras escolas...** tem professores que trabalham 60h e aí fica difícil de achar **tempo** (O3, entrevista, grifo nosso).

[...] como muitos têm 40h, outros têm 60h, então também fica difícil pra sentar e planejar. Fica cada um planejando na sua disciplina, na sua casa, no seu espaço (P22, entrevista).

É muito **fragmentado** os profissionais aqui na escola, temos professores que vem aqui cumprir 6h, 12h, 20h, outros cumprem 60h e uma quantidade enorme de turmas e aí não se consegue juntar o pessoal da área (O1, entrevista, grifo nosso).

[...] tinha professor que **trabalhava em outras escolas**, eles **tinham as cinco manhãs da semana com aula** e aí ficava difícil de reunir todo mundo (O4, entrevista, grifo nosso).

A interdisciplinaridade seria muito importante, porém ainda, há certa **dificuldade dos professores de se reunir** e também esbarra na **resistência** de alguns em não considerar a interdisciplinaridade como algo importante (O2, grifo nosso, entrevista).

[...] mas há professores que têm **resistência de trabalhar dessa maneira e falta de iniciativa** (P5, grifo nosso, questionário).

A maior dificuldade é **romper anos de isolamento, no qual o professor, “dono” de sua disciplina, está acostumado a decidir “como fazer”, pois no seu curso de graduação ele aprendeu que o conhecimento é restrito e específico** (O5, entrevista, grifo nosso).

Com **várias disciplinas** e a **atuação dos professores em diversas escolas** geram-se algumas **dificuldades na formação de uma equipe**

*com objetivos comuns para o trabalho interdisciplinar (P24, entrevista, grifo nosso).*

A partir dos relatos, percebe-se que as dificuldades de se reunir os professores, para que de fato exista um planejamento interdisciplinar, reside nos seguintes aspectos: programas curriculares balizados por disciplinas isoladas; formação inicial especializada em compartimentos estanques; rotatividade de docentes, pois trabalham em mais de uma escola, têm carga horária e quantidade de turmas excessivas, diminuindo o tempo para encontros e reuniões, além de não formarem uma equipe com objetivos comuns; há desmotivação por parte de alguns profissionais; há resistência por parte de outros pelo trabalho interdisciplinar; há falta de estrutura; há dificuldades de relacionamento e entrosamento entre professores; bem como, há desinteresse e desmotivação por parte dos alunos.

Nesta ótica, é comum ao longo da trajetória profissional dos professores o planejamento individual e isolado, muitas vezes longe do local de trabalho, uma vez que a maioria deles aprendeu dessa forma na graduação. Contudo, para que a abordagem didático-pedagógica da interdisciplinaridade se efetive, necessita-se quebrar esse paradigma.

Nesse sentido, para outros profissionais da educação investigados nessa pesquisa, há um esforço para se reunir os professores, a fim de que se tenha uma construção conjunta e interdisciplinar. Os depoimentos a seguir, representativos do conjunto, corroboram esse fato:

*Nós da direção, supervisão, orientação educacional e professores ainda não conseguimos realizar de forma efetiva o trabalho interdisciplinar. Porém, isso **acontece esporadicamente nas reuniões de áreas do conhecimento** (O4, entrevista, grifo nosso).*

*O que se procurou fazer foi **reunir todos os professores por área do conhecimento**, por exemplo, na segunda-feira juntaram-se todos os professores da área de ciências da natureza **para sentar e planejar de forma conjunta** (O5, entrevista, grifo nosso).*

*O que funcionou foi a **reunião com os professores de seminário integrado**. Na segunda-feira eram todos os sete professores do 1º ano, na terça, eram os professores do 2º ano e aí **eles planejavam o que cada um ia fazer com a sua turma, eles foram seguindo juntos no projeto temático da escola**. Aí teve aquele momento inicial de decidir o que cada um iria trabalhar, para que não ficasse repetitivo (P21, entrevista, grifo nosso).*

*Quando a gente fazia conselho de classe, por exemplo, os professores lembravam das discussões e práticas do Pacto, de como deviam fazer e*

*agir, a questão por exemplo da **interdisciplinaridade** que auxiliava os alunos na avaliação. Então, a gente sempre tentava fazer pelos menos duas atividades interdisciplinares, a gente combinava no grupo e fazia. Então, acho que isso foi um ganho bom. Tinha gente que nunca pensou em planejar dessa forma, eu [professora de Geografia], por exemplo, não conseguia me ver **sentando e dividindo um planejamento com outra disciplina** como aconteceu com a professora de Matemática na temática do desperdício do lixo (P23, entrevista, grifo nosso).*

*Pelo menos a gente conseguiu em algum momento pontual dentro do Pacto sentar, trocar algumas ideias e trabalhar de forma **interdisciplinar**. Até porque agora é por área, e nós [professores] temos que planejar dessa forma (P2, questionário, grifo nosso).*

*A interdisciplinaridade, na nossa escola, **existe dentro das áreas de conhecimento, pois os contatos e reuniões são mais constantes entre os colegas da mesma área** (P4, questionário, grifo nosso).*

*O planejamento interdisciplinar só foi possível porque houve o **engajamento de todos os professores envolvidos na organização, planejamento, acompanhamento e avaliação da temática proposta**. (P16, questionário, grifo nosso).*

*Na escola **está ocorrendo reuniões por área de conhecimento**, o que é um **avanço na busca de uma maior integração e objetivos comuns**. (P20, questionário, grifo nosso).*

Observa-se, nos relatos acima, que o trabalho coletivo e interdisciplinar entre os professores ocorreu, mesmo que de forma esporádica e pontual, nas reuniões das áreas do conhecimento e do seminário integrado, bem como nos encontros do Pacto. Além disso, nesses momentos de encontro, foi possível perceber a importância do trabalho em equipe dos docentes no engajamento e na construção dos projetos temáticos interdisciplinares. Isso será exemplificado na categoria “4.2.11 Atividades interdisciplinares implementadas”.

Desse modo, faz-se necessário repensar/concretizar a prática docente, segundo um viés didático-pedagógico, que tenha como foco a interdisciplinaridade, a fim de promover um processo de ensino-aprendizagem que proporcione aos estudantes acesso aos conhecimentos, saberes, competências, vivências e experiências escolares de diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada, garantindo assim sua aprendizagem significativa.

Destaca-se ainda, para efeito dessa prática, a necessidade do diálogo aberto entre os profissionais envolvidos, bem como, requer um planejamento coletivo destes sujeitos. Além disso, a expansão de programas de formação continuada de professores em serviço, como este do Pacto, é certamente uma das mais importantes ações para a concretização de projetos de ensino interdisciplinares.

Corroborando a importância da interdisciplinaridade no contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam:

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2000, p.76).

#### 4.2.10 Currículo: velhos problemas, novas perspectivas

Esta categoria emergiu a partir das discussões que permeavam o currículo. Numa primeira análise, observou-se que, para alguns profissionais da educação, as configurações curriculares presentes nas escolas investigadas estavam atreladas aos programas de vestibulares regionais e ao Enem, conforme depoimentos a seguir, representativos do conjunto:

*Até um tempo atrás, a gente participava das provas seriadas da UFSM e aí os conteúdos eram listados tais e quais aquele programa. Parece que a listagem era uma coisa corrida, era largada para dentro do nosso currículo (O4, entrevista).*

*O nosso currículo ainda está bastante atrelado a programas de vestibular, como era o caso do currículo do antigo PEIES [Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior pela UFSM] que agora virou os PS [Provas Seriadas da UFSM], que ainda é bastante conteudista (P22, entrevista).*

*[...] a gente seguia rigorosamente os PS [Provas Seriadas da UFSM], o PS1, o PS2 e o PS3. Seguiam-se todos os conteúdos tal qual o PS daquele ano. Além disso, ainda continuamos tendo muitos professores que são agarrados aos conteúdos (O3, entrevista).*

*O currículo da nossa escola é submetido aos programas do vestibular da UFSM e do Enem, visto que para o aluno alcançar a aprovação no ensino superior e conseqüentemente o ingresso no mercado de trabalho é requisito a questão conteudista (P21, entrevista).*

*Em relação ao currículo, os alunos (muitos deles) pedem para ser seguido o estabelecido pelo programa da UFSM (P5, questionário).*

*Existe toda uma cobrança pelos alunos e seus familiares pela abordagem conteudista engessada pelo vestibular visando à aprovação nos processos de ingresso ao ensino superior (P7, questionário).*



*Infelizmente os conteúdos desenvolvidos em sala de aula estão, na sua maioria, atrelados a interesses externos, como vestibulares e Enem (P10, questionário).*

*[...] nos deparamos com a cobrança da família e dos próprios alunos para que sejam trabalhados os conteúdos necessários no ingresso ao ensino superior. (P13, questionário).*

*Os alunos é que são os mais interessados no currículo para vestibular e Enem, caso contrário, os cursinhos serão inevitáveis e muitas vezes as condições financeiras não são satisfatórias (P18, questionário).*

Dos fragmentos acima, é possível perceber que algumas das escolas pesquisadas ainda continuam sendo balizadas e engessadas pelos programas de vestibulares da região (entre eles, o principal, é das provas seriadas da UFSM) e do Enem. Além disso, observa-se que os professores, em sua maioria, continuam calcados em um ensino tradicional com foco no conteúdo.

Outro ponto ressaltado pelos sujeitos pesquisados foi o fato de que há uma pressão por parte dos alunos e sua família, para que a escola esteja alinhada aos programas de vestibular e Enem.

Esse formato de currículo pode levar os alunos do ensino médio ao fracasso e à desmotivação, pois na idade que estão já florescem competências, preferências e sonhos. Eles cultivam interesse por áreas específicas do conhecimento, mas são obrigados a enfrentar um currículo igual para todos.

Sob esse prisma, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam que a prática curricular corrente continua sendo predominantemente propedêutica – centrada no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico – e disciplinar – com visão linear e fragmentada dos conhecimentos. Entretanto, eles advertem que este tipo de organização pedagógico-curricular do ensino médio necessita ser superada, sinalizando para uma perspectiva menos fragmentada e mais integrada (BRASIL, 2008).

Já numa segunda análise, os participantes da investigação relataram um currículo mais aberto, com projetos interdisciplinares e voltado ao contexto do aluno. Veja, nos depoimentos abaixo, representativos do conjunto:

*No nosso currículo tem os conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano, mas quando, por exemplo, tem algum projeto interdisciplinar que está sendo trabalhado, há certa abertura do currículo, pois aí a gente trabalha sobre aquele tema (P25, entrevista).*

*O nosso currículo continua sendo com determinada listagem de conteúdos, citadas como principais para dentro daquela disciplina, porém ele não é fechado. Ele abre, quando necessário, para as áreas do conhecimento trabalhar com temas geradores (O1, entrevista).*

*Hoje o professor já tem autonomia para tirar de um trimestre e puxar para outro, de um ano para outro. Isso favorece o trabalho nas áreas, porque daqui a pouco o professor de química do primeiro ano que tá trabalhando determinado assunto que combinaria com a biologia lá do terceiro ano, então eles têm autonomia de juntar. Além disso, os professores não ficam se detendo muito na listagem de conteúdos, até porque o Enem vem propondo uma ideia unificada, interdisciplinar. Assim os professores estão se adequando bastante nesse sentido. E isso tudo foi reestruturado lá no Pacto (O4, entrevista).*

*Alguns professores procuram adaptar o currículo à realidade e aos interesses do aluno (P23, entrevista).*

*A mudança maior que a gente percebe advinda do Pacto é a do sistema avaliativo por áreas do conhecimento e a **organização curricular de projetos temáticos pelo conjunto de professores** (P24, entrevista, grifo nosso).*

*Penso que a ênfase dada ao Enem por parte das instituições está fazendo com que os professores trabalhem de forma mais diversificada e ampla. Desta forma, o professor que conseguir realizar o trabalho com base nos vários contextos sociais, culturais e científicos, conseguirá preparar seu aluno tanto para os concursos como para a vida pessoal e social (P3, questionário).*

*Acredito que muitos dos conteúdos acabam sendo desnecessários ou, muitas vezes, poderiam ser relacionados à realidade dos alunos para melhor compreensão dos temas propostos (P8, questionário).*

*O currículo é a mola mestra, norteadora das atividades da escola. Precisamos urgentemente, através do coletivo da escola, repensar o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Conhecer nossa comunidade escolar é o primeiro passo para a construção de um bom currículo (P17, questionário).*

Com base nas falas, percebe-se que, embora as escolas investigadas ainda apresentem um currículo linear embasado numa listagem de conteúdos, elas estão buscando, mesmo que pontualmente, propostas curriculares mais abertas e integradoras, como os temas geradores e projetos interdisciplinares, com foco na realidade e contexto dos alunos.

Além disso, observa-se uma maior autonomia por parte dos professores, pois, de acordo com o depoimento de um dos profissionais entrevistados, eles podem adentrar em conteúdos de outros trimestres ou de outros anos, dentro de sua disciplina, bem como interagir e integrar com colegas de outras disciplinas, em séries diferentes.

Nessa direção, faz-se necessário, nos dias atuais, uma organização curricular calcada numa concepção mais flexível e mais integradora, que favoreça o diálogo entre as diferentes áreas do saber, a construção coletiva e democrática entre os envolvidos, bem como atribua novos sentidos à escola, dinamizando as experiências oferecidas aos alunos e ressignificando os saberes e as práticas com os quais se interage nessas instituições.

A concepção acima encontra respaldo nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que adotam as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular, ou seja:

A integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (BRASIL, 2011, p. 20).

Outra perspectiva potencial de organização curricular apontada pelos investigados foi aquela que busca a centralidade do conhecimento em temáticas conectadas com a vivência e realidade dos alunos como, por exemplo, por meio dos temas geradores. Esse enfoque curricular é balizado à luz dos pressupostos de Paulo Freire (1987), cuja abordagem visa à mediação e à construção dos saberes por meio de uma educação problematizadora e dialógica, de caráter reflexivo e que leva em consideração as situações reais e existenciais dos educandos. Isso será exemplificado na categoria a seguir.

#### **4.2.11 Atividades interdisciplinares implementadas**

Nesta categoria apresentam-se algumas atividades interdisciplinares que foram construídas e implementadas nas escolas de nossa investigação por meio das ações do Pacto, tanto no transcorrer do curso como após o término dele.

Procurou-se mostrar ao menos uma temática implementada em cada escola, talvez a de maior relevância, bem como a forma de sua escolha, além do planejamento interdisciplinar que a compôs.

#### 4.2.11.1 *Temática da escola Willy Roos (Agudo)*

Nesta escola, a temática escolhida estava relacionada à saúde e foi chamada de “Alimentação para uma vida saudável”. Foi construída e implementada em 2015. Acompanhe o depoimento da orientadora de estudos do Pacto nesta escola cedida na entrevista semiestruturada:

*A escola fez um grande projeto em 2015 que foi o da “Alimentação para uma vida saudável”, e que foi muito bom.*

*[...]*

*Inicialmente foi feita uma pesquisa prévia com as famílias, através de questionários e entrevistas. Surgiram várias temáticas: saúde, violência, a preocupação ambiental da zona rural, trânsito e outros que não lembro agora.*

*[...]*

*Esses temas foram colocados em cartazes e nos murais da escola para posterior escolha.*

*[...]*

*Decidimos, juntamente com as famílias e os estudantes optar pelo tema gerador da saúde que depois foi chamado de “Alimentação para uma vida saudável”, pois tínhamos muitos alunos com peso acima da média e percebeu-se que os estudantes comiam muitas “porcarias” na escola e em casa.*

*[...]*

*O tema foi trabalhado de forma interdisciplinar durante todo ano nas turmas de ensino médio e era o grande projeto da escola.*

Veja a seguir como foi o planejamento interdisciplinar por áreas do conhecimento da temática, bem como as atividades desenvolvidas. O material foi coletado a partir da análise documental:

#### **LINGUAGENS:**

- *A Língua Portuguesa deu o chamado “pontapé” inicial e partindo do estudo sobre gênero textual os alunos elaboraram um questionário para pesquisar os seus hábitos alimentares.*
- *Na Arte os alunos estudaram a influência da cor dos alimentos, analisaram o marketing nas embalagens e, ainda, a arte na elaboração visual dos pratos.*
- *A Língua Inglesa fez um estudo dos termos (palavras e expressões americanas empregadas nos rótulos dos alimentos) para o entendimento do que está sendo consumido.*
- *A Língua Espanhola fez um levantamento dos produtos importados que consumimos dos países fronteiriços.*

- *Na Educação Física o professor orientou os alunos para que eles conseguissem calcular o gasto energético necessário no percurso de suas casas até a escola.*

#### CIÊNCIAS DA NATUREZA:

- *A Física e a Química, após a tabulação da entrevista, fez a separação e reclassificação dos alimentos.*
- *Na Biologia os alunos elaboraram cardápios adequados à faixa etária em que se encontravam. Sendo que o cardápio culminante das atividades foi o do almoço na escola.*

#### MATEMÁTICA:

- *A Matemática organizou um almoço na escola em que os alunos foram os protagonistas da atividade. Nessa foi feito a pesagem do consumo de alimentos por aluno.*

#### CIÊNCIAS HUMANAS:

- *A Filosofia e a Sociologia proporam uma reflexão e debate sobre hábitos alimentares e qualidade de vida, bem como a determinação econômica e cultural na mesa das famílias dos estudantes.*
- *A Geografia conduziu os trabalhos com vistas a obter um mapeamento dos fornecedores de alimentos para os supermercados da cidade, buscando conhecer a qualidade destes produtos.*
- *A História fez um estudo dos hábitos alimentares em nossa cidade, considerando a evolução dos tempos em termos de tecnologias e modos de vida.*

#### 4.2.11.2 *Temática da escola Afonso Pena (Paraíso do Sul)*

Nesta escola, a temática escolhida estava relacionada ao meio ambiente e foi chamada de “Prevenção e combate ao *Aedes aegypti*: uma ação de todos”. Foi construída e implementada em 2016. Acompanhe o depoimento da orientadora de estudos do Pacto nesta escola cedida na entrevista semiestruturada:

*No ano passado [2015], no Pacto, nós decidimos que esse ano [2016] teríamos um tema gerador a ser trabalhado pelo conjunto de professores ao longo de todo o ano.*

*[...]*

*O tema escolhido foi o meio ambiente e foi denominado de “Prevenção e combate ao *Aedes aegypti*: uma ação de todos”.*

*[...]*

*Esse tema foi escolhido depois de ouvirmos a comunidade numa das reuniões que fazemos no fim do ano.*

*[...]*

*Ao ouvirmos os depoimentos dos pais, eles mostraram-se muito preocupados com o mosquito transmissor das doenças da dengue, da febre chikungunya e da zika. Também falaram de vários problemas nas ruas e em suas casas: garrafas, litrões, tonéis, latões e caixas d'água abertos, pneus jogados ao relento, piscinas não tratadas, lixos mal destinados.*

*[...]*

*Então, decidimos em conjunto com os pais por esse tema, principalmente com o objetivo de conscientizar a comunidade quanto aos cuidados a serem tomados em relação ao mosquito *Aedes aegypti*.*

*[...]*

*Ele foi trabalhado por todas as disciplinas e todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar nas turmas de ensino médio.*

Veja a seguir como foi o planejamento interdisciplinar por áreas do conhecimento da temática, bem como as atividades desenvolvidas. O material foi coletado a partir da análise documental:

#### CIÊNCIAS DA NATUREZA:

- *Surto, epidemia, endemia e pandemia;*
- *Mosquito transmissor *Aedes Aegypti*;*
- *Doenças (sintomas e profilaxia) transmitidas pelo mosquito: dengue, febre chikungunya e zika;*
- *Falta de saneamento básico: armazenamento inadequado de água para consumo e resíduos sólidos mal destinados;*
- *Fatores para a transmissão: Alterações climáticas, condições de umidade e calor;*
- *A necessidade de procurar as unidades de saúde em caso da suspeita das doenças e os perigos da automedicação;*
- *Mutirão de limpeza e conservação na escola.*

#### CIÊNCIAS HUMANAS:

- *Ecosistema;*
- *Crescimento populacional desordenado;*
- *Padrão de produção e consumo = geração de embalagens e recipiente;*
- *Ciclo de vida do mosquito e seus hábitos;*
- *Adaptação do mosquito aos mais diversos locais, topografias e climas;*
- *Eliminação dos criadouros do mosquito;*
- *Produção de vacinas e patentes;*
- *Comitê Estadual Intersetorial de Combate ao *Aedes aegypti* - Decreto nº 52.750, de 02/12/15;*
- *Medida Provisória nº 712, de 29 de janeiro de 2016;*
- *Panfletagem nas ruas e visitas a residências e empresas nas proximidades da escola quanto aos cuidados preventivos em relação ao *Aedes Aegypti*.*

#### MATEMÁTICA:

- *Construção de Planilhas de gráficos sobre os casos das doenças – dengue, febre chikungunya e zika – no Brasil, no RS e na cidade (se houve), bem como sobre os óbitos confirmados dessas doenças;*

- *Construção de infográficos para saber qual o depósito predominante de Aedes Aegypti (armazenamento de água, depósito domiciliar, lixo) no Brasil, no RS e na cidade.*

#### LINGUAGENS:

- *Construção de armadilhas simples, feitas com garrafas de plástico recicláveis e com tela ou tecido fino;*
- *Confecção de cartazes a fim da conscientização da comunidade e da tomada de medidas para a redução e a erradicação do mosquito Aedes Aegypti;*
- *Dramatizações nas quais os alunos demonstraram os sintomas da dengue e as providências que devem ser tomadas.*

#### 4.2.11.3 Temática da escola Dom Érico (Agudo)

Nesta escola, a temática escolhida estava relacionada à imigração alemã e foi chamada de “Cerro Chato: berço da colonização alemã em Agudo”. Foi construída e implementada em 2015. Entre os objetivos desse projeto, estavam:

- Realizar um levantamento bibliográfico sobre as primeiras famílias de imigrantes alemães que chegaram à localidade de Cerro Chato.
- Resgatar os costumes e as tradições da cultura alemã no que se refere à alimentação, atividades recreativas e esportes, arte, religião e linguagem.

Acompanhe o depoimento da orientadora de estudos do Pacto nesta escola cedida na entrevista semiestruturada:

*[...] Para levantar os temas a gente fez uma pesquisa aplicando um questionário aos alunos e à comunidade. Após uma discussão conjunta entre alunos, pais e professores, surgiu a temática da imigração alemã.*

*[...].*

*O tema gerador da imigração alemã, que ocorreu em 2015, foi planejada em conjunto, de maneira interdisciplinar, por todos os professores do ensino médio nas nossas reuniões em suas áreas.*

*[...]*

*Depois cada professor trabalhava o tema na sua aula.*

*[...]*

*No final teve até uma feira onde os alunos do ensino médio mostraram o que produziram nas aulas, como: músicas, cartazes, maquetes, apresentações orais, danças.*

Veja a seguir como foi o planejamento interdisciplinar por áreas do conhecimento da temática, bem como as atividades desenvolvidas. O material foi coletado a partir da análise documental:

**LINGUAGENS;**

- *Produção textual: gênero notícia;*
- *Estrutura de gênero: entrevista;*
- *Variação linguística;*
- *Produção textual: ofício;*
- *Produção de uma notícia narrando a chegada dos imigrantes alemães;*
- *Leitura e análise de textos pertencentes ao gênero entrevista;*
- *Elaboração de questões a serem incluídas nas entrevistas;*
- *Análise das influências do dialeto alemão na fala dos entrevistados;*
- *Produção de um ofício solicitando a disponibilização da filmagem dos 150 anos de imigração alemã em Agudo a RBS TV.*

**CIÊNCIAS HUMANAS:**

- *Contexto histórico da Alemanha na época da imigração alemã para o Rio Grande do Sul, visando entender os motivos para a saída destas famílias de suas regiões na Alemanha;*
- *Movimento migratório (origem, trajetória e chegada);*
- *Confecção de mapas;*
- *Pesquisa bibliográfica sobre a origem geográfica das famílias;*
- *Pesquisa na internet sobre a época da vinda dos alemães para o Cerro Chato – Agudo – RS.*

**CIÊNCIAS DA NATUREZA:**

- *Como era a alimentação;*
- *Resgate da culinária alemã;*
- *Pesquisa de pratos típicos;*
- *Tipos de alimentos que eram consumidos pelos imigrantes;*
- *Como os imigrantes conseguiam e conservavam os alimentos;*
- *Pesquisa genética (características fenotípicas: forma do lobo da orelha, capacidade de dobrar a língua, forma de cruzar os braços, etc.).*

**MATEMÁTICA:**

- *Sistema monetário antigo e atual, números decimais e fracionários;*
- *Estatística, gráficos e tabulação de dados;*
- *Pesquisar sobre a evolução do sistema monetário;*
- *Painéis demonstrando dados da pesquisa.*

**4.2.11.4 Temática da escola Maria Ilha Baisch (Dona Francisca)**

Nesta escola, a temática escolhida estava relacionada ao meio ambiente e foi chamada de “Desperdício do lixo”. Foi construída e implementada em 2015. Acompanhe o depoimento da orientadora de estudos do Pacto nesta escola cedida na entrevista semiestruturada:

*A temática do “Desperdício do lixo” surgiu depois de realizarmos uma pesquisa com a comunidade por meio de entrevistas e questionários.*



*Reunimos os pais, alunos e professores e de forma conjunta optamos por esta temática.*

*[...]*

*O desperdício do lixo é um dos problemas que afeta a realidade do nosso município, pois aqui a gente tem o rio Jacuí, que passa aqui do lado da cidade. Um rio muito importante para o sustento das famílias, principalmente para irrigação das lavouras de arroz.*

*[...]*

*Aí tem muita gente que joga o lixo dentro dele, então a gente pensou em algo para conscientizar os alunos e a comunidade sobre essa questão do desperdício e descarte do lixo, além de mostrar a eles que têm materiais que podem ser reciclados.*

*[...]*

*O tema gerador foi trabalhado ao longo de todo ano de 2015 por todas as turmas do ensino médio.*

*[...]*

*A gente sentou e planejou interdisciplinarmente, em conjunto, os conteúdos e as atividades do projeto temático do Desperdício do Lixo.*

*[...]*

*A gente bolou até uma gincana da solidariedade, em que umas das tarefas era recolher a maior quantidade de lixo reciclável das ruas da nossa cidade. Depois a gente doou uma parte para a prefeitura para fazer os arranjos de Natal, que eram os “litrões PET”. O restante, que eram latinhas, a gente vendeu para poder ajudar a consertar o telhado da escola. Então a gente trabalhou em cima desta temática que envolve a comunidade.*

Veja a seguir como foi o planejamento interdisciplinar por áreas do conhecimento da temática, bem como as atividades desenvolvidas. O material foi coletado a partir da análise documental:

#### CIÊNCIAS DA NATUREZA:

- *Os problemas/poluição do lixo no meio ambiente;*
- *Os tipos de lixos produzidos;*
- *A reciclagem;*
- *A preservação do meio ambiente;*
- *Cuidados com a saúde nas doenças transmitidas pelo lixo acumulado;*
- *Alternativas de disposição final: lixões, aterro controlado, aterro sanitário, incineração, usinas de triagem e compostagem, e, reciclagem;*
- *Transformações de energia geradas pela reutilização do lixo;*
- *Tecnologias;*
- *Saúde do trabalhador;*
- *Defesa do consumidor;*
- *Qualidade de vida;*
- *CONPET (programa do Governo Federal de antidesperdício no uso de recursos naturais não renováveis no Brasil).*

#### CIÊNCIAS HUMANAS:

- *Compreensão e avaliação das questões relativas ao lixo, sob o ponto de vista ético para exercer a cidadania com responsabilidade, integridade e respeito;*
- *Participação da sociedade civil;*
- *Educação e mudança de hábitos;*

- *Ocupação da zona urbana de forma desorganizada e falta de infraestrutura adequada;*
- *Questões ambientais, urbanísticas, tecnológicas, políticas, sociais e econômicas;*
- *Industrialização;*
- *Desequilíbrios sociais;*
- *Degradação ambiental.*

#### MATEMÁTICA:

- *Trabalhar problemas, gráficos e tabelas que envolvam dados relativos ao assunto;*
- *Transformações das unidades de comprimento/profundidade, de massa e de volume.*
- *Porcentagens e percentuais;*
- *Atividade: Com base nos dados da reportagem do Jornal “O Globo”, edição publicada em 27/05/2013, que dizia “[...] Em dez anos, de 2003 a 2012, a geração de lixo [no Brasil] por pessoa aumentou de 955g por dia para 1,223 kg. [...]”, calcule a quantidade de lixo que é gerada diariamente, em toneladas, pelos 3.374 habitantes do município de Dona Francisca (IBGE, 1º de julho de 2015).*

#### LINGUAGENS:

- *Leitura de textos em livros, revistas, jornais sobre o assunto;*
- *Exposição de ideias e argumentação;*
- *Produção de textos variados: relatórios, listas, panfletos, cartazes, poemas, acrósticos, murais, etc.;*
- *Arte que vêm do lixo (confecção de vestidos, brinquedos, utensílios domésticos, desenhos, arranjos de Natal, etc.).*

#### ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CONJUNTO COM TODAS AS ÁREAS:

- *Construção de maquetes;*
- *Montagem de cartazes com textos;*
- *Realização pesquisas em grupos;*
- *Coleta de informações sobre o destino e desperdício do lixo, por meio de entrevistas com profissionais gabaritados na prefeitura e na EMATER [Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural];*
- *Buscaram-se parcerias com órgãos que realizam a coleta dos materiais;*
- *Conhecer o lixão da comunidade;*
- *Aprender e ensinar a reutilizar o lixo;*
- *Apresentação da campanha desenvolvida por todos os alunos para a comunidade no geral;*
- *Divulgação do trabalho realizado em sala de aula de forma dinâmica e atrativa através de apresentações teatrais, músicas, paródias;*
- *Desfiles e caminhada;*
- *Realização de oficinas de reciclagens e reutilização de garrafas PET.*

#### 4.2.11.5 *Temática da escola Érico Veríssimo (Restinga Sêca)*

Nesta escola, a temática escolhida estava relacionada ao meio ambiente e foi chamada de “Conhecendo e aplicando o novo Código Florestal Brasileiro”. Foi construída e implementada em 2015. Acompanhe o depoimento da orientadora de estudos do Pacto nesta escola cedida na entrevista semiestruturada:

*O tema surgiu depois de fazermos junto à comunidade um levantamento dos problemas que circulavam no entorno da escola.*

*[...]*

*A escolha se deu numa reunião entre os pais, alunos e professores. Como temos muitos alunos que moram próximo do rio Jacuí, de sangas e de matas, eles sentiram a necessidade de um maior esclarecimento a respeito do novo Código Florestal Brasileiro. Então, decidimos em conjunto que este seria o tema gerador que trabalharíamos naquele ano [2015].*

*[...]*

*O próximo passo foi juntar os professores para desenvolver um plano de ação interdisciplinar.*

*[...]*

*Depois eles aplicaram em sala de aula, em todas as turmas do ensino médio.*

Veja a seguir como foi o planejamento interdisciplinar por áreas do conhecimento da temática, bem como as atividades desenvolvidas. O material foi coletado a partir da análise documental:

#### *CIÊNCIAS HUMANAS:*

- *Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012 – Novo Código Florestal Brasileiro;*
- *Vegetação nativa em áreas de: preservação permanente (APP), reserva legal (ARL), uso restrito (AUR);*
- *Temas polêmicos tensionados por interesses ruralistas e ambientalistas;*
- *Direitos socioambientais;*
- *Trabalhos com mapas, cartas topográficas e fotografias antigas e atuais para visualização e compreensão das transformações espaciais e temporais envolvendo a ocupação do espaço urbano e rural;*
- *Trabalhar as questões éticas envolvidas na proteção da natureza e/ou a proteção do meio de sobrevivência do homem do campo.*

#### *LINGUAGENS:*

- *Pesquisas de documentos na Prefeitura;*
- *Elaboração de relatórios;*
- *Usar web para construir um blog envolvendo o tema;*
- *Campanha através de e-mails, twitter e facebook junto ao site do Senado enquanto este estiver com a consulta pública aberta aos cidadãos interessados em opinar;*
- *Trabalhar a sensibilização ecológica através de exposições artística;*

- *Organizar uma caminhada/trilha que parta da escola, passando pela Sanga da Restinga até a coxilha dos Borges, de onde se tem uma visão panorâmica da sede do município e da parte rural;*
- *Produção textual argumentativa sobre o filme “A Lei da Água – O Novo Código Florestal” do diretor cinematográfico André D’Elia.*

#### CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:

- *Coletar e analisar no laboratório da escola amostras de água da sanga da Restinga;*
- *Catalogar as espécies da fauna e da flora da região;*
- *Fazer experiências científicas em laboratório envolvendo calorimetria e misturas;*
- *Estudar as influências da radiação solar sobre a flora e a resposta dessa para a atmosfera;*
- *Preservação das florestas;*
- *Saúde dos nossos recursos hídricos;*
- *Produção agrícola;*
- *Saúde hídrica, climática e econômica do País.*

#### 4.2.11.6 Análise das atividades interdisciplinares

Evidencia-se, mediante as atividades interdisciplinares apresentadas, o apontamento de todos os orientadores de estudos entrevistados da intitulação desses projetos como temas geradores. Nesse horizonte, rememorando aspectos da fundamentação teórica, é possível, sim, discorrer que há um alinhamento dessas atividades com a perspectiva metodológica/curricular dos **temas geradores** balizados por Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987).

Dessa forma, pode-se perceber que o processo de escolha e implementação das temáticas supramencionadas ocorreu segundo uma adaptação das cinco etapas sistematizadas pelos autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 275), inspiradas no programa de natureza curricular embasado por temas geradores (FREIRE, 1987).

- A primeira etapa, o “levantamento preliminar da realidade local”, ocorreu por meio da aplicação de questionários e entrevistas para a comunidade do entorno da escola, a fim de se levantar dados das condições locais em que vivem os alunos e seus familiares;
- A segunda etapa ocorreu com os professores analisando o material coletado do “levantamento preliminar” e elencando as situações que poderiam ser as mais significativas daquela realidade, bem como poderiam representar problemas e dificuldades a serem solucionados;

- A terceira etapa, o “círculo de investigação temática”, ocorreu numa reunião que envolvia pais, alunos e professores, de forma conjunta e que seguia uma metodologia dialógica. Nessa, escolhia-se a temática (posteriormente chamada de tema gerador) que de fato era significativa para a população;
- A quarta etapa, a “redução temática”, ocorreu com o planejamento coletivo e interdisciplinar dos professores das diferentes áreas do conhecimento;
- Finalmente, a quinta etapa, ocorreu com a implementação das temáticas (temas geradores) planejadas pelos professores nas turmas de ensino médio.

Portanto, por todas as razões apontadas acima, as temáticas interdisciplinares implementadas nas escolas desta investigação podem ser chamadas de temas geradores. Além disso, nesse enfoque, o currículo foi permeado, mesmo que de forma pontual, por um processo flexível e aberto, uma vez que foi concebido como resultado da ação e interação dos atores do ato educativo com a realidade.

Outro aspecto que ficou evidente, a partir desta construção conjunta dos temas geradores, foi a concretização da articulação entre teoria e prática, que se deu por meio dos pressupostos teóricos permeados pelos cadernos do Pacto e pelo planejamento das temáticas interdisciplinares no plano prático.

Essa idealização pode ser corroborada nos seguintes depoimentos dos sujeitos pesquisados coletados na entrevista semiestruturada, representativos do conjunto:

*As teorias apresentadas nos cadernos do Pacto, durante nosso curso, ajudaram a melhorar a nossa prática, principalmente na elaboração das atividades interdisciplinares (O3).*

*Os cadernos do Pacto proporcionam bons exemplos de práticas educativas, como quando nos reunimos nas diferentes áreas do conhecimento para planejar os temas geradores (P25).*

Percebe-se que nas falas são apresentadas ações concretas da integração entre teoria e prática, a fim de possibilitar que os professores as vivenciem simultaneamente, em uma relação contínua e de “mão dupla”, e não em blocos separados. Desse modo, faz-se necessário construir uma “ponte” dialógica entre os saberes teóricos e os práticos ao longo da carreira profissional dos docentes e não apenas no período de duração do Pacto.

Sob esse prisma, para Fazenda (1992) a interdisciplinaridade pode facilitar a superação da dicotomia entre teoria e prática, pois em atividades desse caráter, não será possível separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, tendo em vista a reciprocidade e a interdependência entre ambos.

Complementando o exposto, Libâneo (1994) enfatiza que a formação profissional do professor implica numa contínua interpenetração entre teoria e prática, de modo que a teoria esteja vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

Além das análises supramencionadas, no que tange às atividades interdisciplinares apresentadas, percebeu-se que os professores, de um modo geral, demonstraram estar inseridos num processo de reflexão na ação (Zeicher, 1993), pois foram tomados por atitudes que incluíram mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo.

#### **4.2.12 Avaliação da aprendizagem: possibilidade de integração**

Esta categoria emergiu a partir das discussões dos sujeitos envolvidos na presente investigação acerca das práticas de avaliação da aprendizagem. Essa pode ser entendida como aquela avaliação que ocorre no dia a dia das salas de aula, é realizada por meio dos professores e que tem como foco a aprendizagem dos alunos em relação às varias disciplinas e aos valores trabalhados na escola.

Para alguns pesquisados, no universo das técnicas avaliativas adotadas nas escolas investigadas, ainda encontra-se a mais popular: a prova. Os depoimentos a seguir, coletados na entrevista semiestruturada, demonstram isso:

*Alguns fazem apresentações, trabalhos e **outros somente provas**. A orientação é para que os professores diversifiquem seus instrumentos, mas **a maioria fica somente nas provas tradicionais** (O1, grifo nosso).*

***Para uns 70% dos professores ainda a avaliação é prova, prova**; mas o restante tenta fazer trabalhos, apresentações orais, fazer pesquisa (O3, grifo nosso).*

*Ainda tem professor que avalia na sua disciplina, na sua gavetinha. **As avaliações ainda são fragmentadas e é muita prova tradicional que se vê, muita memorização** (P25, grifo nosso).*

Percebe-se, a partir das falas, que em relação à seleção e construção de instrumentos de medida da aprendizagem e avaliação, a paisagem é tradicional, ou

seja, as provas continuam assumindo um papel central nas escolas investigadas, em larga escala e frequência, determinando o comportamento dos alunos e privilegiando a memória.

A despeito da ênfase dada, nas entrevistas coletadas acima, ao instrumento “provas”, é necessário salientar que são muitas e constantes as críticas que se lhes direcionam, baseadas em evidências que não podem ser descartadas. Nesse sentido, esse tipo de instrumento, em sua maioria, tem natureza classificatória e/ou seletiva e reforça uma cultura de avaliação que visa a mais “premiar e punir”.

Corroborando nessa perspectiva, Esteban (1999) assevera que atualmente, a maioria das escolas vê a avaliação da aprendizagem como uma medida da diferença entre o que o aluno produz e o que o professor ensinou, durante um certo intervalo de tempo. A busca por provas objetivas, a elaboração de testes de rendimento escolar, formas de avaliação padronizadas, a classificação dos alunos em fortes, médios e fracos são práticas que continuam sendo empregadas até hoje.

Além disso, as condições de adequação e de confiabilidade da prova escolar não preenchem os requisitos de uma avaliação integral. Nunca ou jamais uma prova alcança todo o comportamento e capacidade de resposta de quem aprende e a ela se submete.

Desse modo, a fim de superar esse tipo de avaliação tradicional, busca-se articular esta temática a propostas mais integradoras e de caráter social. Nessa direção, para outra parcela de investigados, foi possível perceber algumas formas diferentes de se avaliar, como se pode observar nas falas abaixo, coletadas na entrevista semiestruturada:

*O que teve de diferente, em virtude do Pacto, foi em relação à avaliação, ela foi realizada pelo **conselho de classe participativo**. Participaram todos os alunos, com todos os professores e direção (P21, grifo nosso).*

*Eu acredito que após o Pacto nós conseguimos enxergar melhor a forma de **avaliar o nosso aluno** e isso de deu por meio das nossas reflexões. Isso fez com que se enxergasse **uma forma diferente de avaliação, uma forma mais qualitativa de avaliar**. Quando agora estavam vindo umas recomendações do governo em relação a essa questão da avaliação, eu perguntei aos professores se íamos mudar para nota ou manteríamos o **conceito e o parecer**. A grande maioria dos professores disse que se voltássemos para a nota, a gente estaria voltando a dar um número para o nosso aluno, a gente volta a quantificar e não a qualificar. Então eu percebi por parte dos professores essa preocupação em **avaliar o aluno no seu individual, cada um no seu momento de aprendizagem** (O5, grifo nosso).*

*A partir do Pacto, nós decidimos que a **avaliação do aluno**, tanto o ensino fundamental quanto o médio, **não seria mais por nota e sim por pareceres e conceitos**, desde o primeiro ano do ensino fundamental. Isso foi uma grande conquista nossa, que veio a partir das discussões do Pacto. Nossos boletins não têm mais nota, apenas pareceres e isso acontece também lá na EJA (O4, grifo nosso).*

*Outra coisa que foi feita foi a **avaliação por área do conhecimento**, em que os professores sentaram e planejaram coletivamente uma avaliação na sua área de conhecimento (O2, grifo nosso).*

*Pelo menos os professores da área **tão sentando e conversando para definir como se avalia o aluno**: se tá bem em português, em literatura, em arte ou em educação física. **Se não tá bem na maioria, então os professores se reúnem em conjunto na área para planejar e fazer uma nova atividade com esse aluno para melhorar seu desempenho**, isso antes não acontecia. Então na avaliação, eu acho que a gente teve um progresso bem interessante (P24, grifo nosso).*

*Na apresentação artística, por exemplo, agora na semana farroupilha os alunos da X estão fazendo uma organização, eles vão cantar, dançar, trovar e eu disse para eles que iria avaliá-los na linguagem e na expressão oral e isso iria valer como uma avaliação. Então **nisso a gente avançou**, pois antes era só prova, prova, prova, **agora há trabalho, há apresentação oral, há elaboração, há criação**, por exemplo, antes a minha prova de acentuação gráfica era tradicional, esse ano eles [alunos] criaram uns jogos de acentuação gráfica e tiveram que aplicar esses jogos e esse foi meu instrumento avaliativo (P22, grifo nosso).*

*As formas de avaliação que eu faço com meus alunos são **trabalhos, apresentações, pesquisas, provas**. Também fiz a **elaboração de um “portfolio” em que os alunos faziam a evolução das suas produções em torno da temática do “Desperdício do lixo”**. Isso foi importante, pois favoreceu a **avaliação contínua de cada aluno** (P23, grifo nosso).*

Nas passagens acima, percebe-se que os sujeitos pesquisados apontam novas culturas nos processos relacionados à avaliação da aprendizagem, entre elas: o conselho de classe participativo, que se deu no coletivo de alunos, professores e direção; a avaliação de caráter qualitativa, por meio de conceitos e pareceres, que ajudou a estabelecer finalidades de aprendizagem no plano individual de cada aluno; a avaliação coletiva por área de conhecimento; a avaliação por diferentes instrumentos, que não foram apenas provas, entre eles: trabalhos, apresentações orais e artísticas, pesquisas; bem como, a avaliação como um processo contínuo que se deu por meio do *portfolio*. Nesse sentido, pode-se assinalar que houve uma quebra de paradigmas (Kuhn, 1997) com as mudanças citadas pelos professores em relação às avaliações.

É interessante destacar, das falas acima, que um dos instrumentos mais populares na prática avaliativa inovadora, o *portfolio*, permite uma visibilidade do processo de aprendizagem de cada aluno, colocando seu percurso em evidência e



proporcionando referência para confronto evolutivo. Deste modo, o *portfolio* viabiliza a reconstrução e a reelaboração do processo de ensino-aprendizagem pelo próprio discente.

Sob esse prisma, este instrumento tem propósitos próprios, ajuda a determinar finalidades de aprendizagem no desenho individual, integra evidências e experiências, utiliza fontes diversificadas de comprovação do conhecimento, promove mais aquisição pela reordenação que o estudante realiza ao selecionar traços de sua aprendizagem que julga de maior valor, e pode levar o aluno a um processo de autorreflexão de modo mais eficiente. Por tudo isso, o *portfolio* é propriedade do discente (HERNÁNDEZ, 2000).

Como exemplo de avaliação coletiva por área de conhecimento, apresenta-se a seguir uma questão interdisciplinar trabalhada na escola Maria Ilha Baisch, em 2015, pela área das Ciências na Natureza, no 2º ano do ensino médio, que envolveu as disciplinas de física, química e biologia, na temática do “Desperdício do lixo”, coletada por meio da análise documental:

*Leia o texto.*

*O CONPET é um programa do Governo Federal, criado em 1991, por decreto presidencial, para promover o desenvolvimento de uma cultura antidesperdício no uso dos recursos naturais não renováveis no Brasil, garantindo um país melhor para as gerações futuras. [...]*

*O CONPET estimula a eficiência no uso da energia em diversos setores, com ênfase nas residências, nas indústrias e nos transportes, além de desenvolver ações de educação ambiental. [...]*








*O CONPET tem, [...], o objetivo de conscientizar os consumidores sobre a importância do uso racional de energia para o desenvolvimento sustentável e melhor qualidade de vida. [...]*

*Disponível em: <[http://www.conpet.gov.br/portal/conpet/pt\\_br/conteudo-gerais/conpet.shtml](http://www.conpet.gov.br/portal/conpet/pt_br/conteudo-gerais/conpet.shtml)>. Acesso em: 8 jul. 2015.*

*Uma das ações do CONPET na divulgação e veiculação de informações sobre eficiência energética é a etiquetagem de produtos. Tais etiquetas apresentam resumo de informações referentes ao produto testado, permitindo ao consumidor comparar informações e decidir pela compra e utilização de determinado equipamento.*

*Abaixo é apresentado o modelo de etiqueta do CONPET para veículos, com valores para um modelo de automóvel Gol:*

Quadro 11 – Modelo de etiqueta do CONPET

ENERGIA (Combustível)		Ano de Fabricação: 2015
<b>Critérios de Seleção:</b>		
Categoria do veículo	Compacto	
Marca	Volkswagen	
Modelo	Gol	
Motor	1.0 – 8V	
Versão	City	
Transmissão	Manual	
Velocidades	5	
<b>Eficiência Energética:</b>		
Menor consumo na categoria		A
A		
B		
C		
D		
E		
Maior consumo na categoria		
<b>Quilometragem por litro e Emissão no escapamento:</b>		
<b>Quilometragem por litro e CO<sub>2</sub></b>	<b>Etanol</b>	<b>Gasolina</b>
Cidade (km/l)	7,7	11,6
Estrada (km/l)	9,6	13,9
CO <sub>2</sub> fóssil não renovável (g/km)	0	106
		

Fonte: Programa Brasileiro de Etiquetagem (2015).

Disponível em: <<http://pbeveicular.petrobras.com.br/TabelaConsumo.aspx>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

A leitura das informações apresentadas na etiqueta permite a um consumidor franciscano<sup>12</sup> concluir que:

- o modelo de veículo em questão utiliza apenas um tipo de combustível.
- o desenvolvimento desse modelo com relação ao uso de combustível (em km/l) é maior na cidade do que na estrada.
- esse modelo apresenta emissões de CO<sub>2</sub> bastante significativas, independentemente do combustível utilizado.
- de acordo com os critérios do CONPET, esse modelo de veículo apresenta ótima relação de eficiência energética.
- o custo de utilização de combustível é maior com o uso de etanol do que com gasolina.

Observa-se que foi uma questão construída pelo coletivo de professores da área das Ciências da Natureza, que englobou as disciplinas de física, química e biologia, balizada pelo caráter interdisciplinar e pelo compartilhamento de ideias.

<sup>12</sup> Pessoa que reside no município de Dona Francisca.

Além disso, percebe-se que a questão foi bem formulada, uma vez que exige dos alunos a capacidade de análise e reflexão sobre contextos, no caso, tem-se as modalidades: texto sobre o CONPET e quadro (Quadro 11) com informações sobre a eficiência energética de um automóvel Gol; bem como, a mobilização para desenvolver competências e habilidades.

Nessa ótica, a questão está alinhada à proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), já que se pode associá-la à matriz de referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (BRASIL, 2009, p. 8), isto é, à competência de área 2: “Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.” e à habilidade desenvolvida 7: “Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida.”

## 5 CONCLUSÃO

Os resultados apresentados pela presente pesquisa que investigou a temática da formação continuada de professores e foi construída tendo como objeto o curso de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), oferecido para educadores de cinco escolas públicas estaduais da região central do RS, abrangidas pela 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), entre os anos de 2014 e 2015, podem trazer algumas conclusões que permearam e corroboraram para os bons resultados da mesma.

Ao retomarem-se os objetivos – geral e específicos – desta investigação, pode-se inferir que os mesmos foram alcançados com sucesso.

Quanto ao primeiro objetivo específico pretendido – *verificar que opiniões os professores têm acerca dos saberes docentes mobilizados no contexto escolar* – foi alcançado com sucesso. Os resultados assinalaram o predomínio da opinião favorável dos professores em relação aos oito blocos de saberes docentes mobilizados no âmbito do contexto escolar do processo de formação continuada do Pacto.

Ressalta-se, dentre os resultados, que o bloco “planejamento do ano letivo” foi o que obteve a maior opinião favorável, com média geral de 4,39, numa escala de 1 a 5. Já, o bloco que obteve a menor opinião favorável foi o de “apoio recebido no ambiente de trabalho”, com média geral de 3,14.

Em relação ao segundo objetivo específico – *investigar se há correlação entre o saber docente “formação continuada do Pacto” e os demais saberes mobilizados nestas escolas* – também foi alcançado. Os resultados apontaram que o processo de formação continuada de professores do Pacto apresentou fraca correlação em relação aos saberes docentes: planejamento do ano letivo ( $\rho = 0,093$ ), uso de estratégias e técnicas instrucionais ( $\rho = 0,168$ ), cumprimento de objetivos curriculares ( $\rho = 0,231$ ), manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem ( $\rho = 0,223$ ) e apoio recebido no ambiente de trabalho ( $\rho = 0,273$ ). Já, em relação ao saber docente – atividade profissional – a correlação foi moderada ( $\rho = 0,453$ ) e em relação ao saber docente – uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano – a correlação foi forte ( $\rho = 0,577$ ).

É importante assinalar que os oito blocos de saberes docentes construídos, longe de serem um conhecimento consolidado, representam uma possibilidade de

novos caminhos a serem trilhados pelos professores, além de sugerirem um ideal de ações que buscam atender às mudanças atuais impostas à atividade profissional.

Ainda, sob esse prisma, analisar os saberes que estão sendo produzidos na prática pedagógica dos professores do ensino médio é uma reflexão que exige compreender a categoria “saberes” numa perspectiva que leve a perceber a urgência de reelaborar esses conceitos, alguns cristalizados em paradigmas conservadores. O movimento de discuti-los é muito pertinente e necessário, visto que a complexidade de se organizar esses saberes, elaborados e produzidos pelo professor, envolve outros aspectos que estão subjacentes à sua prática, dentre eles a formação inicial e continuada, as concepções pedagógicas, bem como, os processos: didáticos, experienciais, curriculares, pedagógicos e científicos.

No que concerne ao terceiro objetivo específico almejado – *analisar que opiniões têm os professores e os orientadores de estudo a respeito das temáticas que permeiam o Pacto no contexto escolar* – também foi alcançado. Os principais resultados verificados abarcaram as seguintes temáticas:

A respeito dos jovens do ensino médio, a maioria dos pesquisados apontou que sua participação na escola dá-se principalmente por meio do grêmio estudantil. Já, em relação ao que a escola tem feito e/ou contribuído para manter esses jovens nela, os entrevistados responderam que é trabalhando com temas que circundam o cotidiano do aluno, incentivando sua participação e apresentação de projetos, bem como auxiliando na escolha de seu futuro, tanto na continuidade dos estudos como na inserção no mercado de trabalho.

No que tange à interdisciplinaridade, alguns participantes da pesquisa assinalaram alguns entraves para a construção do planejamento interdisciplinar, entre eles: currículos calcados em disciplinas isoladas, formação inicial deficitária, rotatividade de professores, desmotivação, resistência, falta de entrosamento entre os docentes e falta de estrutura nas escolas. Já para outros pesquisados, a prática do trabalho interdisciplinar deu-se, mesmo que de forma pontual, nas reuniões das áreas do conhecimento e do seminário integrado, bem como nos encontros do Pacto.

Por conseguinte, acerca do currículo, alguns entrevistados expuseram que as configurações curriculares de algumas das escolas pesquisadas ainda continuam sendo marcadas pelos rígidos programas de vestibulares da região (entre eles, o principal, é das provas seriadas da UFSM) e do Enem. Para outros participantes da

pesquisa, as escolas estão se readaptando e procurando, mesmo que pontualmente, novas propostas curriculares com viés mais aberto e integrador, como por exemplo, os temas geradores e projetos interdisciplinares, com foco na realidade e contexto dos alunos.

Em relação à gestão democrática da escola, alguns pesquisados apontaram que eles pouco ou nada participam das decisões que a envolvem, ficando a maioria delas a cargo da equipe diretiva. Já para outros entrevistados, a gestão democrática torna-se um processo de construção social que envolve a participação de todos os envolvidos no cenário escolar, possibilitando: a escolha de realizar paralisação, as eleições para membros da equipe diretiva, a consulta dos horários de trabalho em sala de aula, bem como a construção do regimento escolar e do projeto político pedagógico.

Quanto à avaliação da aprendizagem, os pesquisados disseram que o instrumento avaliativo mais utilizado, ainda, continua sendo a tradicional “prova”. No entanto, para outros educadores, novos processos estão marcando a cultura da avaliação da aprendizagem, entre eles: o conselho de classe participativo entre alunos, professores e direção; a avaliação de natureza qualitativa, em forma de conceitos e pareceres; a avaliação coletiva por área de conhecimento; a avaliação por meio de trabalhos, apresentações orais e artísticas, pesquisas, bem como, por meio do *portfolio*.

Ademais, a respeito da valorização profissional, os educadores, em sua maioria, destacaram que há uma desvalorização da categoria e conseqüentemente uma desmotivação; isso, em virtude de problemas como: a excessiva jornada de trabalho a que estes profissionais são submetidos, tendo inclusive outras escolas para atuar; os baixos salários e a falta de condições adequadas do serviço; a falta de reconhecimento social e a falta de recursos financeiros para investir em atualização.

Vale ressaltar que essas temáticas representam pontos cruciais no debate e na reflexão coletiva entre professores e gestores das instituições de ensino, além disso, necessitam se fazer presentes no rol dos assuntos mais discutidos em processos de formação continuada, para melhoria da qualidade de ensino da escola pública de nível médio.

Já em relação ao quarto objetivo específico pretendido – *identificar e descrever as atividades interdisciplinares desenvolvidas e implementadas, durante e*

*após, o Pacto nestas escolas* – também foi alcançado com êxito. Os resultados mostraram que as atividades interdisciplinares abrangidas pelas escolas variaram em torno de temas como: o meio ambiente, como por exemplo, nos projetos intitulados “Prevenção e combate ao *Aedes aegypti*: uma ação de todos”, “Desperdício do lixo” e “Conhecendo e aplicando o novo Código Florestal Brasileiro”; a saúde, no projeto “Alimentação para uma vida saudável”; e a imigração alemã, no projeto “Cerro Chato: berço da colonização alemã em Agudo”.

Outro aspecto a ser destacado na construção dessas atividades interdisciplinares foi a de que elas eram chamadas, pelos sujeitos pesquisados, de temas geradores. Essa caracterização ficou evidenciada, uma vez que o processo de escolha e implementação dessas temáticas, ocorreu segundo uma adaptação das cinco etapas sistematizadas pelos autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 275), inspiradas no programa de natureza curricular embasado por temas geradores (FREIRE, 1987), que são: levantamento preliminar da realidade local, elencar as situações mais significativas, círculo de investigação temática, redução temática e implementação em sala de aula.

Finalmente, no que tange ao objetivo geral pretendido nesta investigação: *analisar avanços e dificuldades que permearam, durante e após, o processo de formação continuada de professores do Pacto, em escolas públicas estaduais do estado do RS, abrangidas pela 24ª CRE* – também foi alcançado com sucesso.

Em relação aos avanços ocorridos, podem-se destacar os seguintes:

- O Pacto se constituiu numa formação em serviço, balizada pela resolução de problemas reais no contexto escolar, potencializando a hora-atividade do professor e contribuindo para uma nova cultura de formação/autoformação.
- A formação do Pacto aconteceu no *locus* da escola, ou seja, no “chão da escola”, valorizando o processo de reflexão na ação, bem como os saberes construídos e compartilhados pelos educadores no cotidiano do ambiente de trabalho.
- A diversidade de metodologias utilizadas durante a realização do Pacto favoreceu a democratização dos seus participantes, uma vez que apoiou a reflexão crítica e coletiva sobre a prática docente destes, numa discussão construtiva e respeitosa, e ofereceu um espaço de formação continuada para a promoção: do trabalho em grupo, da interação, do diálogo de saberes e da construção de laços de confiança entre seus atores.

- A metodologia do Pacto favoreceu uma avaliação contínua, pois as produções dos cursistas serviam de parâmetro para análise das estratégias propostas.
- Quanto aos temas/cadernos do Pacto, eles foram considerados pertinentes para os professores; já, em relação aos autores citados nos mesmos, predomina a opinião que eles são conhecidos, bem como a linguagem utilizada é acessível.
- A atuação do coordenador pedagógico como orientador de estudos, na totalidade das instituições investigadas, contribuiu para uma ressignificação do seu papel no interior da escola.
- Articulação conjunta entre os orientadores de estudos, os formadores regionais e as IES em todas as etapas que envolveram a formação.
- A compreensão ampliada de que a gestão democrática é um processo de construção social que envolve a participação de todos os envolvidos no contexto escolar – direção, supervisão, professores, alunos, funcionários, pais dos alunos e entidades representativas da comunidade local.
- Uma maior participação dos jovens na escola, principalmente em ações ligadas ao grêmio estudantil.
- As ações orientadoras do Pacto favoreceram alterações nas práticas curriculares, apresentando propostas curriculares mais abertas e integradoras, mesmo que de forma pontual, como nos exemplos das atividades interdisciplinares implementadas nas escolas investigadas;
- Articulação das temáticas implementadas com a perspectiva metodológica/curricular dos temas geradores, balizados por Freire (1987) e sistematizados em cinco etapas por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), bem como alinhadas à realidade e ao contexto dos alunos.
- A construção colaborativa e conjunta dos projetos interdisciplinares contribuiu para a concretização da articulação entre teoria e prática.
- As ações do Pacto também contribuíram para despertar um novo horizonte nos processos da avaliação da aprendizagem, como aqueles apontados: no conselho de classe participativo, na avaliação por meio de conceitos e pareceres, na avaliação conjunta por área de conhecimento e na avaliação por diferentes instrumentos (entre os quais, merece destaque o *portfolio*).



Já, acerca das dificuldades enfrentadas, durante e após, a realização do curso, podem-se destacar as seguintes:

- A sobrecarga de trabalho a que os professores investigados são submetidos, tendo inclusive, que, desempenhar atividades em mais de uma escola.
- A falta de reconhecimento social, acrescida de desvalorização e desmotivação profissional, além de uma decadente remuneração e más condições de trabalho.
- A pequena participação dos educadores nas decisões que envolvem a gestão democrática da escola, ficando esta a cargo, apenas da equipe diretiva.
- Currículo engessado pelo vestibular e/ou pelo ENEM, balizado por listas de conteúdos e disciplinas isoladas, além disso, ele vem pronto e estabelecido por agentes institucionais e políticos que não levam em consideração os aspectos do cotidiano escolar.
- Há fatores que ainda dificultam a realização de um trabalho interdisciplinar nas escolas, entre eles: a rotatividade de professores, uma vez que eles lecionam em diferentes escolas e não chegam a formar uma equipe com objetivos comuns; formação inicial especializada em compartimentos estanques; resistência por esta opção de prática de ensino; há falta de estrutura; há dificuldades de relacionamento e entrosamento entre professores; e, desmotivação por parte dos alunos.
- Após o término das atividades do Pacto, muitos professores voltaram às velhas práticas, uma vez que não usufruíam mais do espaço compartilhado do programa para discutir e planejar as atividades interdisciplinares.

Embora se encontrou problemas e dificuldades na realização do Pacto (como os listados anteriormente), pode-se afirmar que o programa foi exitoso, tendo em vista o engajamento de todos os atores: docentes da rede pública (como cursistas e orientadores), equipe da 24ª CRE e Universidade. Essa avaliação positiva fica mais evidente quando se assinala a permanência dos cursistas apesar de todos os percalços enfrentados ao longo de 2014 e 2015.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esta investigação possa oferecer uma contribuição significativa na melhoria dos programas de formação continuada de professores. Nesse horizonte, propõem-se, a partir dos resultados sinalizados, algumas ações que podem ser desenvolvidas nesses processos, no sentido de promover aprendizagens que despertem a capacidade do professor para:

- Interagir com os problemas da realidade/contexto no qual a escola está inserida;
- Incentivar a realização de pesquisas sobre problemas reais da prática pedagógica;
- Ser receptivo e crítico quanto às novas tendências da educação, dispendo-se a reverter suas práticas e a refletir sobre o ensino e a aprendizagem;
- Buscar constantemente a atualização dos conhecimentos adquiridos, tanto dentro como fora do contexto escolar;
- Enfrentar os conflitos e demandas atuais;
- Interagir com o coletivo de professores, em discussões e na troca de experiências;
- Modificar a ideia e uma prática disciplinar, formal, para inserir-se numa prática interdisciplinar;
- Relacionar-se com outras áreas de atuação;
- Promover a articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, segundo uma perspectiva dialógica (FREIRE, 1983, 1996).
- Motivar-se para continuar o empenho pela qualificação, pela organização coletiva para a conquista de valorização e de prestígio social.

Corroborando nessa perspectiva para uma nova visão de processos de formação continuada dos profissionais do ensino, Masetto (2009) adverte:

O professor, na qualidade de profissional da educação, necessita de uma formação continuada, que inclua sua área de conhecimento específico, a área pedagógica e a dimensão política. Incentivado a trabalhar em equipe e coletivamente com seus colegas, está sempre trocando ideias e experiências sobre ações pedagógicas, projetos inovadores e mediação com os alunos. Insistir para que o professor deixe seu *status* de *expert* em uma disciplina para se transfigurar em um mediador de aprendizagens, que

construa clima de confiança, de abertura, de corresponsabilidade, de parceria com seus alunos, visando à educação e à formação profissional (MASETTO, 2009, p. 14).

Além disso, a presente pesquisa é de grande importância para o processo educacional, pois, mesmo focando no projeto do Pacto, acaba apresentando um panorama geral válido para o grupo de professores que atuam na rede de ensino público estadual, podendo ser direcionada a outros grupos.

Assim, é de suma importância que as políticas públicas de âmbito educacional e os pesquisadores da área incentivem o fomento dos processos de formação continuada de professores, bem como os compreendam para que possa ajudar os educadores na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, em seu projeto de vida, no desenvolvimento das suas habilidades e competências de maneira que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais, e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.

Este estudo não representa um fim, mas um meio para dar continuidade às ações orientadoras do Pacto dentro da própria escola, no sentido de pensar a práxis segundo uma perspectiva mais pedagógica e didática.

Desse modo, a formação continuada em serviço no *locus* da escola pode contribuir para que exista um conjunto de ações voltadas à formação do professor, mas, sobretudo, haja uma progressividade do que o professor faz do seu trabalho, das suas práticas, dos seus saberes acumulados no exercício da docência e nas suas próprias investigações teóricas. Além disso, ele passa a enxergar a possibilidade de desenvolvimento profissional centrada na escola enquanto instituição de trabalho.

As possibilidades abertas por este trabalho certamente suscitarão novas pesquisas, novas descobertas, outras construções, que levantarão novos problemas. Estes serão subsidiados pelas ideias e diretrizes aqui desenvolvidas, mas abrirão outras lacunas e contradições; buscarão nós e ligações com outros conceitos e teorias. Tudo isso representa o desafio para sobrepujar os conflitos e os desequilíbrios e atingir um novo patamar de desenvolvimento acerca do campo de investigação da formação continuada de professores.

Portanto, ao encerrar a presente tese, crê-se ser de muita valia abrir espaço ao levantamento de questões relacionadas à formação continuada de professores,

de modo a possibilitar que a comunidade de pesquisadores formule pautas para futuras investigações.

Já, no que tange à contribuição que esta pesquisa pode assinalar ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, a resposta é clara, pois, implicitamente, os resultados sinalizados mostram que a formação continuada pode ser um fator de transformação da realidade da ação do professor da área de Ciências.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. **X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Rio de Janeiro: 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Documento final**. Niterói: VII Encontro Nacional, 1994.

AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1. ed. – São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014, p. 21-44.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BICUDO, M. A. V. A Formação do Professor: Um Olhar Fenomenológico. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.

BRASIL / MEC / SEB. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília, DF: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, novembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Parecer CNE/CEB 05/2011**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacaobasica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacaobasica)>. Acesso em: 19 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 de junho de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 06 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. EDIÇÃO EXTRA, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 30 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2011**, Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o Enem**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2009/Enem2009\\_matriz.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 238, segunda-feira, 9 de dezembro de 2013. p. 24-25. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category\\_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada**. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - Caderno II**: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - Caderno III:** o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - Caderno IV:** áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno V:** organização e gestão democrática da escola / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Celso João Ferretti, Ronaldo Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013e.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - Caderno VI:** avaliação no ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Ocimar Alavarse, Gabriel Gabrowski]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I:** Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Erisevelton Silva Lima... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno II:** Ciências Humanas / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Alexandro Dantas Trindade... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno III:** Ciências da Natureza / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Daniela Lopes Scarpa... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV:** Linguagens / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno V:** Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Ana Paula Jahn... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014e.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARRANO, P. **Os jovens e a cidade**: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Faperj, 2002.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan. – abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Hillsdale, NJ, Erlbaum. 1988.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB/CNE nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: CEB/CNE, 2011.

CORDEIRO, D. **Ciência, pesquisa e trabalho científico**: uma abordagem metodológica. Cadernos Didáticos, nº 7. Goiânia: Ed. da UCG, 1999.

DELIZOICOV, D. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. **ALEXANDRIA** - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 1, n. 2, p. 37–62, 2008.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e Métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FAZENDA. I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade e ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

FIELD, A. **Discovering Statistics Using SPSS**. London: Sage. 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 166 p. (Coleção Leitura).



\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, M. C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, EUB, 1995.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. 2003. n. 119. p. 191-204. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742003000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 de set. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ed. UNIJUÍ – Coleção fronteiras da educação, 1998.

GEGLIO, P. C. **Formação Continuada de Professores e mudança de prática**: uma análise a partir da narrativa de professores. (Tese de doutorado). São Paulo: Programa de Psicologia da Educação, PUCSP, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOOGLE MAPS. **Macrorregião Centro-Oeste**. Disponível em: <<http://www1.saude.rs.gov.br/dados/1319112995972RS%20Divisao%20Macrorregiao%20Centro-Oeste.jpg>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 163-183, dez. 1999.

KUHN, T. S. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives in Psychology**, 140, p. 1-55, 1932.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LUCK, H. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MASETTO, M. T. Apresentação. In: FELDMANN, M. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo, Editora Senac, 2009.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDE**. Abr. 1998, vol.19, n.44. p. 59-72. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 de set. 2015.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2 ed., 1998, 239 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, 224p.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **A profissão de professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Educar, Lisboa, jul/2009.

PARO, B. **A escala Likert** – coisas que todo pesquisador deveria saber. 11 de Maio de 2012. Disponível em: <<http://www.netquest.com/blog/br/a-escala-likert-coisas-que-todo-pesquisador-deveria-saber/>>. Acesso em: 04 out. 2015.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. São Paulo: USP. Tese de Doutorado, 2002.

SACRISTÁN, G. Os professores como Planejadores. IN: SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia da Pesquisa**. 5. ed. – Porto Alegre: Penso, 2013, 624 p.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RS. **Coordenadorias Regionais de Educação**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

SOARES, M. As Pesquisas nas Áreas Específicas Influenciando o Curso de Formação de Professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, J. R. et al. Resignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 8, n. 2, 2008, p. 1-13.

WEBER, S. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. In CANDAU, V. M. (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009. 164 p.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE SABERES DOCENTES

1. Faixa etária na data de hoje:

- (A) Até 24 anos
- (B) de 25-29 anos
- (C) De 30-39 anos
- (D) De 40-49 anos
- (E) De 50-54 anos
- (F) 55 anos ou mais

2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

3. Qual sua área de atuação?

- Linguagens
- Matemática
- Ciências da Natureza
- Ciências Humanas

4. Há quanto tempo você obteve o seu diploma de professor?

- Há dois anos
- De 3 a 7 anos
- De 8 a 14 anos
- De 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

### A. Planejamento do ano letivo

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente
1. Eu planejo sistematicamente minhas atividades instrucionais.					
2. Eu não avalio periodicamente os alunos quanto aos objetivos.					
3. Se verificar que alguns alunos apresentam necessidades de informações ou dificuldades, eu aumento o nível de atenção a eles.					
4. Não acho importante ter cursos de formação continuada de professores em minha escola ou região geográfica.					
5. Penso e reflito sobre o meu papel de mediador do conhecimento entre a literatura e o desenvolvimento intelectual dos meus alunos.					

### B. Uso de estratégias e técnicas instrucionais

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente
1. Eu seleciono objetivos de uma lição para melhor aderência curricular.					
2. Eu não seleciono métodos de ensino que considero apropriados para cumprir os objetivos de cada unidade de conteúdo.					
3. Eu não ajusto técnicas de ensino em resposta às dificuldades que os alunos possam apresentar.					
4. Eu tenho a impressão de que os alunos acham que apresento as ideias e informações com precisão, rigor e clareza.					
5. Eu não dedico tempo e esforço suficientes para apresentar minhas aulas com clareza e exatidão.					
6. Eu sempre apresento questões diversas às turmas que leciono para monitorar o progresso dos estudantes ao longo das aulas.					
7. Eu não procuro estudar novas técnicas de didáticas ou revisar teorias sobre métodos de ensino e avaliação da aprendizagem.					
8. Sinto-me qualificado para ministrar aulas em laboratório didático ao invés do quadro negro e giz.					

### C. Cumprimento de objetivos curriculares

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente
1. Eu estou preocupado com a aderência dos alunos aos objetivos curriculares.					
2. Eu não procuro usar e introduzir materiais extras nas aulas.					
3. Mantenho a disciplina estudantil de acordo com os padrões da escola.					
4. A direção/administração da minha escola não me fornece recursos para melhorar meu planejamento pedagógico.					
5. Não tenho conhecimento para desenvolver novas soluções em atividades estudantis, tendo em vista seus problemas de aprendizado.					

6. Solicito aos alunos a elaboração de redações de pequenos textos como instrumentos auxiliares no processo de acompanhamento do aprendizado científico dos mesmos.					
7. Verifico a aquisição de linguagem e terminologia científica dos alunos a partir dos materiais didáticos que eles dispõem.					
8. Percebo que, ao longo do ano, os alunos não fazem exercícios no sentido de automatizar os procedimentos de resolução de problemas.					
9. Os conteúdos curriculares que devo desenvolver são expostos nos livros didáticos de forma adequada ao desenvolvimento profissional dos alunos e suas necessidades, com estímulo à cidadania e a sua autoafirmação na sociedade em que estão inseridos.					

#### D. Manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente
1. Sinto respeito dos alunos e seriedade deles para com minha atuação profissional.					
2. Os alunos não mostram preservar o ambiente de classe como uma oportunidade de estudo e auto aprimoramento pessoal.					
3. Não sinto motivação para o exercício profissional no sentido de fazer uma aula futura ser melhor que uma aula ministrada no passado.					
4. Percebo que os alunos se dedicam à escola, no cumprimento das suas responsabilidades.					

### E. Apoio recebido no ambiente de trabalho

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente
1. Não sou consultado antes do estabelecimento de decisões administrativas sobre planejamento e as disciplinas que leciono.					
2. Sinto que sou ouvido e compreendido sobre minhas necessidades no exercício da minha profissão.					
3. Meu salário assegura um nível de vida adequado à sociedade em que vivo, de acordo com minhas necessidades pessoais.					
4. Sinto que a sociedade em que vivo não me dá apoio e nem me encoraja a melhorar meu trabalho.					
5. Sinto que os alunos apreciam meu trabalho e retribuem com a dedicação aos seus estudos.					

### F. Atividade profissional

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente
1. Eu emprego práticas avaliativas consistentes com parâmetros curriculares nacionais e de nível adequado a outras escolas.					
2. Eu não me comunico com estudantes e seus pais/responsáveis de uma forma profissional.					
3. Sou receptivo a críticas construtivas ao meu trabalho, mesmo que sinta que elas não são necessárias às vezes.					
4. Eu não procuro apoiar atividades curriculares e extracurriculares que os alunos possam sugerir dentro das minhas aulas.					
5. Eu sinto que posso assumir responsabilidade sobre o aprendizado dos alunos.					
6. Eu não sinto agradecimento e melhoria do diálogo com os alunos ao longo dos meses de trabalho.					
7. Uso e tenho pleno acesso à internet na escola, se achar necessário.					
8. Não encontro materiais de apoio que necessito na biblioteca da escola, ou na biblioteca da comunidade em que vivo.					



9. Leio, semestralmente, um volume adequado de artigos de periódicos de ensino especializados.					
10. Não discuto textos de revistas de divulgação científica com meus alunos no sentido de explorar diferenças entre fatos e opiniões.					
11. Tenho necessidade de cursos de aprimoramento de formação continuada de professores em minha escola ou comunidade.					

### G. Uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente
1. Eu introduzo intencionalmente situações que exigem raciocínios diferentes daqueles usados em exemplos resolvidos em sala de aula.					
2. Não costumo enfatizar o significado prático das soluções dos problemas resolvidos em aula, nem esclarecer os caminhos usados para encontrá-los.					
3. Não Insisto para que os alunos gravem as regras que permitem obter respostas certas dos problemas/questões.					
4. Costumo lidar com problemas e temas que aparecem em jornais, revistas ou internet discutindo a relação dos mesmos com a evolução da sociedade.					
5. Oriento aos alunos o uso constante da matemática na resolução dos problemas em minhas aulas.					
6. Não oriento aos alunos a interpretarem resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema ou a generalização afim.					
7. Apresento aos alunos situações que lhes possam ser familiares ou interessantes e que visualizem a aplicação dos conceitos recebidos em aula e em outros setores da atividade humana.					
8. Os alunos não mostram interesse em experimentar diferentes ações científicas como coletar e organizar informações, explorar textos e aplicações, fazer discussões em grupo e manipular dados para resolver problemas/questões.					

9. Minha percepção sobre a precisão e velocidade de execução de cálculos/questões pelos alunos, ao longo do ano, é positiva e satisfatória.					
10. Frequentemente, não introduzo ações de coleta e interpretação de dados para que os alunos possam fazer suas próprias conclusões sobre situações que lhes são apresentadas.					
11. Não tenho confiança que posso propor uma lista de materiais e elaborar/construir experimentos para aquisição e uso em atividades práticas para os alunos firmarem conteúdos teóricos.					
12. Meus alunos que mostram baixo rendimento escolar podem ser vítimas da falta de assistência social e acompanhamento ou estímulo familiar.					
13. O meio familiar e social em que o aluno vive poderia influenciar seu rendimento em minhas aulas.					
14. Os recursos de apoio que minha escola apresenta e me dispõe para o exercício da minha profissão não são satisfatórios ao grau de aplicação prática na execução das minhas atividades.					
15. Sinto necessidade de voltar a estudar as ideias de pensadores educacionais com mais profundidade como Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, dentre outros temas de teorias da educação.					
16. Sobre a preparação dos alunos que você conhece, o livro didático adotado na escola não cumpre o seu papel.					
17. Planejamento pedagógico não é uma tarefa que me dá muito prazer e nem a percebo como tarefa desafiadora de minhas habilidades.					

### H. Formação continuada do Pacto

	Discordo Fortemente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Fortemente
1. Acredito que o Pacto está servindo de instrumento de mudança e de reestruturação do Ensino Médio.					
2. Penso que o Pacto não está proporcionando maior aprofundamento de temas já conhecidos como o do currículo e da avaliação.					
3. Acho que o Pacto não está levando a repensar a prática pedagógica.					
4. Verifico que o Pacto está trazendo à tona a necessidade da interdisciplinaridade.					
5. Acredito que os assuntos trabalhados pelo Pacto estão sendo de grande importância e relevância e que cada temática está contribuindo para a evolução do processo.					
6. Verifico que o Pacto não está proporcionando o planejamento conjunto e democrático frente ao coletivo de professores.					
7. Acho que o Pacto está se configurando como um processo de ação-reflexão-ação na construção do conhecimento dos professores.					

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

→ Escola(s) que leciona atualmente: \_\_\_\_\_

→ Disciplina que leciona atualmente: \_\_\_\_\_

→ Qual sua carga horária? \_\_\_\_\_

► Com base nas leituras, apresentações, discussões e atividades desenvolvidas durante o curso de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), dê a sua opinião/crítica em relação às seguintes **possibilidades e dificuldades enfrentadas** ao longo desse processo formativo, justificando-as:

1<sup>a</sup>) **Rotatividade dos professores** (Será que professores oriundos de várias disciplinas e com compromissos em diferentes escolas formam uma equipe com objetivos comuns? Justifique.).

---

---

---

---

---

---

---

---

2<sup>a</sup>) **Dicotomia entre teoria e prática** (Será que as teorias dos cadernos do PACTO estão em consonância com as práticas realizadas pelos professores? E os autores citados por eles são conhecidos? E a linguagem utilizada pelos mesmos é acessível? Justifique.).

---

---

---

---

---

---

---

---

3<sup>a</sup>) **Currículo engessado pelo vestibular** (Será que o currículo atual não está demasiadamente submetido aos programas de vestibular e/ou Enem? Justifique.).

---

---

---

---

---

---

---

---

4ª) **A interdisciplinaridade ainda é difícil** (É possível reunir todos os professores para que de fato exista um planejamento interdisciplinar? E os medos de expor suas fragilidades e suas inseguranças neste tipo de planejamento? Justifique.).

---

---

---

---

---

---

---

---

5ª) **(Des)motivação do professor** (Será que as políticas públicas que envolvem uma melhor remuneração aos profissionais da educação e melhores condições de trabalho atendem nossas necessidades? Justifique.).

---

---

---

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES E ORIENTADORES DE ESTUDOS**

### **I) Sobre a escola:**

- 1) Quantos turnos há de funcionamento?
- 2) Quais os níveis de ensino oferecidos (fundamental e médio)?
- 3) Quantos alunos há aproximadamente por ano na escola?

### **II) Sobre os professores:**

- 1) Número de professores? (Fundamental e médio)
- 2) Você lembra quantos professores começaram o Pacto e quantos terminaram?
- 3) A formação acadêmica de cada um?
- 4) Se possui pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)?
- 5) Tempo médio de serviço em anos?

### **III) Sobre o Pacto, de um modo geral:**

- 1) Como se deu (ou como foi estruturado, ou quais as etapas) do Pacto em sua escola? Que dias da semana os professores se reuniam? Havia algum planejamento/cronograma?
- 2) Quais eram suas expectativas em relação ao Pacto?
- 3) De quem veio a demanda formativa do Pacto? (dos professores, da escola, da SE ou de alguma outra instância administrativa?)
- 4) Você foi convidado ou convocado para fazer o Pacto? Comente.
- 5) Como se deu a formação do orientador de estudos?
- 6) Sobre os cadernos do Pacto:
  - a) Os professores gostaram? Por quê?
  - b) O que acharam da linguagem? Por quê?
  - c) Os autores eram reconhecidos? Por quê?
- 7) Quais as temáticas trabalhadas?
- 8) Quais foram as dificuldades ou obstáculos encontrados no Pacto? Comente.
- 9) Quais foram os avanços, ganhos ou expectativas do Pacto? Comente.
- 10)
  - a) As ações/resultados do Pacto foram incorporadas à prática pedagógica dos professores?
  - b) Houve atividades interdisciplinares desenvolvidas/implementadas no decorrer do Pacto com os alunos? Quais? Como aconteceram?
- 11) Como era feita a avaliação dos participantes? Foi utilizado algum instrumento padronizado? Comente.
- 12) As ações do Pacto foram ao encontro das necessidades dos professores? Comente.

13) Você acredita que o Pacto possibilitou seu crescimento pessoal e profissional capaz de interferir na melhoria da sua prática docente? De que forma?

**IV) Opinião sobre alguns TEMAS que envolveram o Pacto:**

1) O que a escola tem feito para manter a formação/participação do jovem na escola?

2) Como é a participação dos professores na gestão democrática da escola? (são incluídos/participam ou são excluídos/apenas assistem)? Comente.

3) Como é a participação dos alunos em sala de aula? (Há diálogo entre professor-aluno ou há hierarquia por parte do professor)? Justifique.

4) Sobre o currículo:

a) Será que o currículo atual não está demasiadamente submetido aos programas de vestibular e/ou Enem? Comente.

b) E o trabalho com temas, acontece? Está associado à realidade do aluno? Justifique.

c) Há planejamento participativo e organização coletiva? Comente.

5) Sobre a interdisciplinaridade:

a) É possível reunir todos os professores para que de fato exista um planejamento interdisciplinar? Comente.

b) Aconteceu em algum momento esse planejamento interdisciplinar? Quando e como foi?

6) Sobre a rotatividade dos professores:

- Será que professores oriundos de várias disciplinas e com compromissos em diferentes escolas formam uma equipe com objetivos comuns? Comente.

7) Sobre a dicotomia entre teoria e prática:

- Será que as teorias dos cadernos do Pacto estão em consonância com as práticas realizadas pelos professores? Justifique.

8) Sobre a desmotivação do professor:

a) Será que as políticas públicas que envolvem uma melhor remuneração aos profissionais da educação e melhores condições de trabalho atendem nossas necessidades? Comente.

b) E a identidade e a valorização do professor, como você acha que está? Justifique.

9) Sobre a avaliação da aprendizagem:

a) Acontece segundo uma natureza excludente/classificatória ou é de caráter formativa/processual? Justifique.

b) Quais são os instrumentos avaliativos mais utilizados?

10) Como foi o ambiente de relações/trocas entre os professores durante o curso?

11) Havia heterogeneidade do grupo de professores que fazia o Pacto? De que forma? Comente.

## ANEXO A – PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DO PACTO / I ETAPA

### I ETAPA – ABRIL A JULHO DE 2014

#### CH PLANEJADA: 100 HORAS

ATIVIDADES	OBJETIVOS	AÇÕES	DATAS	CH
<b>Atividade 1 COLETIVA</b>	a) Sensibilizar os cursistas quanto ao Pacto (objetivos, metodologia, compromisso, legislação, LDB, importância e necessidade de formação, material a ser utilizado, lista de presença, cronograma).	a) Técnica (a espiral) – apresentação e comprometimento com o Pacto; b) Apresentação do Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio;	15/abril	3 h
<b>Atividade 2 INDIVIDUAL</b>	a) Ler o material disponibilizado pelo MEC - Volume 1.	a) Leitura do Volume 1.	22/abril	3hs
<b>Atividade 3 COLETIVA</b>	a) Levantar os conhecimentos prévios dos cursistas sobre os temas centrais do Volume 1, promovendo a aprendizagem por meio de debate.	a) Volume 1 – O Ensino Médio e a formação humana integral; b) Formação de 4 grupos, onde cada grupo receberá um capítulo do Volume 1, para ler e discutir o assunto no grupo; c) Escolher um redator e um relator, para registrar e relatar aos demais colegas a síntese do debate em grupo; d) Entregar a síntese ao orientador de estudos.	26/abril (manhã)	3hs
<b>Atividade 4 COLETIVA</b>	a) Refletir sobre o perfil do jovem nos dias atuais e a sua participação na sociedade; b) Relacionar o vídeo “Todos queremos ser jovens” à realidade do jovem; c) Elaborar um questionário quanto ao perfil do jovem; d) Organizar o questionário.	a) Volume 2 – O Jovem como sujeito do Ensino Médio b) Questionamento: como você vê o jovem de hoje? c) Assistir o vídeo: “Todos queremos ser jovens” < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3j0R6IHveqs">https://www.youtube.com/watch?v=3j0R6IHveqs</a> > d) Discutir a relação do vídeo com a realidade do nosso jovem; e) Explicação, com apoio em slides, dos capítulos 1 e 2 do Volume 2; f) Criar um questionário coletivo que revele o verdadeiro perfil do jovem da nossa escola; g) Organização do questionário para aplicação com os alunos.	26/abril (tarde)	3hs
<b>Atividade 5 INDIVIDUAL</b>	a) Aplicar o questionário elaborado coletivamente; b) Tabular e mostrar os resultados do questionário quanto ao verdadeiro perfil do nosso jovem.	a) Aplicação do questionário com os alunos do Ensino Médio; b) Tabulação de dados; c) Exposição dos resultados.	29/abril	6hs



<p><b>Atividade 6 COLETIVA</b></p>	<p>a) Expor os resultados do questionário: Qual é o verdadeiro perfil do nosso jovem? b) Divulgar os resultados do questionário; c) Observar e discutir os objetivos, sentidos e projetos de vida expostos pelos jovens; d) Repensar a prática pedagógica aplicada na escola.</p>	<p>a) Música: Não é Sério – Charlie Brown Jr – (leitura das pg 9 e 10 – caderno 2); b) Exposição dos resultados do questionário: Qual é o verdadeiro perfil do nosso jovem? c) Assistir os depoimentos dos alunos quando questionados: - Para você, o que é trabalho? - O que a escola representa na sua vida? - Qual é o seu projeto de vida? d) Discutir e repensar a prática pedagógica aplicada na escola: - Como é o nosso jovem? - O que temos feito para manter este jovem na escola? - Que valor damos ao conhecimento de mundo deste jovem? - Qual é a nossa contribuição para o sucesso deste jovem como ser humano integral? e) Confecção de um cartaz com o estabelecimento de metas a serem cumpridas durante este ano letivo na adaptação da nossa prática pedagógica;</p>	6/maio	3hs
<p><b>Atividade 7 INDIVIDUAL</b></p>	<p>a) Ler as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012)</p>	<p>a) Leitura das DCNEM e Resolução CNE/CEB 02/2012.</p>	8/maio	3hs
<p><b>Atividade 8 COLETIVO</b></p>	<p>a) Analisar a relação do DCN e Parecer com a prática pedagógica aplicada em sala de aula; b) Promover leitura e debate sobre a relação existente entre o que é ensinado e o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;</p>	<p>a) Breve explanação sobre a leitura dos documentos sugeridos na atividade 7; b) Assistir o vídeo “Sete vidas eu tivesse” (pg 10) e discussão sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos (alunos e professores) que ainda permanecem como um desafio na escola e quais as possíveis ações podem ser desencadeadas para aproximar a realidade escolar com a experiência mostrada no vídeo; c) Em pequenos grupos, realizar a leitura do capítulo 1 do Caderno 3; - O que, como e para que ensinar? d) Socialização da reflexão no coletivo;</p>	13/maio	3hs
<p><b>Atividade 9 INDIVIDUAL</b></p>	<p>a) Compartilhar as reflexões da leitura do capítulo 1 – Caderno 3 através de postagens nas redes sociais.</p>	<p>a) Registro das reflexões como forma de compromisso de adaptação na prática pedagógica e publicação nas redes sociais (atividade sugerida na pg 17).</p>	15/maio	3hs
	<p>a) Constatar as dimensões da formação do ser</p>	<p>a) Construção de um painel (ou slide, vídeo, imagem) com recorte e colagem,</p>		

<b>Atividade 10 COLETIVA</b>	humano integral: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.	retratando o jovem inserido nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (pg 17). b) Leitura coletiva do capítulo 2 – caderno 3. c) Discussão da leitura e listagem dos pontos relevantes.	20/maio	3hs
<b>Atividade 11 INDIVIDUAL</b>	a) Ler e apontar as ideias centrais do artigo “Para que servem as escolas” – Michael Young	a) Leitura do artigo de Michael Young- “Para que servem as escolas” (pg 28) e apontamento das ideias centrais.	22/maio	3hs
<b>Atividade 12 COLETIVA</b>	a) Resgatar o conhecimento escolar no currículo, tendo a pesquisa como princípio pedagógico.	a) Discussão do artigo – Para que servem as escolas (pg 28) b) Explicação do capítulo 3 do Caderno 3 – Pesquisa como princípio pedagógico c) Realização da atividade proposta na pg 34/35.	27/maio	3hs
<b>Atividade 13 COLETIVA</b>	a) Reconhecer o professor como sujeito e protagonista na formação integral do aluno.	a) Vídeo “La Luna” – valorização da diversidade de conhecimentos; b) Reflexão sobre o vídeo; - O que é currículo? - Qual é o papel do educador no processo curricular? c) Realização das atividades da pg 43 (1 a 4) - capítulo 4 – caderno 3.	29/maio	3hs
<b>Atividade 14 INDIVIDUAL</b>	a) Compreender o conceito de currículo, discernindo o currículo real do currículo escolar, verificando as possibilidades de uma construção curricular integrada.	a) Expor aos alunos o que é currículo e, em uma breve explicação, apresentar a proposta curricular da escola aos alunos. b) Questionamento aos alunos: - O que você aprende na escola é importante para sua vida? Para que? - O que você gostaria que fosse trabalhado na escola? c) Sistematização das conclusões e socialização dos registros no próximo encontro coletivo.	31/maio	6hs
<b>Atividade 15 COLETIVA</b>	a) Caracterizar o que são áreas do conhecimento, buscando estratégias para um ensino integrado.	a) Socialização dos registros dos trabalhos individuais e montagem de um mural com os resultados; b) Explicação e questionamentos – Slides do Caderno 4 – arquivo UFSM módulo 4 (slides 4 ao 17); c) Dinâmica – desenho coletivo – Representar através de um desenho o tema “integração curricular”. Em círculo, cada colega inicia um desenho. Ao sinal passa-se a folha para o colega do lado e este terá que dar continuidade ao trabalho. O desenho seguirá até chegar novamente no seu dono, que fará a finalização do mesmo. Por fim, observa-se a importância da unidade, do diálogo, colaboração e integração de todos, respeitando a subjetividade de cada um.	3/junho	3hs

<b>Atividade 16 COLETIVA</b>	a) Promover uma reflexão quanto a visão e aplicação da integração entre as áreas do conhecimento.	a) Filme – “A Vila” b) Reflexão sobre o filme: - Qual é a relação do filme com a realidade escolar? - Que tipo de trabalho o nosso grupo realiza? Por quê? - Como refazer a nossa prática pedagógica? c) Síntese das discussões.	5/junho	3hs
<b>Atividade 17 INDIVIDUAL</b>	a) Ler o capítulo proposto e fazer uma autoavaliação da sua participação na gestão escolar.	a) Leitura e reflexão do capítulo 1 – caderno 5 b) Responder as questões propostas na página 12 – caderno 5 (trazer no próximo encontro)	7/junho	6hs
<b>Atividade 18 COLETIVA</b>	a) Analisar a situação atual da gestão escolar x gestão democrática.	a) Tirinha – “Karvin” b) Questionamento: Como tem sido a nossa participação na gestão escolar? c) Exposição das respostas dos colegas realizadas no trabalho individual (atividade 17); d) Revisão dos capítulos 1 e 2 – caderno 5 – slides e) Em grupos – realizar a reflexão e ação da pg 18.	10/ junho	3hs
<b>Atividade 19 COLETIVA</b>	a) Verificar a atuação do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil frente à Gestão Democrática.	a) Breve explanação quanto ao papel do Conselho Escolar e do grêmio estudantil na gestão democrática; b) Agrupar os cursistas e alguns representantes do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil (previamente convidados) em dois grupos, onde cada grupo irá discutir e relatar sobre a sua atuação na gestão democrática; c) Atividades propostas nas pg 24 e 29 (até o 3º parágrafo); d) Apresentação oral de um grupo para o outro.	12/ junho	3hs
<b>Atividade 20 INDIVIDUAL</b>	a) Conhecer o PPP da escola.	a) Refletindo – atividade da pg 47 – caderno 5	14/ junho	6hs
<b>Atividade 21 COLETIVA</b>	a) Identificar os desafios do exercício da autonomia na gestão escolar; b) Apontar aspectos de possíveis adaptações e/ou alterações no PPP da escola.	a) Música do Renato Russo “trabalho em equipe” ou vídeo – Trabalho em equipe “Juntos tudo fica mais fácil” b) Explanação e discussão dos slides – capítulos 5 e 6 – caderno 5 (adaptar, de acordo com o PPP da nossa escola) c) Sugestões para adaptação do PPP (já lançar nos slides).	19/ junho	3hs
<b>Atividade 22</b>		a) Relato – Como você avalia seus		

<b>INDIVIDUAL</b>	a) Refletir sobre a prática avaliativa diária.	alunos? b) Descrever e postar no Google Drive, ou no facebook, ou trazer por escrito.	26/ junho	3hs
<b>Atividade 23</b> <b>COLETIVA</b>	a) Debater sobre a prática avaliativa aplicada na escola.	a) Dramatização – simulando uma situação e aplicação de uma prova (dentro dos métodos tracionais) sobre assuntos relacionados ao Pacto; b) Análise e discussão sobre a dramatização; c) Reflexão – Avaliação: - Como e quando avaliar? - O que levar em consideração na avaliação? - Qual a metodologia mais utilizada por nós professores na hora de avaliar? Esta é a metodologia mais adequada? Como deveria ser? d) Explicação com Slides - Capítulo 1 – caderno 6 – e comentários	1/julho	3hs
<b>Atividade 24</b> <b>INDIVIDUAL</b>	a) Pesquisar e selecionar um vídeo que trate de “avaliação escolar”.	a) Em grupos, selecionar um vídeo (breve) que aborde o tema “avaliação escolar”, justificando a escolha.	3/julho	3hs
<b>Atividade 25</b> <b>COLETIVA</b>	a) Avaliar e apontar possíveis caminhos para adaptação e/ou alteração na avaliação proposta no PPP da escola.	a) Apresentação dos vídeos selecionados pelos colegas; (ênfase na avaliação emancipatória nas discussões); b) Em grupos, a partir do PPP da escola realizar a reflexão proposta na pg 28 – caderno 6. c) Socialização no coletivo.	8/julho	3hs
<b>Atividade 26</b> <b>COLETIVA</b>	a) Distinguir avaliação institucional e externa de avaliação; b) Identificar os dados dos indicadores da avaliação institucional e externa, estabelecendo relações com os índices estaduais e nacionais; c) Elaborar um plano de ação visando a melhoria da qualidade de ensino e a maior permanência do aluno na escola.	a) O que é avaliação institucional e avaliação externa? Quais são as avaliações externas vigentes hoje? Quais os dados relacionados à escola, ao município, ao estado e ao país, comparando-os – (mostrar estes índices em slides) – caderno 6 – capítulos 3 e 4 - pg 38. b) O que pode ser feito para adequar os índices da nossa escola; c) Elaboração um plano de ação para adequar a escola aos índices nacionais;	10/julho	3hs

<p><b>Atividade 27</b> <b>INDIVIDUAL</b></p>	<p>a) Retomar os conteúdos abordados nesta etapa deste curso de formação com base nas ideias apresentadas no filme.</p>	<p>a) Assistir ao filme – “Nenhum a menos” – Zhang Yimou (1:46hs)</p> <p>b) Com base nas ideias apresentadas no filme, relatar as reflexões relevantes abordadas nos estudos realizados no Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (entregar por escrito ao orientador de estudos) – (enviar por email).</p> <p>c) Construir um memorial ou autobiografia de sua carreira profissional.</p>	<p>12/julho</p>	<p>6hs</p>
<p><b>Atividade 28</b> <b>COLETIVA</b></p>	<p>a) Avaliar os estudos realizados na primeira etapa do Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.</p>	<p>a) Avaliação: (por escrito e individualmente)</p> <p>➤ Tomando por base todas as atividades realizadas nesta etapa do curso, sistematize:</p> <p>1- O que eu já sabia era que...</p> <p>2- O assunto mais interessante foi...</p> <p>3- O que eu aprendi foi...</p> <p>4- A questão mais séria foi...</p> <p>5- Recomendo que...</p> <p>➤ Quanto à orientação dos estudos:</p> <p>1- A orientadora de estudos foi...</p> <p>2- A metodologia, os materiais e técnicas utilizados foram...</p> <p>➤ Quanto ao cursista:</p> <p>1- A minha participação e interesse foram...</p> <p>2- A minha assiduidade, pontualidade e comprometimento...</p> <p>➤ Sugestões:</p> <p>➤ Apresentação do memorial ou autobiografia profissional.</p>	<p>15/julho</p>	<p>2hs</p>
<p><b>Atividade 29</b> <b>INDIVIDUAL</b></p>	<p>a) Apontar os aspectos positivos da primeira etapa do Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.</p>	<p>a) Registro dos aspectos positivos da primeira etapa do Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e postar em rede social.</p>	<p>17/julho</p>	<p>2hs</p>

## ANEXO B – PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DO PACTO / II ETAPA

### II ETAPA – NOVEMBRO DE 2014 A ABRIL DE 2015

#### CH PLANEJADA: 100 HORAS

##### *Atividades INDIVIDUAIS - CH Planejada: 50 horas*

Nº	Data	CH	Cadernos do Pacto e Articulações de Conteúdos	Objetivos	Ações Individuais (estímulo e orientações referentes à realização da leitura prévia dos cadernos)
01	01/11	6h	Caderno I - Etapa II – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	Ler e destacar aspectos relevantes do material disponibilizado pelo MEC Caderno I – Etapa II – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	Leitura do Caderno 1 – Etapa II – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e apontamento de aspectos principais – c/ leituras complementares sugeridas no caderno.
02	07/11 a 11/11	10h	Caderno I – Capítulo 2 - Etapa II – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	Refletir acerca dos espaços de participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de gestão.	Ação e Reflexão – pág. 20 – questões 1 a 3 – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio – aplicação com os alunos.
03	20/11	6h	Capítulo 1 - Contextualização e contribuições das Áreas do Conhecimento na formação do estudante do Ensino Médio Caderno II - Ciências Humanas Caderno III - Ciências da Natureza Caderno IV - Linguagens Caderno V - Matemática	Ler e destacar aspectos relevantes do material disponibilizado pelo MEC Etapa II Cadernos II, III, IV e V – capítulo 1 – Contextualização e contribuições das Áreas do Conhecimento na formação do estudante do Ensino Médio – Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.	Leitura do capítulo 1 dos Cadernos 2, 3, 4 e 5, – Etapa II – Contextualização e contribuições das Áreas do Conhecimento na formação do estudante do Ensino Médio – Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, destacando os aspectos relevantes – c/ leituras complementares sugeridas no caderno.
04	25/02	6h	Capítulo 2 Caderno II - Ciências Humanas Caderno III - Ciências da Natureza Caderno IV - Linguagens Caderno V - Matemática	Investigar o foco da relação entre os conhecimentos das áreas e o sujeito do Ensino Médio na perspectiva dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Ler e refletir os	Leitura do capítulo 2 dos cadernos: Caderno 2- Ciências Humanas Caderno 3-Ciências da Natureza Caderno 4-Linguagens Caderno 5-Matemática

				cadernos de todas as áreas. Aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar.	
05	10/03	3h	Capítulo 3 Caderno II – Ciências Humanas Caderno III – Ciências da Natureza Caderno IV – Linguagens Caderno V – Matemática	Conhecer as indagações sobre os jovens estudantes do Ensino Médio, buscando indicar ações curriculares baseadas no conhecimento e valorização de suas experiências, saberes e expectativas. Aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar.	Cada professor cursista investigará junto aos seus alunos e alunas, dentro do seu componente curricular-área de estudos as facilidades e dificuldades que o educando sente com relação à construção do conhecimento naquela área ou componente curricular. O trabalho de investigação será distribuído aos professores conforme suas turmas de atuação. O resultado da investigação será registrado em slides, cartazes, vídeos ou relato escrito, etc. A partilha acontecerá no próximo encontro coletivo.
06	17/03	10h	Capítulo 3 Caderno 2 - Ciências Humanas Caderno 3 - Ciências da Natureza Caderno 4 - Linguagens Caderno 5 - Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e destacar aspectos relevantes do material disponibilizado pelo MEC – Etapa II – Cadernos II, III, IV e V – Capítulo 3</li> </ul>	Leitura do Capítulo 3 dos Cadernos I, II, III, IV e V – Etapa II – e apontamento de aspectos principais – c/ leituras complementares sugeridas nos cadernos.
07	27/03	06h	Capítulo 4 - Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares nas diferentes áreas do conhecimento Caderno 2 - Ciências Humanas Caderno 3 - Ciências da Natureza Caderno 4 - Linguagens Caderno 5 - Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a leitura do capítulo 4: Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares nas diferentes áreas do conhecimento nos cadernos II, III, IV e V.</li> </ul>	Realização da leitura do capítulo 4: Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares nas diferentes áreas do conhecimento nos cadernos II, III, IV e V.
08	06/04	03h	Capítulo 4 - Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares nas diferentes áreas do	Buscar subsídios/materiais que fundamentem/embasem a realização de uma proposta curricular integradora a ser	Realização de pesquisa/coleta, em diferentes fontes, de subsídios/materiais que fundamentem/ embasem a realização de uma proposta curricular integradora a ser

			conhecimento Caderno 2 - Ciências Humanas Caderno 3 - Ciências da Natureza Caderno 4 - Linguagens Caderno 5 – Matemática	aplicada na escola.	aplicada na escola.
--	--	--	--	---------------------	---------------------

**Atividades COLETIVAS - CH Planejada: 50 horas**

Nº	Data	CH	Cadernos do Pacto e Articulações de Conteúdos	Objetivos	Ações que levem a reflexão
01	01/11	4h	Apresentação Programa Pacto pelo Fortalecimento do EM – Etapa II – Todos os Cadernos.	Sensibilizar os cursistas quanto ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Etapa II	Nunca desista dos seus sonhos (Ginasta Rítmica Gorda e Vencedora) – Youtube Dinâmica – Entregar uma borboleta para cada cursista. Estes devem definir em uma palavra o que esperam da II Etapa do Pacto e escrever no centro da borboleta. Após, cada cursista deve explicar o porquê escolheu a palavra e colocar a sua borboleta no painel “Jardim do Pacto”. Leitura e reflexão da Mensagem “As Borboletas” de Mario Quintana. Entrega – marcador de páginas Apresentação do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – II Etapa (objetivos, metodologia, compromisso, legislação, LDB, importância e necessidade de formação, material a ser utilizado, lista de presença, cronograma, avaliações – sistema SIMEC); Construção do cronograma; Breve retomada da Etapa I; Resumo da Etapa II.
					Vídeo “Tecendo a manhã” - < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xdslOx1Q8M">https://www.youtube.com/watch?v=xdslOx1Q8M</a> > – Uma reflexão quanto a “rede” que



02	4 e 6/11	3h	Caderno I – Cap. 1	Refletir quanto a “rede” que devemos formar no âmbito escolar; Discutir os aspectos principais destacados na leitura do Caderno I - Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio;	devemos formar no âmbito escolar. Etapa II – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e apontamento de aspectos principais – esquema de organização do trabalho pedagógico; Diálogo quanto às leituras e apontamentos realizados na atividade individual 1 e 2 – cap 1; Vídeo – prof Miguel Arroyo < <a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17766#">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17766#</a> > - Em grupos – reflexão e ação – pág. 13
03	11 e 13/11	3h	Caderno I – Cap. 2	Ressaltar importância do diálogo e do planejamento participativo; Retomar os passos de construção do PPP.	Dinâmica do jornal Discussão: PPP, Plano de Trabalho Docente, Regimento Escolar e Estatutos; Ação e Reflexão – pág 20 – questão 4 – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio – aplicação com os docentes. Esquema – pág. 32
04	18 e 20/11	3h	Caderno I – Cap. 2	Relatar e registrar as experiências quanto aos espaços de participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de gestão.	A escola ideal – Rubem Alves e Discussão sobre o vídeo; Relato e registro das reflexões realizadas com os alunos acerca dos espaços de participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de gestão. Redação – texto em grupos - Diagnóstico da Realidade. Realidade idealizada
05	25 e 27/11	3h	Caderno I – Cap. 3	Repensar a prática do Conselho de Classe nas escolas, como espaço de acompanhamento e avaliação das práticas docentes e discentes.	Vídeo – conselho de classe - trailer - < <a href="http://www.youtube.com/watch?v+hU9bPSOZx5M">www.youtube.com/watch?v+hU9bPSOZx5M</a> > Conversação – Capítulo 3 – caderno I

					Ação e Reflexão – pág. 40
06	2 e 4/12	3h	Capítulo 1 Caderno II - Ciências Humanas Caderno III - Ciências da Natureza Caderno IV - Linguagens Caderno V - Matemática	Reconhecer a contextualização de cada Área do Conhecimento e suas contribuições na formação do estudante do EM;	Música – “Eu só peço a Deus” – Beth Carvalho e Mercedes Sossa - Socialização de ideias História – Pinóquio às avessas (questões) Discussão e apontamentos Podemos afirmar que a escola trabalha conhecimentos muitas vezes descontextualizados, destaque um trecho do livro onde se evidência este fato e comente. Aponte aspectos abordados no texto de Rubem Alves que já foram superados pela escola e aspectos que continuam sendo o nó crítico no processo de renovação da escola. Qual é o contexto de cada área nesta história? Que contribuições cada área (e componentes) pretende deixar na vida dos alunos?
07	9 e 11/12	4h		Analisar e comparar as ideias apresentadas na história e filmes trabalhados fazendo a relação com a prática pedagógica;	O enigma de Kaspar Hauser – <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nRWtvT7vzFc">https://www.youtube.com/watch?v=nRWtvT7vzFc</a> Relacionar – história do Pinóquio e filme com a realidade. Sugestão – assistir o trecho – “Sociedade dos Poetas Mortos” – material UFSM – Porque lemos e escrevemos poesia – Ciências Humanas Vídeo Youtube – análise comportamental: experiência com macacos. Análise entre áreas do conhecimento – (escrito e oralmente) a partir dos questionamentos abaixo. - Em que contexto surgiram as áreas do conhecimento? Com que objetivos? - Qual a função da nossa área de conhecimento? - O que e como eu posso e quero

					<p>contribuir com a minha disciplina para melhorar as pessoas e, conseqüentemente, o mundo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Devo apenas ensinar o meu “programa”?</li> <li>- Que sociedade eu desejo para mim, para meus filhos e para os jovens com quem eu convivo?</li> <li>- O que há em comum entre as áreas do conhecimento?</li> </ul>
08	03 e 05/03	4h		<p>Identificar no ambiente escolar possíveis situações de interdisciplinaridade.</p>	<p>Imagens da escola como objeto de estudo – cada área tira 3 fotografias de ambientes da escola que justifiquem ter “haver” com a sua área. O grupo deverá justificar onde tem “sentido” para sua área. Serão escolhidas somente 5 imagens que representarão todo o grupo. A partir destas imagens será montado um projeto interdisciplinar.</p> <p>Ação reflexão – montagem de um esqueleto de projeto interdisciplinar abordando as fotografias selecionadas.</p>
09	10 e 13/03	3h	<p>Capítulo 2 Caderno II - Ciências Humanas Caderno III - Ciências da Natureza Caderno IV - Linguagens Caderno V - Matemática</p>	<p>Compreender sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades e os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano nas áreas de Ciências Humanas, da Natureza, Linguagens e Matemática.</p> <p>Aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar.</p>	<p>Dinâmica/Mensagem</p> <p>Apresentar em slides OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM (páginas 19 e 20 do caderno de Linguagens).</p> <p>Reflexão e comentários em grande grupo: Em nossa escola os alunos estão usufruindo desses direitos?</p> <p>Exibição do vídeo “A HISTÓRIA DAS COISAS”.</p> <p>Após partilhar o que cada um pensa sobre o mesmo. Planejar a exibição e as possibilidades de usar o vídeo em suas aulas. As áreas do conhecimento ficarão assim divididas:</p> <p>1ºs anos - Matemática e Humanas. 2ºs anos - Linguagens 3ºs anos - Natureza</p> <p>Socializar o planejamento com os colegas e entregá-lo para a</p>

					orientadora. Em grupos formados por professores de áreas distintas, realizar a atividade de reflexão e ação da página 21 do caderno da área de Ciências da Natureza e após socializar suas reflexões.
10	17 e 19/03	4h	<p>Capítulo 2 Caderno II - Ciências Humanas Caderno III - Ciências da Natureza Caderno IV - Linguagens Caderno V - Matemática</p>	<p>Compreender sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades e os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano nas áreas de Ciências Humanas, da Natureza, Linguagens e Matemática. Aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar.</p>	<p>Dinâmica/Mensagem Roda de conversa entre os cursistas para partilhar os resultados da investigação proposta no encontro coletivo da semana anterior. Registrar e socializar as conclusões em cartazes com o grupo e entregar para a orientadora. Entregar o texto (vídeo cad. 1)</p> <p>Alice, perdida no seu mundo maravilhoso de sonhos, pergunta ao gato na árvore: - Para onde vai esta estrada? - Para onde você quer ir? - o felino maroto replica. - Não sei... estou perdida. - Para quem não sabe onde vai, qualquer caminho serve!- responde o gato</p> <p>Exibição dos vídeos: Alice perdida e Alice 2 (neste vídeo Alice sabe o que quer) e após relacionar com nossa necessidade de planejar e saber onde queremos chegar com nosso aluno.</p> <p>Promover, em grupo, organizados por área do conhecimento uma explosão de ideias com as perguntas: 1. O que significa o aluno ser o sujeito central no processo educativo? 2. Como podemos desenvolver no jovem a capacidade de fazer perguntas? 3. Como os professores de cada componente curricular de todas as áreas podem se organizar para uma abordagem integradora dos conhecimentos? E mais como</p>

					esta área pode conversar com as demais no sentido de proporcionar aos alunos uma visão integradora dos conhecimentos? - Cada grupo socializa suas reflexões com os colegas e após no grande grupo produzir uma listagem de ações que possam melhorar os problemas detectados.
11	24 e 26/03	3h	Capítulo 3 Caderno II - Ciências Humanas Caderno III - Ciências da Natureza Caderno IV - Linguagens Caderno V - Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir os conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia.</li> <li>Identificar os conceitos dentro de cada componente curricular e por área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilização</li> <li>Apresentação de slides sobre o tema.</li> <li>Debate sobre o tema.</li> <li>Realização do reflexão-ação Caderno II p. 36 e reflexão- ação p. 28, caderno III.</li> </ul>
12	07 e 09/04	3h	Capítulo 3 Caderno II - Ciências Humanas Caderno III - Ciências da Natureza Caderno IV - Linguagens Caderno V - Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar uma ação curricular integrada.</li> <li>Estabelecer articulações dos conteúdos com as dimensões cultura, trabalho, ciência e tecnologia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vídeo: O Capital Cultural – Pierre Bourdieu.</li> <li>Apresentação de slides sobre o tema</li> <li>Discussão sobre o tema.</li> <li>Caderno 4 – Reflexão e Ação p. 31</li> <li>Caderno 5 – Reflexão e Ação p.31</li> </ul>
13	14 e 16/04	4h	Capítulo 4 - Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares nas diferentes áreas do conhecimento  Caderno 2 - Ciências Humanas Caderno 3 - Ciências da Natureza Caderno 4 - Linguagens Caderno 5 - Matemática	Construir conceitos respondendo a questões relacionadas ao tema.	<p>Construção coletiva de conceitos relativos às questões apresentadas visando à elaboração de um cenário representativo da Educação.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O que você compreende por humanização das pessoas?</li> <li>Como compreendemos a educação, seu papel e seus propósitos?</li> <li>Qual o seu entendimento do fazer pedagógico como prática social?</li> <li>Pensar o Currículo como política educacional e como prática curricular (fazer pedagógico)</li> <li>Como articular os</li> </ol>

					<p>conhecimentos aos interesses dos jovens que hoje chegam ao Ensino Médio?</p> <p>6) Quais conhecimentos as diversas áreas podem contribuir na formação humana integral dos sujeitos do Ensino Médio?</p> <p>7) Como abordaremos em nossas escolas esses conhecimentos, garantindo aos jovens o direito de aprendê-los?</p>
14	25/04	3h	<p>Capítulo 4 - Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares nas diferentes áreas do conhecimento</p> <p>Caderno 2 - Ciências Humanas</p> <p>Caderno 3 - Ciências da Natureza</p> <p>Caderno 4 - Linguagens</p> <p>Caderno 5 - Matemática</p>	<p>Dimensionar o currículo das diferentes áreas, caracterizando-as, definir as abordagens pedagógico-curriculares visando à construção crítica do conhecimento de cada área.</p>	<p>Construção de um mapa conceitual que retrate as dimensões e características das áreas do conhecimento, definindo as abordagens pedagógicas - curriculares visando à construção crítica do conhecimento de cada área e a interação entre as áreas.</p>
15	28 e 30/04	3h	<p>Capítulo 4 - Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares nas diferentes áreas do conhecimento</p> <p>Caderno 2 - Ciências Humanas</p> <p>Caderno 3 - Ciências da Natureza</p> <p>Caderno 4 - Linguagens</p> <p>Caderno 5 - Matemática</p>	<p>Retomar as considerações/ conclusões do documento elaborado pelos professores integrantes do Pacto Nacional – Etapa I, acerca das características dos jovens estudantes da nossa escola, do Ensino Médio.</p> <p>Criar ações/estratégias pedagógicas para viabilização de uma integração curricular das áreas do conhecimento com a realidade escolar.</p>	<p>Releitura do documento que retrata as características dos jovens do Ensino Médio da nossa escola, elaborado pelos professores integrantes do Pacto Nacional – Etapa I.</p> <p>Elaboração de ações/estratégias pedagógicas para viabilização de uma integração curricular dos componentes das áreas do conhecimento e entre as áreas nesse grau de ensino, contemplando a realidade escolar.</p>