

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Em Educação e Docência

Ana Flávia Santos da Conceição

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES: um estudo sobre a
formação continuada no Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio**

Belo Horizonte
2018

Ana Flávia Santos da Conceição	MEMÓRIAS DE PROFESSORES: um estudo sobre a formação continuada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio		UFMG FaE 2018
-----------------------------------	---	--	---------------------

Ana Flávia Santos da Conceição

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES: um estudo sobre a
formação continuada no Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Amália A. da Cunha.

**Belo Horizonte
2018**

C744m
T Conceição, Ana Flávia Santos da, 1976-
 Memórias de professores: um estudo sobre a formação continuada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio / Ana Flávia Santos da Conceição. - Belo Horizonte, 2018.
 176 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Amália de Almeida Cunha.

Bibliografia: f. 130-136.

Apêndices: f. 137-151.

Anexos: f. 152-176.

1. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Brasil).
2. Educação -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Ensino Médio -- Teses. 5. Professores -- Participação na administração -- Teses. 6. Escolas publicas -- Teses. 7. Educação e Estado -- Teses. 8. Programas de aperfeiçoamento escolar -- Teses. 9. Prática de ensino -- Teses. 10. Professores -- Memória coletiva -- Teses.

I. Título. II. Cunha, Maria Amália de Almeida, 1972-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Dissertação intitulada MEMÓRIAS DE PROFESSORES: um estudo sobre a formação continuada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de autoria da mestranda Ana Flávia Santos da Conceição, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a Maria Amália Almeida da Cunha - Orientadora (FaE – UFMG)
Orientadora

Prof^a Dr^a Célia Maria Fernandes Nunes (ICHS – UFOP)
Convidada

Prof^a Dr^a Lycinia Maria Corrêa (FaE – UFMG)
Convidada

Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (FaE – UFMG)
Suplente

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira – (DEEDU – UFOP)
Suplente

Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2018

Esta conquista não é resultado apenas de um esforço individual. Neste trabalho tem um pouco de meus pais, em especial, meu pai, José da Conceição, que sonhou e lutou para ver os filhos formados, por entender e valorizar a necessidade da formação.

AGRADECIMENTOS

Começo os agradecimentos buscando na memória a minha trajetória até aqui, e devo dizer que não foi uma caminhada breve, mas uma travessia que parecia não ter fim, principalmente pelos contratempos pessoais de toda ordem, que me atropelaram. Esses contratempos, longe de obscurecerem o trajeto, aumentaram-lhe o brilho. E, ao invés de me paralisar, impulsionaram-me com mais força.

Essas primeiras páginas, onde narro as memórias da minha trajetória como pesquisadora deste trabalho, são dedicadas a todas as pessoas como a Aurélia, o Alexandre, o Adriano, a Kátia, e tantas outras pessoas que me aconselharam, motivaram, orientaram, reforçaram, cuidaram, ouviram e colaboraram ao longo desta época especial da minha vida. Para além destas palavras escritas, espero encontrar a melhor forma e momento para dizer a todos o quanto sou grata e o quanto sinto que a todos devo um pouco deste trabalho.

Desta forma, dando continuidade aos agradecimentos, dedico algumas palavras àqueles que dela fazem parte diretamente ou indiretamente ou, ainda, pelo fato de existirem.

Agradeço primeiramente a Deus por esta grande conquista, por estar sempre presente em minha vida, hoje com mais força e por ser fonte inesgotável de sabedoria e esperança.

A UFMG, pelo acolhimento e por ainda ser uma Universidade Pública, gratuita e de qualidade.

À orientadora Prof. (a) Dra. Maria Amália Cunha, agradeço pelo compromisso assumido e pelo constante incentivo, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de maior dificuldade, interlocutora interessada em participar de minhas inquietações. Agradeço infinitamente a confiança depositada em mim. E ainda agradeço com o mesmo carinho, a amiga, revisora e professora Aurélia de Cássia Ferreira Hespanhol, pelo diálogo enriquecedor durante toda a escrita, meu muito obrigada!

Às professoras Doutoradas Célia e Suzana pelas excelentes sugestões por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos meus colegas de trabalho e à escola que me acolheu nesta pesquisa, meu muito obrigada, pelo desafio de aceitar o convite e serem os protagonistas desse trabalho de memórias de formação.

Aos familiares, minha Mãe (Efigênia), irmãs e sobrinhas (Juliana, Terezilda e Maria Cristina; Yara e Vanessa) pela sustentação nas dificuldades.

Dedico esse trabalho, em especial, ao meu PAI, não mais presente entre nós, mas presente neste trabalho com todas as suas memórias e ensinamentos na sua simplicidade, homem de poucas letras, quase nenhuma, mas deixou-me o maior legado, a Escola. Obrigada, por ter sido meu PAI!

Por fim, agradeço a alguém que não aguentou minha forma de ver o mundo e minha vontade de viver...se perdendo pelo caminho, mas me liberando para novos caminhos “a essas pessoas e coisas menos boas devemos escrever onde o vento do esquecimento e o perdão se encarreguem de passar e apagar a lembrança.”
(Lenda arabé).

“Das Utopias
Se as coisas são inatingíveis ...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!”

Mario Quintana

RESUMO

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio apresenta-se como um programa pioneiro na reestruturação do Ensino Médio e da formação continuada de professores, constituindo uma proposta de intervenção na escola, devidamente fundamentada e organizada para atender tanto os professores, quanto os alunos deste nível de ensino da escola pública, priorizando a formação humana e integral. A análise do impacto do *PNEM* como programa de formação continuada de professores suscitou algumas questões que deram origem a este estudo como: as reflexões do *PNEM* ainda estão presentes na memória dos cursistas? Houve mudanças na forma de pensar/agir em torno de suas práticas pedagógicas? As discussões do *PNEM* promovidas pela formação ainda se fazem presentes no mesmo *locus* de formação continuada? Essas são algumas das questões norteadoras deste trabalho. Para respondê-las, optou-se pela metodologia do Estudo de Caso, de natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada inicialmente por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa documental do *PNEM* nos arquivos da escola pesquisada. Posteriormente, foi aplicado questionário como pesquisa exploratória para delimitação dos participantes. Foram, ainda, realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicação dos Ateliês da Memória, com o intuito de reconstruir as memórias da formação no *PNEM*. Como resultado da investigação foi possível identificar que o *PNEM* se constituiu em um espaço de formação ainda guardado nas memórias dos participantes e em suas práticas pedagógicas cotidianas. Esse resgate das memórias da formação no *PNEM* tornou-se diagnóstico para subsidiar as mudanças necessárias para as construções de modelos de formação e qualificação profissional, atendendo às necessidades da escola atual. Ao final, apresenta-se o produto técnico por meio de um pequeno manual denominado 'Ateliê de Memórias do *PNEM*', contendo todas as vozes dos participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação continuada. *PNEM*. Memórias. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The National Pact for the Strengthening of Secondary Education (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, PNEM) presents itself as a pioneer program in the restructuring of Secondary Education and teachers continuing education, encompassing a school intervention proposal, properly founded and organized to meet the teachers' and students' needs of this public school education level, prioritizing human and integral education. The analysis of *PNEM's* impact as a continuing teacher training program evoked some questions that gave rise to this research such as: Are *PNEM's* reflections still present in the attendees' memory? Were there any changes in their way of thinking/behaving regarding their teaching practices? Are the discussions about *PNEM* during the training still present in this school of continuing education? These are some of the questions that have guided this research. In order to answer them, the chosen methodology was the qualitative nature Case Study. The data collection was initially performed by a biographical survey as well as *PNEM* document survey within the archives of the researched school. Subsequently a questionnaire was applied as an exploratory survey to specify the participants. Some semi structured interviews were also conducted, as well as some Memory Workshops, aiming to rebuild training memories from *PNEM*. As a survey result, it was possible to identify that *PNEM* consisted of a training environment still in the participants' memories as well as present in their daily teaching practices. Such rescue of *PNEM* training memories has become a diagnostic to subsidize the necessary changes to build training models as well as professional qualification, meeting the needs of the current school. The final technical product is a small guide called "Ateliê de Memórias do PNEM" (*PNEM's* Memory Workshop), comprising all the research participants' voices.

Keywords: High School. Continuing Education. *PNEM*. Memory. Teaching practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro de organização da formação	49
Quadro 2	Delimitação dos sujeitos da pesquisa	81
Quadro 3	Documento Encontrados: Garimpando o <i>PNEM</i>	83
Quadro 4	Lista de presença Etapa I.....	85
Quadro 5	Lista de presença Etapa II	86
Quadro 6	Cadernos e suas temáticas	88
Quadro 7	Registros e atividades encontradas.....	90
Quadro 8	Atividades individuais Etapa I	98
Quadro 9	Memórias coletivas da Etapa II	103
Quadro 10	Memórias individuais da Etapa II	105
Quadro 11	Planejamento das práticas de formação – Etapa I	107
Quadro 12	Planejamento das práticas de formação – Etapa II	108

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E IMAGENS

Tabela 1	Desenvolvimento profissional dos respondentes	79
Gráfico 1	Perfil dos respondentes	77
Gráfico 2	Delimitação da participação no <i>PNEM</i>	80
Imagem 1	Quadro elaborado pelos cursistas da Etapa II do caderno 5.....	104
Imagem 2	Confraternização dos cursistas do <i>PNEM</i>	121
Imagem 3	Mosaico de vários momentos dos cursistas do <i>PNEM</i> durante a formação...	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
IES	Institutos de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment)
PNE	Plano Nacional de Educação
<i>PNEM</i>	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEDUCs	Secretarias Executivas de Estado e Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SER	Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 O ENSINO MÉDIO: Uma reflexão	22
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO.....	22
1.2 O LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO	26
1.2.1.1 PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais e DCNEMs – Diretrizes Curriculares Nacionais	30
1.3 PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	32
1.4 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO, AS REFORMAS E A PROPOSTA PARA UM NOVO ENSINO MÉDIO.....	36
2 FORMAÇÃO CONTINUADA: um olhar para o <i>PNEM</i>	41
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	41
2.2 <i>PNEM</i> – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	45
2.2.1 O Impacto do <i>PNEM</i> na Prática Pedagógica.....	51
3 O LUGAR DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	57
3.1 A MEMÓRIA E O SUJEITO PROFESSOR	57
3.2 A MEMÓRIA DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA TRAMA EM CONSTRUÇÃO.....	60
3.3 OS ATELIÊS E SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DO RESGATE DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA	62
4 METODOLOGIA	65
4.1 CONTEXTO	65
4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	66
4.2.1 1ª Fase: Revisão da Literatura	66
4.2.2 2ª Fase: Visita ao campo de pesquisa e Coleta de dados	67
4.2.3 3ª Fase: Leitura e descrição dos documentos produzidos durante o <i>PNEM</i>	67
4.2.4 4ª Fase: Entrevista	69
4.2.5 5ª Fase: Participação Tempo Pedagógico (Módulo II) para aplicação do Ateliê de resgate da memória.....	69
4.2.6 (6ª Fase) Organização dos materiais produzidos e coletados para construção do Produto.....	71

5 MEMÓRIAS DO LIDO, VIVIDO E DO REFLETIDO.....	73
5.1 CONHECENDO O <i>LOCUS</i> DE FORMAÇÃO.....	74
5.1.1 Universo empírico da pesquisa- A Estadual Prof. Antônio Nóvoa	74
5.1.2 Perfil dos respondentes.....	77
5.1.3 O professor e a formação continuada <i>PNEM</i>	79
5.1.4 Vozes do <i>PNEM</i> : documentos que falam	81
5.1.4.1 Os documentos e suas memórias	84
5.1.4.2 Cadernos de formação dos cursistas do <i>PNEM</i>	87
5.1.4.3 Atividades coletivas e individuais que contam as memórias de formação do <i>PNEM</i> na I Etapa.....	89
5.1.4.4 Atividades coletivas que contam as memórias de formação do <i>PNEM</i> na Etapa I.....	91
5.1.4.5 A memória individual do sujeito-professor na formação continuada do <i>PNEM</i> , na Etapa I.....	97
5.1.4.6 Atividades coletivas e individuais que contam as memórias de formação do <i>PNEM</i> na Etapa II.....	102
5.2.5 Memórias do Planejamento das Práticas de Formação.....	106
Vídeo ‘O Homem que calculava’, discussão;.....	109
5.3 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA: entre Gravadores e imagens em um Ateliê	110
5.3.1 Entrevistas: Respostas que são memórias	110
5.3.2 Ateliê de Formação	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
RECOMENDAÇÕES E TRABALHOS FUTUROS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
APÊNDICE A – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	137
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	140
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	143
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTÔNIO NÓVOA.....	146

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA	151
ANEXO A – REGISTRO DE ENTREGA DAS ATIVIDADES COLETIVAS	152
ANEXO B – ATIVIDADES DE ESTUDOS INDIVIDUAIS	153
ANEXO C – LISTA DE PRESENÇA	154
ANEXO D – REGISTRO DE ENTREGA DAS ATIVIDADES COLETIVAS	156
ANEXO E – MATRÍCULAS E INFRAESTRUTURA	158
ANEXO F – TAXAS DE RENDIMENTO	160
ANEXO G – DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	162
ANEXO H – PROEB 2015 – LÍNGUA PORTUGUESA	164
ANEXO I – PROEB 2015 – MATEMÁTICA	166
ANEXO J – Caderno 1 - Etapa II - PNEM.....	168
ANEXO K – Caderno 2 - Etapa II - PNEM	169
ANEXO L – Caderno 3 - Etapa II - PNEM.....	170
ANEXO M – Caderno 5 - Etapa II – PNEM.....	171
ANEXO N – Caderno 1 - Etapa II – PNEM	172
ANEXO O – Caderno 2 - Etapa II – PNEM	173
ANEXO P – Caderno 3 - Etapa II – PNEM.....	174
ANEXO Q – Caderno 4 - Etapa II – PNEM	175
ANEXO R – Caderno 5 - Etapa II – PNEM	176

INTRODUÇÃO

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, p.165, 1996)

Uma questão permanente na discussão sobre a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, é a dicotomia entre a teoria e a prática, sendo a prática muitas vezes supervalorizada em relação ao conhecimento teórico, fragilizando cada vez mais a profissão docente; o contrário também se observa, quando há uma supervalorização da teoria em detrimento da prática. Diante disso, pretende-se recuperar, investigar e refletir por meio da memória dos participantes, como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (*PNEM*), programa educacional na área de formação de professores, logrou êxito na melhoria da equalização teoria e prática no âmbito da formação do trabalho docente.

Este estudo se justifica pela relação que o tema estabelece com a minha trajetória profissional e objeto desta pesquisa, uma vez que iniciei minha carreira como docente em escola de Educação Básica na disciplina de História, curso em que sou licenciada, atuando tanto em sala de aula, quanto em cursos de formação continuada de professores, nas áreas de ciências humanas.

Diante do percurso trilhado, posso dizer que percorri caminhos que me levaram de volta à universidade, realizando uma segunda graduação, o curso de Licenciatura em Pedagogia. Esta nova senda aberta, trouxe-me também um novo leque de oportunidades, como a atuação na área de formação inicial docente, nos cursos de Normal Superior e Pedagogia (Modalidade EAD – Educação a Distância). Após a formação, assumi o cargo de professora, tutora presencial e orientadora de estágio.

Devido aos trabalhos desenvolvidos e rotinas de leituras sempre ligados à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, tanto para aquisição de novas competências e habilidades, como para reflexão do próprio trabalho pedagógico em sala de aula, assumi em 2014 a função de orientadora do *PNEM*, objeto de estudo deste trabalho.

A origem do interesse por este tema ocorreu em função das inquietações percebidas na trajetória vivenciada por mim, a respeito da formação continuada de professores e do aproveitamento do espaço da escola para esta formação. As dúvidas eram muitas, a academia proporcionava um arcabouço científico/

metodológico de uma determinada natureza e o território escolar parecia exigir um outro saber pedagógico.

Nesta última experiência de atuação como orientadora do *PNEM*, foi possível desenvolver um diálogo com os demais professores cursistas, entendendo assim algumas dificuldades e necessidades da formação continuada. Pode-se perceber que o professor precisa de espaço dentro da escola para analisar, discutir e refletir sobre sua prática. Durante este processo, parece ser imprescindível aprender com seus pares a trocar ideias, repensar ações e registrar a prática como objeto de sua própria formação. Para isso, o professor precisa ser gestor não só de sua sala de aula, como também de suas ações no contexto escolar.

Assim sendo, o *PNEM* foi um programa pioneiro, concebido com o foco na reestruturação do Ensino Médio e na formação continuada de professores. Representou a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os Estados por meio das SEDUC's (Secretarias Executivas de Estado e Educação), na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. O programa, além de precursor na valorização do docente da educação básica, no segmento do Ensino Médio, objetivou o redesenho curricular, priorizou a formação humana e integral, orientado pela perspectiva de inclusão.

Além disso, interligou as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Das grandes questões investigadas, objetivou-se a análise em retrospecto das contribuições do Programa na dimensão microcópica do trabalho docente, qual seja, a sala de aula. Assim, interessou-nos saber se as reflexões do *PNEM* permanecem na memória dos cursistas; se houve mudanças no planejamento das práticas pedagógicas dos cursistas e, outra questão a ser elucidada era se as discussões promovidas durante a formação do *PNEM* ainda se fazem presentes nos horários pedagógicos (módulo II), *locus* da formação continuada.

Ademais, o *PNEM* como programa pioneiro na reestruturação do Ensino Médio e formação continuada em serviço, constituiu-se como uma proposta de intervenção na escola, fundamentada e organizada para atender tanto os professores, quanto os alunos da escola pública, priorizando a formação humana e integral.

Diante desta premissa, pretendeu-se, como objetivo geral, analisar o processo de formação continuada de professores do Ensino Médio por meio das memórias trazidas do *PNEM*, no *locus* de formação na Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa¹. Para tanto, foi necessário realizar levantamento e estudo do referencial teórico por meio de pesquisas bibliográficas. Em seguida, ocorreu a visita *in loco* para coletar, organizar e investigar as memórias deixadas nos registros documentais, tais como: histórico da escola; documentos e formulários do *PNEM* e os registros produzidos pelos cursistas. Para delimitar os participantes deste estudo e determinar o perfil de cada um, foi necessário aplicar um questionário para todos os professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa, para selecionar aqueles que participaram do *PNEM* e que estavam dispostos a colaborar com a pesquisa.

Os professores cursistas participantes e ao mesmo tempo interlocutores do *PNEM* compõem o público alvo deste estudo, são eles docentes e coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Médio à época da Formação Continuada.

O educador, ao buscar na memória suas experiências, no caso o cursista do *PNEM*, vai reconstruindo, juntamente com o seu processo de narrar, as suas reflexões sobre a Formação Continuada. Essas memórias organizadas, tornam-se um precioso material para ser compreendido e experienciado, tanto pelo autor quanto por outrem, o pesquisador poderá reconhecer nesses escritos que o “saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana.” (LARROSA, 2014, p.30)

Depois da definição dos participantes, foi realizada entrevista para resgatar a memória da formação continuada. Por fim, foram realizados alguns Ateliês, nomeados de *Ateliê da Memória do PNEM*, com os cursistas participantes da pesquisa. O Ateliê objetivou organizar as memórias da formação. Este material deverá servir de inspiração para projetos de formação continuada no interior da escola na perspectiva de uma dimensão reflexiva do trabalho docente.

Desta forma, recorrendo à essas memórias documentais e das vivências dos cursistas/participantes em relação a suas experiências, este estudo estruturou-se da seguinte forma: em um primeiro momento, delinea-se a Introdução, com a descrição dos aspectos a serem discutidos, em seguida, a fundamentação teórica,

¹ Por motivos que seguem um protocolo ético de pesquisa o nome da escola pesquisada foi substituído e a ela atribuído um nome fictício, Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa.

metodologia, apresentação e discussão dos dados coletados que se desdobram em: análise do questionário exploratório, que deu origem à delimitação dos participantes da pesquisa, memória dos documentos encontrados nos arquivos do *PNEM* e, por fim, o *Ateliê*, produto deste estudo, para a recuperação da memória dos participantes. Encerra-se com as considerações finais/recomendações e as referências pesquisadas.

O primeiro capítulo traz uma discussão sobre os caminhos trilhados no Ensino Médio ao longo da história da educação no Brasil, apresentando as diversas legislações educacionais com uma perspectiva de construção de identidade para este nível de ensino. O capítulo ainda discute em uma perspectiva evolutiva o Ensino Médio e seus entraves para resolver os problemas de carência identitária, perpassando não só as estruturas escolares, o currículo, como também a formação continuada dos professores que lecionam neste nível de ensino.

O segundo capítulo procura organizar um panorama, em termos acadêmicos, sobre a formação continuada de professores e algumas tendências contemporâneas, suas modalidades, intenções e significados, enquanto espaço de troca de conhecimento entre diversos professores que atuam no território escolar.

O terceiro capítulo, “O lugar da memória na formação continuada de professores”, dará continuidade ao estudo do impacto do *PNEM* na formação continuada de professores do Ensino Médio, privilegia o lugar que a memória ocupa neste espaço de formação e apresenta os campos do conhecimento que se destinam às pesquisas sobre a memória.

O quarto capítulo aborda a Metodologia, apresenta os procedimentos metodológicos que nortearam o percurso de pesquisa desse trabalho.

O quinto e último capítulo intitulado, *Memórias do lido, vivido e do refletido*, apresenta por meio da exposição, análise e reflexão dos dados coletados, toda a trajetória percorrida durante a pesquisa de campo, elucidando assim a trajetória das memórias lidas, vivenciadas e refletidas neste trabalho, seguindo os procedimentos metodológicos norteadores da pesquisa.

E, por fim, são apresentadas as considerações finais e recomendações para trabalhos futuros sobre o tema abordado.

1 O ENSINO MÉDIO: Uma reflexão

Como o foco deste estudo é o resultado da implementação de uma política pública, o *PNEM*, que vislumbrou a formação continuada de professores do Ensino Médio, torna-se oportuno problematizar, neste capítulo, o sentido do Ensino Médio, desde seu contexto histórico, legislação vigente e seus desafios.

A expressão *Ensino Médio* é recente, porém há outras nomenclaturas utilizadas para designar esta mesma etapa de ensino ao longo dos tempos. Interessante ressaltar que esta etapa sempre ocupou o mesmo espaço, entre a educação elementar e o ensino superior. O público alvo é formado por jovens e adolescentes na faixa etária desejável, porém, atende também jovens e adultos que não conseguiram concluir o nível médio na idade recomendada.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Os primórdios da história da Educação no Brasil, em especial o ensino médio, apresentou caráter de distinção social, capaz de dar *status* aos que a ele tinham acesso. A educação era pensada e direcionada aos descendentes das famílias mais favorecidas, uma vez que somente esses gozavam do privilégio de cursar este nível de escolaridade, o que caracterizava o elitismo do ensino. Por isso, é possível afirmar que a educação foi instrumento utilizado e usufruído pelos grupos dominantes.

No período do Brasil Colônia, os Jesuítas ofertavam o nível secundário com as denominações de curso de Letras; curso de Filosofia e Ciências.

No começo do século XIX praticamente não existia educação formal no Brasil. Vários estabelecimentos de ensino secundário, o equivalente hoje ao Ensino Médio, foram fechados com a expulsão dos jesuítas. Cabe ressaltar, que havia um número reduzido desses estabelecimentos naquele período. O encerramento dessas instituições atingiu os filhos das classes dominantes. Após a Independência do Brasil, ainda durante o período regencial, especificamente no ano de 1834, foi criado o Ato Adicional², que dava às províncias o direito de regular sobre instrução pública

² A lei aprovada em agosto de 1834 e conhecida como Ato Adicional introduziu modificações fundamentais na Constituição Imperial de 1824. Criou Assembleias Legislativas provinciais, extinguiu o Conselho de Estado (reduto de políticos de tendências restauradoras do Primeiro Reinado), transformou a cidade do Rio de Janeiro em município neutro da Corte e instituiu a Regência Una,

e estabelecimentos próprios. Em seguida, foram criados os liceus, com o objetivo de fornecer aos seus alunos os conhecimentos básicos para a admissão ao ensino superior. Ao mesmo tempo, em 1837, foi criado o Colégio D. Pedro II³, com uma estrutura escolar orgânica e seriada, dando ao bacharel em Letras o direito de ingressar no ensino superior.

Com a Reforma Benjamim Constant 1890-92, o então Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, visou proporcionar aos jovens brasileiros condições básicas para a matrícula nos cursos superiores. O foco da reforma foi o ensino secundário, sendo proposta uma mudança curricular no Colégio D. Pedro II, que passou a se chamar, até 1911, de Ginásio Nacional.

A instrução em princípio tinha duração de sete anos e trouxe em seu bojo como inovação a laicização do ensino público que, aliado à liberdade de culto, favoreceu a expansão dos colégios privados, fazendo crescer o número de escolas confessionais, a exemplo das escolas metodistas. Em 1901, a duração de sete anos do ensino secundário foi reduzida para seis anos de acordo com o Código de Eptácio Pessoa, em seguida, o ingresso no ensino superior permaneceu inalterado.

Esse código, segundo Carvalho (2008), completou o processo de desoficialização do ensino, equiparando as escolas particulares às escolas oficiais com a Lei Rivadávia Correia⁴, em 1911.

Sucessivas reformas aconteceram entre 1911 e 1915, os exames de admissão e a reforma Carlos Maximiliano deram origem ao exame de vestibular, ficando clara a preocupação em preparar o aluno para prestar o “rigoroso exame” que permitia aos candidatos ingressarem no ensino superior. Essa última reforma, buscou controlar o acesso às escolas superiores, exigindo, além da aprovação no

eleita por votação nacional e fortalecedora dos setores aristocráticos regionalistas e federativos (FAUSTO, 2000, p. 162-163).

³ O Colégio Pedro II foi criado com o propósito de formar as elites nacionais, os altos quadros políticos, administrativos e intelectuais do país. Permaneceu, durante todo o regime monárquico, como referência para a organização dos liceus provinciais e, após a Proclamação da República, continuou a apresentar grande relevância na configuração dos estudos secundários. Atualmente, possui 12.000 alunos nas suas 12 unidades escolares, situadas na cidade do Rio de Janeiro nos bairros do Centro, São Cristóvão (3 unidades), Humaitá (2 unidades), Tijuca (2 unidades), Engenho Novo (2 unidades) e Realengo (2 unidades). Também possui uma unidade em Niterói e outra em Duque de Caxias. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_Pedro_II>

⁴ A Lei Rivadávia Corrêa, ou Reforma Rivadávia Corrêa, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental foi implementada em 5 de abril de 1911 pelo decreto nº 8.659. Esta Reforma adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Pela Lei o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada. Disponível em <<http://www.helb.org.br>> Acesso em setembro de 2017.

vestibular, “um certificado de aprovação das matérias do curso ginásial, realizado no Colégio Pedro II ou nos colégios estaduais a ele equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior do Ensino” (CUNHA, 1980, p. 169).

Com o advento da “Primeira República”, os principais pensadores da elite do país buscaram desvincular-se do domínio cultural europeu com movimentos realizados na década de 1920, que se destinavam a estabelecer uma cultura com raízes verdadeiramente brasileiras. Observa-se assim a dualidade na organização da educação escolar: o âmbito federal, constituído por estabelecimentos de ensino superior e secundário, e o âmbito estadual, com a possibilidade legal de os Estados instituírem escolas de todos os graus e tipos, mas, na realidade, especializando-se nos níveis primários de ensino. A escola primária popular era destinada aos alunos das classes baixas, que não tinham acesso às escolas secundárias. A expressão *popular* definiu-se em oposição ao ensino de tipo secundário, destinado às elites. Já as escolas superiores eram eminentemente elitistas, ficando o ensino público *popular* elementar e as poucas escolas de preparação profissional como territórios destinados a ensinar o povo.

Em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, o governo provisório instituído posteriormente dissolveu o Congresso e passou a legislar por decreto até a sua deposição, em 1945, com exceção do curto período constitucional de 1934 a 1937. Adotando o modelo corporativista que ordenava as relações entre o capital e o trabalho, o Ministério da Justiça e Negócios do Interior, foi dividido e passou a exercer as funções de ministrar e supervisionar a educação e a saúde pública. O governo Vargas teve como primeiro ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, que participou do movimento da Escola Nova⁵ e estava ligado ao movimento católico.

A reforma do ensino secundário foi regulada por um decreto de 18 de abril de 1931. Na exposição de motivos, Francisco Campos afirmou que o ensino secundário era o mais importante ramo do sistema educacional, em termos quantitativos e qualitativos, e propôs cursos complementares que, dependendo do curso desejado pelo aluno, teriam propostas pedagógicas diversificadas, com a finalidade exclusiva da oferta do ensino secundário.

⁵ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Disponível em <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>> Acesso em março de 2017.

A segunda Constituição republicana determinou que a educação era dever do Estado e o Brasil vivia em um período democrático. Entretanto, com a instalação do “Estado Novo” em 1937 e a implantação de uma nova Carta, verificou-se que a responsabilidade pela educação deveria ser da nação, dos estados e municípios. Mesmo diante das normas estabelecidas pela nova constituição, o Estado manteve postura omissa.

A Reforma de Gustavo Capanema em 1942, estruturou definitivamente o ensino médio como curso de estudos regulares, surgindo os colégios divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe propiciassem alcançar competências humanistas, patrióticas e culturais, como base para o nível superior. O ensino técnico-profissionalizante era desprezado em grande parte pelas classes médias e altas, as quais aspiravam ao ensino superior. Para quem cursasse o nível técnico era vedado o acesso ao nível superior, já o ensino secundário integral era pré-requisito para o acesso ao nível superior.

Entende-se que aqueles que cursavam o nível técnico tinham o objetivo de rápida inserção ao mercado de trabalho, por fazerem parte de uma classe social menos favorecida. Este era o motivo que dificultava as possibilidades de acesso a um curso universitário posterior. Portanto, a demanda por vagas no ensino secundário continuou atendendo a uma pequena parcela da população. A maioria dos jovens que se preparava para o ingresso no ensino superior, pertencia aos grupos privilegiados, tal como dito anteriormente.

Mesmo com um número relativo de escolas técnicas no século XX, verificou-se uma preocupação em oferecer o ensino secundário em áreas técnicas agrícola, industrial e comercial por volta de 1940, época em que foram criados os órgãos: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946).

Em 1946, a nova Constituição retoma alguns dos princípios defendidos pela Escola Nova e estabelece a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases. Porém, devido a um anteprojeto apresentado em 1948, essa Lei só foi aprovada em 1961, treze anos mais tarde. Assunto que será tratado na seção a seguir.

1.2 O LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO

Depois de exposto um breve histórico da evolução do Ensino Médio na história da educação brasileira, a seguir abordar-se-á o seu lugar na legislação educacional do Brasil por meio das LDBs (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a partir de 1961.

1.2.1 LDBs – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDB surgiu para regularizar o sistema de ensino que antes era apenas citado na constituição de 1964. Importante destacar que a LDB 4024/61 foi a primeira lei que estabeleceu diretrizes e bases para a educação nacional. Sancionada em dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu título VII, referente à educação de grau médio, foco deste estudo, Art. 33 diz que “a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação de adolescente”. (BRASIL, LDB, Lei nº 4.024, 1961). O artigo seguinte, Art. 34, coloca no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos.

Mais adiante, com o golpe militar de 1964, teve início um período de limitação e até mesmo de exclusão do estado de direito. Sob a justificativa da segurança nacional, partidos são dissolvidos, a imprensa é censurada, diversas formas de repressão são utilizadas. Com o decorrer da ditadura, esses elementos marcaram profundamente a cultura e a educação no país.

O crescente endividamento externo e a instalação de multinacionais marcaram a vinculação do país ao capital estrangeiro, em um período conhecido como *milagre* econômico brasileiro.

O período 1968-1973 é conhecido como “milagre” econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do “milagre” é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos. (VELOSO *et al.* 2008, p.222)

Neste contexto, o *milagre* econômico brasileiro trouxe para o campo educacional a instrumentalização do ensino para o trabalho, além de a educação ser

concebida como instrumento de controle ideológico. Essa ênfase na articulação entre educação e trabalho, em parte, deveu-se aos acordos firmados entre o MEC e organismos internacionais como o AID⁶ e MEC-USAID⁷.

Com a promulgação da segunda LDB 5692/71 foi fixada naquele período as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, em âmbito nacional. Em seus pontos fundamentais destacam-se dois: atendimento à Constituição de 1967, que indicava a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (8 anos), constituído na junção dos antigos primário e ginásio; e a generalização do ensino profissionalizante ou 2º grau. O ensino de parte das escolas de 2º grau passa a ser “generalizadamente profissional” ou “profissionalizante” ou de “profissionalização obrigatória”.

Lara (2013) discorre sobre a organização dos níveis de educação, prevista na legislação, de forma bem didática

[...] a legislação organiza os níveis educacionais em educação pré-primária para crianças até sete anos; ensino primário, de caráter obrigatório a partir dos sete anos, tendo duração mínima de quatro anos. E, em seguida a educação de grau médio. O ensino médio era subdividido em dois ciclos, o ginásial, que compreende o atual ensino fundamental e o colegial, que corresponde ao atual ensino médio. Os dois ciclos apresentam ainda a ramificação em três tipos de cursos, o secundário, também denominado científico; o técnico, que poderia ser desmembrado em outros três cursos: industrial, agrícola e comercial; e ainda os de formação do magistério para o ensino primário e médio. (LARA, 2013, p. 31)

A LDB 5692/71 trouxe o empobrecimento dos currículos escolares com a retirada de conteúdos de formação geral, que possuíam grande relevância para uma concepção crítica da realidade social. A irrelevância dos currículos da formação técnica alicerçados nas bases ideológicas da Teoria do Capital Humano⁸, que subordinavam a educação às regras do mercado de trabalho, desqualificavam o

⁶ Sigla em inglês de Agência para Desenvolvimento internacional. Esses acordos ficaram conhecidos como MEC - Usaid e marcaram as reformas no período entre 1964 e 1968. Disponível em <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>> Acesso em setembro de 2017.

⁷ Sigla em inglês de Agência para Desenvolvimento Internacional. Esses acordos ficaram conhecidos como MEC-Usaid e marcaram as reformas no período entre 1964 e 1968.

⁸ Teoria do Capital Humano: no que concerne às análises econômicas da educação, constitui-se nos anos 1960, nos EUA, como especificidade das teorias neoclássicas, de cunho marginalista, a teoria do “capital humano”. Difundida no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, seus pressupostos teóricos direcionaram a elaboração das reformas educacionais da ditadura civil-militar. Em analogia ao capital físico, a educação/formação é definida como investimento que os indivíduos efetuam com vistas à constituição de um capital produtivo – o seu capital humano.

ensino médio, reforçando a dualidade da educação: uma pensada para a elite e a outra para o trabalhador.

Assim, surgiu uma dualidade *sui generis*, na constituição identitária do ensino médio. As redes públicas de ensino técnico federal e as redes estaduais como as de São Paulo, - que eram elitizadas por meio da seletividade promovida pelos “vestibulinhos” e beneficiadas com políticas que favoreciam melhores condições de trabalho e remuneração aos seus professores - conseguiram promover melhor qualidade no ensino que aquela oferecida pelas escolas de segundo grau denominadas “regulares”, destinadas à população trabalhadora. Novamente, depara-se com a dualidade dos que tinham acesso/permanência na escola e os outros, a grande maioria, excluída, ausente dos bancos escolares. (MORAES; KRUPPA, 2013).

Ainda que o índice de exclusão social fosse alto no segundo grau, a ditadura civil-militar não deixou de extinguir o Plano Nacional de Educação aprovado pelo então Presidente da República, João Goulart, que obrigava o governo a investir no mínimo 12% dos recursos (impostos arrecadados pela União) na Educação. Só foi retomada a destinação desses recursos com a Emenda Constitucional nº 24 de 1983 – chamada de Emenda Calmon e, mais tarde, pela Carta Constitucional de 1988.

Com a promulgação da nova constituição, ocorreram consideráveis inovações no campo educacional. O artigo 205 fala que a educação é citada “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”, como direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. (BRASIL, 1988)

Dando prosseguimento aos pontos constitucionais relacionados à educação ainda não sancionados em lei própria, em dezembro de 1996, foi promulgada a segunda LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional.

No texto da LDB 9394/96, a educação formal foi dividida em: ensino básico (antigo pré-escola), fundamental (1ª a 8º séries), médio (antigo 2º grau), profissionalizante e superior. A LDB 9394/96 também determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que traçaram parâmetros educacionais e deveriam ser seguidas em todo o território nacional no Ensino Fundamental e Médio.

Fundamental e o Ensino Médio como etapas constituintes de um único nível de Ensino, a Educação Básica. Isso significa que só se conclui a Educação Básica ao final do Ensino Médio. Nessa etapa de ensino, portanto, são consolidados os conhecimentos necessários para a formação de cidadãos plenos que possam continuar seus estudos e também se inserir no mundo do trabalho, superando a definição de caminhos diferenciados de acordo com a situação socioeconômica de cada sujeito. (GARCIA, *apud* AZEVEDO e REIS, 2013, p. 49)

A LDB 9394/96⁹ antecipou, ao mesmo tempo, que o ensino médio como nível de educação básica pudesse ser ofertado de forma adequada às necessidades e disponibilidades da população de jovens e adultos, de forma a possibilitar condições de acesso e permanência na escola (LDB 9394/96, art. 4º, item VII).

Diante disso, a LDB 9394/96 nos artigos 35, 36, 39, 40, 41 e 42 dispõe normas de funcionamento, finalidades, duração, currículo, metodologias de ensino, avaliação e, educação profissional. A saber, o artigo 35 dispõe das finalidades: O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.(BRASIL, LDB9394/96)

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I do Capítulo da LDB 9394/96, com as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.(BRASIL, LDB 9394/96)

⁹ Por elencar o Ensino Médio neste estudo, não serão abordadas as considerações da LDB 9394/96 em relação aos outros níveis de escolaridade.

A nova LDB 9394/96 também determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são diretrizes, separados por disciplinas, elaborados pelo Governo Federal, cujo objetivo principal é orientar os educadores, por meio da normatização, a respeito de alguns fatores fundamentais referentes a cada disciplina do currículo. Os parâmetros compreendem tanto a rede pública, quanto a rede particular de ensino. Os PCNs têm como meta garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

1.2.1.1 PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais e DCNEMs – Diretrizes Curriculares Nacionais

Os PCNs são orientadores para os professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às realidades e peculiaridades locais e devem fazer parte do *cotidiano da prática pedagógica* e transformados continuamente pelo professor. Com isso, cabe aos PCNs a tarefa de rever objetivos de ensino, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem, maneiras de avaliar, além da *orientação para os professores* elaborarem um planejamento que possa, de fato, orientar seu trabalho em sala de aula.

Em relação ao Ensino Médio, foco deste estudo, o PCN auxilia os educadores na reflexão sobre a prática diária, em sala de aula e, também um instrumento de apoio ao planejamento de aulas e ao desenvolvimento do currículo da escola. Os documentos se apresentam com a seguinte organização: Linguagens, Códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política).

A seguir, abordaremos os DCNEM que têm sua origem na LDB 9394/96 e está diretamente vinculado ao PCN, porém tornaram-se são complementares aos PCNs dada a relevância a este nível.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) se constituem como um conjugado de significados, princípios, pressupostos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos sistemas de ensino.

Neste sentido, vale estabelecer a distinção entre os dois documentos em função da relevância dos DCNEMs para o Ensino Médio. Os PCNs são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Eles visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica e têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na LDB9394/96, definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que é o objeto deste estudo.

As DCNEM trazem uma reconceptualização do ensino médio com uma proposta de formação integral e a centralidade da pesquisa e o trabalho como princípios pedagógicos e educativos. Sobretudo, as DCNEM tomam como pressuposto a necessidade de estimular o envolvimento e a participação dos jovens no cotidiano das suas escolas e a importância de desvendar o sentido atribuído por eles à educação, indicando que a construção de uma política educacional para o ensino médio deve atender para as demandas concretas da juventude. Nesse sentido, a formação dos professores que atuam nessa etapa do ensino é condição primordial para o exercício da docência. (CORREA *et al.*, 2017, p. 91)

As DCNEMs estabelecem em seus artigos: a organização curricular de cada escola seguindo as normativas também presentes na LDB 9394/96; determina o respeito à diversidade, estabelecendo a tolerância recíproca; incentiva o protagonismo juvenil; orienta as propostas pedagógicas das escolas, bem como dos currículos, incluindo as competências básicas. Também aborda a forma como os conteúdos devem ser tratados e mostram que as finalidades do ensino médio consistem na base para construir as competências; fala da diversificação das metodologias de ensino levando o desenvolvimento do raciocínio dos alunos. Ainda apresenta como desenvolver os princípios pedagógicos da diversidade e autonomia; como trabalhar com temas que possibilitem a interdisciplinaridade e contextualização.

Importante destacar o artigo 10, que determina que a base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, alterando a composição dada pelos PCNs: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

(Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte); Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química); Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia) e Matemática.

A próxima seção privilegia o Plano Nacional de Educação (PNE) dada a sua relevância dentro do contexto do Ensino Médio, pois determina diretrizes, metas e estratégias para assegurar o cumprimento da política educacional.

1.3 PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O PNE veio para articular os esforços nacionais em regime de colaboração entre os entes federativos, universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, aumentar a taxa de alfabetização e melhorar a qualidade da educação básica.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 2001, p.3)¹⁰

A ideia de um plano Nacional de longo prazo com força de lei surgiu com a Constituição Federal de 1988, porém a concretização dessa ideia só se deu em 1996 com a LDB9394/96, que deixou a elaboração do PNE por conta da União com a participação dos estados e municípios. A tramitação no Congresso Nacional aconteceu ao longo de 2 anos. Em janeiro de 2001 o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a lei que instituiu o PNE, com alguns vetos propostos pelo Ministério da Fazenda, do Planejamento e Gestão.

As metas referentes ao Ensino Médio privilegiavam: infraestrutura física; expansão de escolas públicas com mais vagas para o Ensino Médio; reestruturação curricular para melhorar o aproveitamento dos alunos nas avaliações pelo Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e por outros sistemas de avaliação implantados nos Estados; redução do número de repetência e evasão escolar e, assim, diminuir a

¹⁰ PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em setembro de 2017.

permanência do aluno neste nível de ensino; estímulo à formação inicial do docente; financiamento; gestão e ensino a distância; garantindo que, em cinco anos, todos os professores do ensino médio tivessem diploma de nível superior; reforço na padronização e aquisição de equipamentos tecnológicos para alunos e administração das instituições de Ensino Médio; formação de professores de caráter emergencial nas áreas de Ciências e Matemática.

Dando continuidade às reflexões sobre o lugar do Ensino Médio na legislação brasileira, surgiu a nova versão do PNE amparado pelo Projeto de lei 8.035/2010, que criou o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), enviado ao Congresso Nacional no final do ano de 2010. A diferença é que houve uma considerável redução no número de metas, já que o mesmo apresentou apenas 20 metas, e as estratégias a serem utilizadas para o cumprimento delas.

Em 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas em 10 anos a partir de 2014, das quais 14 referem-se ao Ensino Médio, objeto deste estudo. As metas que privilegiam as políticas para a formação continuada e conseqüentemente a valorização da carreira docente são as metas 15; 16; 17; 18 e 20:

Meta 15

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

Meta 16

Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino.

Meta 17

Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18

Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 20

Ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio. (BRASIL, 2014, p 78 - 84)¹¹

As metas que viabilizam a expansão da Educação Básica tendo como foco a universalização das matrículas do Ensino Médio, bem como a garantia ao atendimento à educação inclusiva e educação integral são as metas 3, 4 e 6.

Meta 3

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Meta 4

Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 6

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

As metas que se ocupam de viabilizar propostas de reformulação dos currículos para alcançar o nível desejável de aprendizagem e desenvolvimento, melhoria no índice de escolarização da população são as metas 7, 8 e 9.

Meta 7

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2

Meta 8

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE.)

Meta 9

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

¹¹ Plano Nacional de Educação 2014- 2024. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br>> Acesso em setembro de 2017.

As metas 10 e 11 fomentam a expansão das matrículas objetivando o aumento do nível de escolaridade. Já a meta 19 trata da legislação pertinente que garante a gestão democrática e financiamento para os projetos educacionais.

Meta 10

Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.

Meta 11

Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% de gratuidade na expansão de vagas.

Meta 19

Garantir, em leis específicas aprovadas no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a efetivação da gestão democrática na educação básica e superior pública, informada pela prevalência de decisões colegiadas nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de educação, e forma de acesso às funções de direção que conjuguem mérito e desempenho à participação das comunidades escolar e acadêmica, observada a autonomia federativa e das universidades. (BRASIL, 2014, p 53 - 84)¹²

Os principais desafios do plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos. Atualmente, sobre o Ensino Médio, o PNE lançou o programa de Fomento que:

Entre as ações de melhoria da gestão, o MEC informa que lançou o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com a oferta de mais de 500 mil vagas, o que, segundo a pasta, vai mais que dobrar a quantidade de matrículas em Tempo Integral no Ensino Médio. “O Programa conta com R\$ 1,5 bilhão de investimento para ajudar os estados com as novas vagas”, diz a nota do ministério. Outro exemplo é a regulamentação do Ensino à Distância. De acordo com o ministério, a medida vai ajudar a ampliar o acesso ao ensino superior. Em âmbito técnico, o Ministério da Educação informa que lançou, no fim do ano passado, o MedioTec, com orçamento de R\$ 700 milhões. Além disso, recentemente, o MEC conseguiu pactuar mais de 107 mil vagas com instituições públicas e privadas, 30% a mais do que o previsto inicialmente. “Todas essas são ações que estão em consonância com o PNE”, destaca o texto. (AGÊNCIA BRASIL, 2017, s/p)

Quanto à valorização da carreira docente, que é viabilizada pela formação de professor, ponto de maior relevância a ser investigado neste estudo, em especial no ensino médio, é apontada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) como fundamental para o sucesso do restante do PNE vigente. Uma vez que segundo a entrevistada, Anna Helena (2017,

¹² Idem

s/p), “Se queremos uma educação de qualidade, não se pode pensar nisso sem a valorização da carreira docente, que passa pela condição de trabalho, pela carreira do professor e pela formação.” (AGÊNCIA BRASIL, 2017, s/p)¹³

Diante de uma breve reflexão em torno da perspectiva histórica do PNE, podemos dizer que políticas que viabilizam melhoria para Ensino Médio, como para formação continuada de professores, só veio entrar na pauta de discussão a partir de 2011 por meio do PNE que tem sua vigência até 2024.

Neste contexto, apresentaremos a seguir os desafios que o Ensino Médio apresenta nos dias atuais, bem como as propostas para o chamado Novo Ensino Médio, que repensam tanto a construção da sua identidade, como as medidas que almejam elevar o perfil e a formação continuada dos professores que lecionam neste nível de ensino.

1.4 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO, AS REFORMAS E A PROPOSTA PARA UM NOVO ENSINO MÉDIO

As discussões em torno do Ensino Médio, etapa final e obrigatória da educação básica, são muitas e, ao longo da história e da legislação brasileira, tal como abordado anteriormente, procura estabelecer uma identidade e finalidades próprias. Os problemas enfrentados estão relacionados a vários fatores, dentre eles a qualidade de ensino, as possibilidades de acesso e permanência.

Em 2011, em encontro promovido pelo colégio Sesi e o Sistema Fiep, a então representante do MEC, Sandra Garcia, disse que “o ensino médio é o desafio da década”, afirmando,

...que pesquisa realizada por uma entidade social ligada a educação aponta três grandes questões para o ensino médio. Uma delas é a qualidade dos professores, o que envolve a formação na universidade, a oferta de educação continuada, as condições de trabalho, a carreira, incluindo salários, e a dedicação exclusiva. A segunda questão é o número de alunos por sala de aula, fator responsável pelo rendimento escolar. A terceira é a ampliação do tempo do jovem no ambiente escolar. (GARCIA, 2011, s/p)¹⁴

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem sido foco de permanentes debates, reflexões e problematização no campo dos currículos e da

¹³ Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-06/plano-nacional-de-educacao-completa-tres-anos-com- apenas-20-das-metas>> Acesso em outubro de 2017.

¹⁴ Disponível em <<http://www.sesipr.org.br/colegiossesi/especialistas-discutem-os-desafios-do-ensino-medio-no-brasil>> Acesso em outubro de 2017

formação de professores que nele atuam, bem como sua organização de modo geral. Tais questões estão atreladas ao cenário das últimas décadas que refletem o fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem apresentado. De acordo com o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁵, o desempenho do Ensino Médio entre os anos de 2005 a 2015 não evoluiu. Desde 2011, o índice nacional foi de 3,7; não atingindo a meta prevista de 4,3.

O cenário nacional das escolas públicas apresenta índices de repetência e abandono muito elevados¹⁶. A universalização do ensino fundamental certamente ampliou a demanda pelo Ensino Médio e, mais do que o acesso a esta etapa, agora obrigatória da educação básica, deve-se pensar na permanência dos alunos, bem como na garantia de sua aprendizagem.

Há um agravamento no quadro da permanência desses jovens e adultos nas escolas de Ensino Médio que emerge da inexistência de uma escola sintonizada com os anseios da juventude atual. Urge a necessidade de inserção desse jovem no mundo do trabalho e o comprometimento com a sua formação integral, reflexo das mudanças deste último século.

Para além dos desafios e resultados negativos, o Ensino Médio conta com a falta de identidade dessa etapa final da escolaridade básica. Dentre os desafios destacam-se: a organização curricular, a qualidade da formação docente, o financiamento, e em particular, a formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia que perpassam pela sociedade contemporânea.

Esse cenário crítico tem sido corroborado por resultados negativos e pela incapacidade da garantia ao direito à aprendizagem, pois esse nível de ensino não tem conseguido efetivar-se como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos.

Dados do Inep (2010) revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de Ensino Médio são inadequados ou inexistentes, como quadra de esportes, biblioteca, laboratório de informática, acesso à internet, laboratórios de

¹⁵ Ideb – indicador geral da educação nas redes privadas e públicas, uma espécie de nota. Para chegar ao índice, o MEC calcula a relação entre rendimento escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono e desempenho em português e matemática na prova Brasil, aplicada para crianças do 5º e 9º do fundamental e do 3º do ensino médio. Disponível em: <www.qedu.org.br> Acesso em junho de 2017.

¹⁶ Dados extraídos do quadro da Seduc-RS de 2002 a 2011. Porto Alegre, 2011

ciências, dependências e vias de acesso adequadas para alunos com necessidades especiais.

A ausência de laboratórios de ciências, por exemplo, é constatada em 51,7% das escolas da última etapa da educação básica. A inadequação da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável, capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e seja estímulo para sua permanência na escola. (BRASIL, 2010).

Os projetos nascem no território de disputas políticas e de poder, não se encontra um modelo único que estabeleça a mudança conjunta dos envolvidos nas formulações das leis que fomentam e possibilitem essa identidade para o Ensino Médio.

Com a Nova Reforma do Ensino Médio surgiu a mudança da estrutura do sistema atual, como um instrumento na melhoria da educação no país. O novo modelo propõe a flexibilização do currículo, permitindo que o estudante escolha a área do conhecimento do seu interesse para o aprofundamento dos estudos. Essa nova estrutura será composta por uma parte comum e obrigatória do currículo que seguirá o documento orientador nomeado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁷ e outra base flexível. Seguindo esse formato espera-se que o Ensino Médio se aproxime da realidade dos estudantes e atenda as novas demandas profissionais do mercado de trabalho.

Tendo a BNCC como documento orientador das mudanças, este definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes, no caso do Ensino Médio, abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares definidos pela LDB 9394/96 e nas DCNEMs, como vemos a seguir

A área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas

¹⁷ É um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino, de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em setembro de 2017

tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação

Para viabilizar legalmente essa mudança no Ensino Médio foi editada uma Medida Provisória (MP) que seguiu as exigências previstas na Constituição Federal. As propostas da MP são fruto do debate acumulado no país nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerar a reforma.

1998: Grande debate e aprovação das diretrizes do EM de acordo com a nova legislação da LDB de 1996;
 2002: Seminário Nacional sobre reforma do ensino médio;
 2007: FUNDEB com a promessa de garantir a universalização do EM;
 2007: MEC lança o Plano de Ações Articuladas;
 2009: Novo ENEM;
 2010: Ensino Médio Inovador;
 2010: CONSED cria o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio;
 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pelo CNE;
 2013: Projeto de Lei (PL6840/2013);
 2014: Plano Nacional da Educação (PNE). Meta 3.1: “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados.

Neste contexto e cenário de disputa é que surge a medida de lei MP nº 746 que está atrelada às leis que definem o novo Ensino Médio, e modifica toda a estrutura e organização. Tal medida foi encaminhada pelo Ministério da Educação em 22 de setembro de 2016. Após quatro meses de tramitação, foi aprovada. Após a aprovação transformou-se em projeto de Lei nº 34/2016 e depois de sancionada passou a ser a Lei 13.415/2017, compondo, desse modo, a LDB 9394/96.

Toda movimentação desse processo gerou muita resistência e debate por parte de estudantes secundaristas e acadêmicos da área educacional. Os pontos críticos giram em torno de duas grandes mudanças: a organização pedagógica e curricular e as regras acerca do uso dos recursos públicos para a educação.

Segundo Ferreira e Silva (2017, p. 287-292)

Do ponto de vista da organização curricular, a MP nº 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas. A formação básica comum que atualmente é garantida nos três anos do Ensino Médio passaria a ser dada em apenas a metade desse tempo e, após isso, o(a) estudante seria dirigido(a) a um ou outro itinerário formativo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico-profissional), a critério do sistema

do ensino. Essa medida, além de significar uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação à formação da juventude, fere a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico, o que hoje está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que será alterado pela Medida Provisória (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016, *apud* FERREIRA e RIBEIRO DA SILVA, 2017, p. 287-292).

Outro ponto de críticas ao debate em torno da MP é a alteração e retirada da obrigatoriedade das disciplinas Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia e inclusão da possibilidade da contratação de professores pelo “notório saber” isto é, o recrutamento de profissionais que não têm formação própria que poderiam assumir a docência para atuação no itinerário formativo do Ensino Técnico e Profissional. Outro ponto que causa um nó está nas relações do tempo escolar que estabelece a ampliação da jornada escolar.

Já em relação aos financiamentos com vistas a garantir a oferta de formação técnica e profissional, passa a ser permitido o uso de recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) para a realização de parcerias entre as redes públicas e o setor privado, anunciando uma ampla privatização da escola pública e do Ensino Médio.

Ao longo deste capítulo, observou-se a evolução do Ensino Médio nas legislações educacionais, sempre a partir de uma perspectiva de construção de identidade para este nível de ensino. Em princípio, o ensino médio não era um nível de escolaridade pensado para a sociedade como um todo, o seu caráter era elitista, só mais tarde assumiu perfil mais popular, voltando-se para mão de obra e o trabalho, mas nunca como prioridade das políticas públicas. Embora tenha sido apresentado em uma perspectiva evolutiva, o Ensino Médio se caracteriza como um nó e carrega consigo uma carência identitária no cenário da escola pública. Essa falta de identidade perpassa não só as estruturas escolares, o currículo, como também a formação continuada dos professores que lecionam neste nível de ensino.

A partir do próximo capítulo pretende-se verificar como a formação continuada no Brasil vem sendo construída e se há um olhar mais específico para a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: um olhar para o *PNEM*

A formação inicial dos professores existe desde a antiguidade, no momento em que houve a decisão de que terceiros educariam os filhos e esses tiveram que se ocupar em fazê-lo na inquietação de saber o *como*, que configurou a formação inicial. Contudo, essa preocupação de saber de que maneira, com quais conhecimentos, modelos e formação mais inovadoras, sobretudo a inquietação de ter consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisadas e atualizadas é recente.

À medida que os sistemas escolares não mais conseguiram enfrentar os desafios postos, as condições de trabalho foram também piorando sensivelmente. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares (BRASIL/MEC,1999).

Este cenário de dualidade – de um lado, a qualidade da escolarização oferecida às crianças e aos jovens e, de outro, a formação profissional dos docentes, é que surge a formação continuada de professores, como fator articulador do trabalho docente e justifica interesse por este assunto.

Este capítulo aponta vários autores, como Freire (1986); Stenhouse (1987); (Kosik (1989); Nóvoa (1995); André (1999); Fernandes (1999); Tardif (2005); Mendes Sobrinho (2006); Demo (2007); Ferreira *et al.* (2008); Caldeira e Zaidan (2013); Silva (2014); Correa *et al.* (2017), que têm se preocupado com o processo de trabalho nas escolas e com a formação continuada de professores. Assim sendo, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos docentes.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O cenário da formação continuada de professores na educação brasileira precisa ser repensado não só pelos avanços da ciência e da tecnologia nas últimas décadas, mas também como uma forma de proporcionar uma melhor formação humana. Assim, a formação continuada hoje precisa ser entendida como *locus* de permanente formação reflexiva, como um processo dinâmico por meio do qual, no

exercício de sua prática profissional, os professores vão adequando a sua formação às exigências do ato de ensinar.

Nóvoa (1995) compreende a formação continuada como algo que deve estar constantemente articulado a fatores inter-relacionados, tais como as necessidades dos docentes, os interesses das escolas em que atuam e, os objetivos das instituições formadoras. Nesse sentido, a concretização pessoal e profissional do docente estaria, de certo modo, engajada aos projetos de desenvolvimento da escola e as questões educacionais suscitadas no decorrer de tal ação. Para Nóvoa (1995), a formação continuada,

[...] implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. É preciso conjugar a 'lógica da procura' (definida pelos professores e pelas escolas) com a 'lógica da oferta' (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1995, p. 30-31).

Desta maneira, ressalta-se que a base para a compreensão da formação continuada visando o crescimento profissional do professor, deve levar em conta suas redes relacionais (escola, colegas de profissão e sociedade), que extrapolem o trabalho pedagógico.

Portanto, para se refletir sobre a formação continuada, é válida a reflexão em torno da formação inicial de professores, bem como a sua articulação orgânica com a formação continuada e o exercício de sua prática profissional, hipótese esta que leva à reconstrução dos saberes dados a uma relação temporal, que vai das experiências anteriores e posteriores ao curso de formação profissional.

André *et al.* (1999) estudaram uma diversidade de artigos e teses produzidas entre os anos 90-98 do século XX e produziram um material interessante, cujo conteúdo contempla este estudo:

Nos textos analisados, a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar. Dois trabalhos dedicam-se às políticas de formação continuada, um deles

analisando projetos de uma instituição de Ensino Superior e o outro, as políticas de formação do governo argentino. (ANDRÉ *et al.*, 1999, p.308)

Ainda os mesmos autores completam dizendo que:

Os estudos sobre a prática pedagógica caminham em três direções: a) análise de experiências de sala de aula, usando enfoques construtivistas ou investigando práticas avaliativas; b) análise das contradições entre o discurso e as práticas docentes; e c) registro de trajetórias autoformativas de aperfeiçoamento profissional e de construção de conhecimento prático sobre o ensino. (ANDRÉ *et al.*, 1999, p.308)

Segundo Mendes Sobrinho (2006) a formação continuada é um trabalho reflexivo e comparativo:

O que significa análise e reanálise de suas práticas pedagógicas, quanto aos aspectos teóricos e práticos e a apreensão crítica do conhecimento relevante e significativo – através da dialogicidade. Esta apreensão crítica pressupõe o rompimento com concepções e práticas tradicionais de educação e provoca-os a assumirem enquanto sujeitos sócio históricos culturais do ato de conhecer (MENDES SOBRINHO, 2006, p.88-89)

Diante disso, a formação continuada tem a prática pedagógica como elemento edificador da formação docente, pois entende-se que a melhoria da prática pedagógica possibilita novas formas de ressignificar o trabalho docente. Os professores vão redesenhando novos conhecimentos sobre sua prática, às exigências de sua atividade profissional.

Stenhouse (1987) desenvolve a ideia de professor pesquisador, entendendo que as tentativas dos professores para pesquisar suas práticas mobilizam a reflexão docente. Portanto, faz-se necessário conhecer esses pensamentos e práticas, analisá-los criticamente e apreender isso para desenvolver novos conhecimentos, cujos produtos sejam, de fato, a transformação na formação dos profissionais da educação.

Portanto, a formação continuada de professores legitima o espaço de novas possibilidades, pois busca a ressignificação da prática educativa, por meio da reflexão da própria prática, intervindo assim na realidade educacional.

Tardif fundamenta essa reflexão (2002, p. 18): “O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

No entanto, o mesmo autor (2002) ainda destaca a importância fundamental que deve ser atribuída aos saberes experienciais dos professores:

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela válidos [...]. Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. (TARDIF, 2002, p. 48).

Diante disso, entende-se que as compreensões sobre a formação continuada de professores devem estar orientadas não apenas para mudança de comportamento desses profissionais, como também para a reflexão sobre sua prática e o como caminhar para mudanças.

Assim, entende-se que os contatos dos professores com os saberes não são estritamente cognitivos ou intelectuais: são ações interligadas pelo trabalho que lhes oferece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Dessa forma, esse saber é composto de vários outros saberes advindos de diferentes fontes. A saber,

O saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Enfim, o SABER DOCENTE se compõe de vários saberes vivenciados pelos professores. Um professor mergulhado na ação, em sala de aula, não pensa, como afirma o modelo positivista do pensamento, como um cientista, um engenheiro ou um lógico (TARDIF, 2002 p. 272).

Neste contexto, exige-se um trabalho sobre a pessoa do professor, suas representações, seus contextos e modo de pensar, agir/refletir sobre seu trabalho com o intuito de apropriar-se de novos conceitos, de formas de desenvolver sua prática diária.

A necessidade permanente de reflexão sobre sua prática pedagógica e suas formas de conceber o processo educativo, não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos. E sim, deve haver uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática cotidiana da escola. Para que essa relação se estabeleça, é preciso entender que a ação pedagógica se dá num movimento contínuo de ação – reflexão sobre a ação – ação.

Neste sentido, o processo de formação continuada no momento do tempo pedagógico, Módulo II¹⁸, tem a escola como *locus* do exercício laboral, coloca em foco essa ação intuitiva ou algo já costumeiro dentro do território escolar. A partir de um suporte teórico/prático organizado, a reflexão crítica deste professor é estimulada, o que o levará a rever, ampliar, confirmar a sua própria prática com vistas ao aprimoramento e à reformulação, quando julgar pertinente. Legitimando a formação continuada do professor, aumentado seu campo de visão como profissional dentro da escola, da rede na qual ele está inserido e, conseqüentemente, da sociedade. Como objeto desta pesquisa, apresenta-se o *PNEM* como iniciativa de política pública de formação continuada para professores do Ensino Médio.

2.2 *PNEM* – PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

A formação continuada privilegiada neste estudo é o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. A partir deste programa, foi possível pensar em uma articulação que levasse em conta a reflexão sobre a formação inicial e continuada, fazendo da escola o campo empírico para esta articulação.

Na perspectiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, a formação continuada em serviço foi entendida como um processo permanente e sistemático de atualização profissional. O foco foi o desenvolvimento de saberes advindos da produção de conhecimentos e sua divulgação cada vez mais rápida pelos meios de comunicação.

O *PNEM* representou a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital, na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas

¹⁸ A carga horária estipulada ao professor da rede estadual de Minas Gerais é organizada da seguinte forma: Dezesesseis horas semanais destinadas à docência (MODULO I). As oito horas restantes de atividades extraclasse (MODULO II), sendo assim distribuídas: 4h (quatro horas) semanais cumpridas na escola e as 4h (quatro horas) restantes de livre escolha do professor. A carga horária – Modulo II – cumprida na escola deve ser destinada exclusivamente às atividades de capacitação docente, planejamento, avaliação, reuniões e outras atribuições devido ao cargo; como preenchimento de diários e formulários. Sendo vedada a utilização para monitoramento de recreio, intervenção pedagógica ou qualquer outra interação com alunos, conforme o artigo 33 - 5º da Lei estadual 15.293/04.

diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos os que a ele têm direito. Tais ações estavam articuladas, primeiramente através do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – em seguida o *PNEM*.

Para Correa *et al.* (2017)

A formação continuada de professores do ensino médio foi uma das duas ações estabelecidas pelo *PNEM*, que teve como finalidade iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País. Considerando o conjunto de mecanismos institucionais aprovados, as demandas por uma reformulação dessa etapa do ensino, a SEB/MEC apresentou uma proposta de formação que articulasse os esforços dos entes federados e das instituições públicas de ensino superior e, em consonância com os interesses da sociedade civil, chegasse aos professores do ensino médio das escolas públicas. (CORREA *et al.* 2017, p. 93)

Neste sentido, o objetivo do *PNEM* foi materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012), além de sugerir para as escolas o projeto de redesenho curricular (PRC) que articulasse as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)¹⁹.

O *PNEM* teve como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Médio nas escolas públicas, áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Assim, entende-se que a perspectiva de formação continuada do *PNEM* pautou-se na reflexão e na criticidade do professor, bem como na superação da dicotomia teoria/prática, há tanto tempo presente nas escolas.

Outro eixo do *PNEM* foi a valorização docente, articulando-a com um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação que explicitam alguns desafios a serem considerados no Ensino Médio, quais sejam:

A universalização do atendimento dos jovens de 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB); ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; redesenho curricular

¹⁹ DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO, 2012. Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I – Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas. Art. 9º, IV - Ciências Humanas comportam os componentes curriculares de: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

¹⁹Revista Nova Escola, setembro de 2008.

Disponível em <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/aprender-sempre-ensinar-mais-423187.shtml>> Acesso em 18 de out de 2016.

nacional; garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; [...] ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; [...] universalização do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. (BRASIL)²⁰

Diante disso, o *PNEM* expressou, de certa forma, as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio.

Assim, o *PNEM* é constituído principalmente pela articulação de ações existentes no MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação Estaduais, e de novas proposições de ações que passam a constituir um conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro. Estas ações tiveram por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O documento ainda reflete o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio e que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

Organizado para alcançar os professores de diversas regiões do país, o *PNEM* se propôs a instaurar um processo que considerasse e valorizasse a formação continuada do professor, sem reduzir esse objetivo a um treinamento de caráter tecnicista que pressuponha capacitação ao professor para o exercício de seu trabalho.

Diante disso, a proposta do *PNEM* foi articulada pelo MEC que financiou integralmente a formação de quase 500 mil bolsistas: professores cursistas, orientadores de estudos, formadores dos Institutos de Educação Superior (IES), formadores regionais, supervisores e coordenadores. Já as IES tiveram o papel de “organizar e coordenar as ações de formação; formar os formadores; acompanhar o sistema de bolsas em articulação com as secretarias Estaduais de Educação”. (SILVA, s/d)²¹. Toda legislação para execução do *PNEM* nos estados foi

²⁰ Disponível em

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101> Acesso em fevereiro de 2017.

²¹ Disponível em apresentação realizada no Seminário Estadual do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná – PR/2014

fundamentada na Resolução 51/2013 do MEC, respeitando a autonomia das Seducs e das IES.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), instituição coordenadora da Pesquisa Nacional Inovador – ProEMI, foi a responsável pelo processo de formação institucional constituída pelos Seminários Nacionais, como também responsável pela produção dos Cadernos de Formação destinados às duas etapas do curso de formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio. Portanto, a UFPR programou a realização de quatro seminários nacionais, sendo três relacionados à formação continuada e um à formação inicial; três seminários estaduais; e três reuniões técnicas. O início do processo de formação dos professores do Ensino Médio se deu no primeiro Seminário Nacional, que teve a finalidade de propiciar subsídios teóricos/metodológicos como suporte ao *PNEM*, bem como apresentar, aprofundar e discutir os conteúdos previstos para cada etapa de formação.

Para elucidar a proposta de organização que norteou o processo formativo realizado nas escolas, o MEC sintetizou as etapas e ações em quadros, que foram adaptados e podem ser examinados a seguir, no **quadro 1**.

Quadro 1 - Quadro de organização da formação

1ª ETAPA		2ª ETAPA	
Eixo: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral		Eixo: Áreas do Conhecimento do Ensino Médio	
Compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e refletir coletivamente sobre a prática docente no Ensino Médio		Refletir sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares contextualizadas no Projeto Político Pedagógico da escola	
CAMPOS TEMÁTICOS			
Ensino médio e formação humana integral; O jovem como sujeito do Ensino Médio; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Áreas do conhecimento e integração curricular; Organização e gestão democrática; Avaliação no Ensino Médio.		Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio; Ciências humanas; Ciências da natureza; Linguagens; Matemática.	
PÚBLICO ALVO			
Perfil	Nível de escolaridade	Etapa da Educação básica	Modalidade da Educação Básica
Professor – responsável pela regência de classe; ou Coordenador pedagógico em efetivo exercício em 2014	Superior	Ensino Médio Ensino Médio Integrado Normal/Magistério	Educação de Jovens e adultos; Educação Especial; Educação do Campo; Escolar Indígena; Escolar Quilombola; Educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade.
ATIVIDADES FORMATIVAS PREVISTAS			
Perfil	Responsável pela formação		Local da Formação
Formador Regional	Formador da IES		IES
OBJETIVOS GERAIS			
Estudo dos seis Cadernos de Formação, discussão de estratégias metodológicas e planejamento das ações formativas		Estudo dos cinco Cadernos de Formação, discussão de estratégias metodológicas e planejamento das ações formativas	
Carga Horária: 48h			
Descrição			
Formação inicial (24h)			
1º Encontro (8h)			
2º Encontro (8h)			
3º Encontro (8h)			

Perfil	Responsável pela formação	Local da Formação
Orientador de Estudo	Formador Regional	Regional, Núcleo ou Polo

OBJETIVOS GERAIS

Estudo dos Cadernos de Formação e planejamento da formação na escola

Estudo dos Cadernos de Formação e planejamento da formação na escola

Carga Horária: 48h

Descrição

Formação inicial (24h)

1º Encontro (8h)

2º Encontro (8h)

3º Encontro (8h)

Perfil	Responsável pela formação	Local da Formação
Professor e Coordenador Pedagógico	Orientador de Estudo	Escola

OBJETIVOS GERAIS

Desenvolvimento de atividades conforme o planejamento da formação

Carga Horária: 100h

Descrição

Atividades Coletivas* (50h)

Atividades Individuais** (50h)

Fonte: Adaptado de: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>> Acesso em outubro de 2017
* e ** referem-se às atividades coletivas e individuais que serão explicadas a seguir, dada a relevância neste estudo.

Dada a relevância das atividades individuais e coletivas realizadas durante a Formação Continuada pelos cursistas, faz-se necessário reportar a descrição dada pelo Documento Orientador das Ações da Formação Continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, MEC (2014), e os formulários trabalhados estão disponíveis no (ANEXO A – Atividades Individuais e ANEXO B – Atividades Coletivas).

Atividades individuais: o professor organizará seu próprio tempo institucional (hora-atividade) para a leitura dos textos básicos do curso. O professor organizará 50 horas de estudos individuais, devendo apresentar registros das reflexões realizadas durante suas leituras nas sessões de discussão coletiva na escola. Ainda como parte das atividades individuais, o professor deverá realizar (pelo menos) uma das atividades propostas no

material de estudo no contexto de sala de aula. Todo esse processo será orientado e acompanhado pelo orientador de estudo.

Atividades coletivas: o grupo realizará estudos das DCNEM, dos textos sobre os grandes campos temáticos e as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares (Cadernos de Formação da 1ª e 2ª etapas do curso e outros materiais complementares das IES e Seduc). O orientador de estudo organizará, em cada escola de Ensino Médio, a proposta de formação, de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, seus tempos e espaços institucionais, considerando as possibilidades de rearranjos da hora-atividade, de forma a privilegiar o trabalho coletivo. Pelo menos 3 horas semanais devem ser destinadas ao estudo e à análise dos Cadernos e da realidade escolar. A organização pedagógica – apresentação dos conteúdos, metodologias, atividades complementares, técnicas e propostas – é de responsabilidade do orientador de estudo. (MEC, 2014, p.9)

O diretor de cada escola participante deveria garantir condições favoráveis de hora/atividade concentrada para possibilitar a realização dos encontros presenciais com o coletivo. Todas os encontros deveriam ser registrados com formulários próprios para apuração da presença, (ANEXO C – Lista de Presença dos Cursistas e ANEXO D – Apuração de entrega de Atividades), bem como, para computar a entrega dos registros das atividades individuais e coletivas.

Ressalta-se, portanto, a autonomia que as Seducs e IES tiveram para estruturar as ações, respeitando e contemplando atividades em andamento, calendários letivos e outros aspectos que constituem as especificidades regionais e administrativas.

2.2.1 O Impacto do *PNEM* na Prática Pedagógica

Para iniciar a discussão sobre a influência que o *PNEM* exerceu na reflexão sobre a prática pedagógica docente, legitimando um dos objetivos da formação continuada em estudo, deve-se nortear a questão sobre a qual seria o significado de prática pedagógica adotada para a formação continuada-*PNEM*.

Ao iniciar a discussão sobre as possíveis influências provocadas pelo *PNEM* na prática pedagógica docente, torna-se pertinente retomar as discussões sobre o conceito de prática que causou importante debate, a partir de 2002, durante a reformulação dos currículos de licenciaturas. Tal conceito precisava ser definido para delimitar as atividades que seriam validadas nos currículos de formação docente. Definir o conceito de prática pedagógica para esse fim, causou um certo

desconforto, uma vez que o conceito era pouco debatido, ao partir do pressuposto de que a prática não se teoriza, prática se pratica.

Para Freire (1986), a prática pedagógica pode ser adjetivada pelo termo dialógica, que é a construção do conhecimento, considerada como um processo realizado por ambos os autores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade.

Desde então, a prática pedagógica pode ser pensada assim como expressa Fernandes (1999, p.159).

(...) prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES,1999, p.159).

Relacionando a reformulação das licenciaturas com a tentativa de construir e entender um conceito de prática pedagógica que possa ser abordado no processo de formação continuada docente, percebe-se um ponto em comum, qual seja, todas partiram de um ideário filosófico.

Para Caldeira e Zaidan (2013, p. 15-16) este ideário gira em torno do conceito de prática e seus “diferentes significados atribuídos à teoria, à prática e à práxis nas perspectivas positivistas, fenomenológica e histórico-crítica”.

A práxis é, segundo Vázquez (1968, p. 5), a “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”.

Vázquez (*apud* CALDEIRA e Z AidAN, 2013 p. 30) afirma que “o homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico”.

Nesse sentido, “sua consciência nutre-se igualmente de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos”. Kosik (1989, p. 202), ao analisar as diferentes modificações históricas a que foi submetido o conceito de práxis, destaca que, para a filosofia materialista; a práxis, enquanto conceito central, “não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1989, p. 202).

A práxis é a ação consciente dos sujeitos que une a teoria, a compreensão da realidade, à prática (trabalho criativo), transformação do mundo. Essa ação consciente tem como condição a transformação desses mesmos sujeitos. Práxis é a ação transformadora da realidade que vem do coletivo.

Diante disso, voltando ao conceito de prática pedagógica na formação continuada docente, Schmiedkowitz (apud FERREIRA *et al.*, 2008) diz que:

(...) a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, pode-se assim dizer que a tríade: formador, formando e conhecimento, se faz mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da práxis. (SCHMIEDKOWITZ, apud FERREIRA *et al.*, 2008, p. 10583).

Na perspectiva positivista, ocorre a separação entre teoria e prática, pois a última se identifica com o prático utilitário, de caráter imediato. O prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício, imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, apud CALDEIRA e ZAIDAN, 2013 p. 16).

Quanto à prática pedagógica na visão fenomenológica, considera-se que a realidade é construída socialmente pelo homem, ao dar significados aos sujeitos, às situações e às experiências vividas.

Portanto, o homem é o verdadeiro criador do conhecimento e da realidade. E a prática se modifica quando se muda a maneira de compreendê-la. Nesse processo de construção, enfatiza-se o caráter intencional da atividade humana. Essa nova compreensão da prática possibilita que o indivíduo reconsidere crenças e atitudes inerentes à sua atual maneira de pensar, sendo, assim, capaz de exercer influência prática.

Na perspectiva histórica-crítica, concebe-se a realidade como totalidade concreta. Mas totalidade não significa todos os fatos. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, apud CALDEIRA e ZAIDAN, 2013 p. 17).

Levando-se em consideração os possíveis impactos sobre prática pedagógica e como os mesmos dialogam com o *PNEM*, destaca-se que o processo de formação de professores é construído por uma relação intrínseca entre trajetória pessoal,

profissional e percurso formativo, que envolve caminhos que vão desde a formação inicial até a formação continuada docente nos diversos espaços institucionais que se desenrola.

Os processos formativos articulam-se e neles estão presentes diferentes modos de relação entre teoria e prática. Entretanto, o percurso formativo é extremamente importante, pois constitui o modo de atuação do professor. Diante disso, para falar em prática pedagógica, faz-se necessário abordar alguns temas que dizem respeito à formação docente e à construção dos saberes do professor.

Saberes esses construídos por meio da reflexão da ação docente, quais os métodos de formação utilizados por ele, tanto na formação inicial, quanto na continuada fizeram parte da realidade cotidiana desse professor.

Cada vez que o professor reflete sobre sua formação, por meio do resgate da memória, seja ela escrita ou oral, mais ele vai rediscutir sua prática e recriar novas possibilidades, pois a ação docente é criadora, transformadora da prática pedagógica e é, ao mesmo tempo, a expressão e a fonte do saber docente, e do desenvolvimento da teoria pedagógica.

Assim, ao mesmo tempo em que o professor age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer.

Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle (1999) estabelecem três concepções do conhecimento: o conhecimento para a prática; conhecimento em prática e conhecimento da prática. O conhecimento para a prática proveniente do aprendizado de professores seria aquele que advém primeiramente do conhecimento formal adquirido nas universidades, onde os pesquisadores em nível universitário geram aquilo que é conhecimento formal e teoria, para que os professores de posse disso usem para melhorar sua prática profissional. Neste caso, os professores mais competentes têm melhores práticas a partir dos cursos e treinamentos.

Já a concepção do conhecimento em prática, o conhecimento está enraizado na prática exemplar dos professores mais experientes, profissionais competentes que colocam e constroem problemas a partir da incerteza e complexidade das situações práticas, e que dão significado a estas situações ao conectá-las com situações anteriores, bem como com uma variedade de outras informações.

O aprendizado do professor está na compreensão que este tem de suas próprias ações – suas próprias suposições, raciocínios e decisões, bem como a criação de novos conhecimentos para responder a situações únicas e mutáveis na sala de aula.

A visão de aprendizado se baseia na ideia de que o conhecimento se origina na reflexão e na investigação da prática, fundamentada numa visão de aprendizado como sendo social e situacional, e com uma visão de conhecimento como construído socialmente, esta abordagem conceitualiza o aprendizado de professores como um “desempenho assistido” (FEINMAN-NEMSER E REMILLARD, *apud* COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. 1999, p.14) e está centrada em como “professores experientes podem introduzir os novatos nos desafios intelectuais e práticos do ensino voltado para a reforma”.

Na última concepção, que é o conhecimento da prática, pondera-se que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem, emana da investigação sistemática do ensino. Este conhecimento também é produzido por meio do aprendizado, da matéria, do currículo e da escola. Pontos fundamentais do currículo são questionados diante do processo escolar, gerando transformações na sala de aula por meio do trabalho colaborativo em comunidades de investigação, que auxilia na compreensão e co-construção do currículo e desenvolvimento do conhecimento local. Diante disso, surge a perspectiva crítica com relação a teorias e pesquisas de outros.

Nesta o conhecimento é construído socialmente por professores que trabalham juntos e por professores estudantes, à medida que trocam suas experiências prévias, seu conhecimento anterior, seus recursos culturais e linguísticos, e os recursos textuais e materiais da sala de aula; comunidades investigativas (universidade, professores experientes, novatos em formação) participam da construção das práticas, das reformas curriculares.

Há uma visão transformadora e ampliada do significado do termo “prática”, a imagem de prática circunscrita pela concepção do conhecimento da prática, ensinar para mudar é um projeto para toda a vida profissional.

Diante da reflexão das concepções apresentadas acima, a que mais dialoga com o *PNEM* é a do conhecimento da prática, pois envolve um elemento fundamental desta concepção, a ideia de que os professores aprendem colaborativamente em comunidades de investigação e/ou redes, onde os

participantes buscam, com os outros, a construção de um conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola. LIEBERMAN (*apud* COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. 1999)

Com isso, percebe-se que as práticas vão ao encontro dessa concepção em que as comunidades de investigação pensem sua própria prática, que as reformulem e criem novos parâmetros de aprendizagem, a partir do saber de todos os participantes da comunidade. Diferentemente das outras concepções que privilegiam os mais experientes e, até mesmo o aprendizado que origina na academia, e depois multiplicada para a formação de professores, sem ouvir os próprios professores.

Teilhard de Chardin (1989) assevera que o desenvolvimento humano depende da capacidade do indivíduo de reflexão, do aprimoramento de habilidades de pensar e saber. E o aprendiz que escolhe e decide a sua experiência diante das possibilidades que se apresentam, é o ser que constrói a sua própria identidade a partir de sua liberdade e autonomia para tornar-se sujeito.

Daí a importância de se adotar o enfoque reflexivo na prática pedagógica e, desta forma, resgatar os pensamentos de grandes educadores, tais como Dewey, Paulo Freire, Schon e Papert (*apud* Moraes, 1996), para quem a educação é um diálogo aberto do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com os instrumentos oferecidos pela cultura e pelo ambiente.

Neste sentido, os professores aprendem quando geram conhecimento local “de” prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais.

Depois de apresentar como a formação continuada no Brasil foi construída em especial, o *PNEM*, que trouxe um novo olhar para a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio dentro do território escolar, o próximo capítulo apresenta algumas reflexões sobre as contribuições da memória como mediadora da formação continuada.

3 O LUGAR DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo, privilegamos o lugar que a memória ocupa no espaço da formação docente.

Os campos do conhecimento que se destinam às pesquisas sobre a memória são muitos, contudo, a área da educação em seu sentido lato, é aquela que mais se utiliza da memória.

Desta forma, pensando em problematizar os usos da memória no campo da formação, este capítulo busca estabelecer um diálogo com o pensamento dos seguintes autores: Bosi (1983); Halbwachs (1990); Vygotsky (1991); Lowenthal (1998); Bakhtin (2000); Coracini (2000), Todorov (2002); Bérqson (2006); Delory-Momberger (2006); Nóvoa (2009); Machado (2015), entre outros, tendo a memória como mediadora na formação continuada de professores.

3.1 A MEMÓRIA E O SUJEITO PROFESSOR

Nesta seção, a memória e o sujeito professor figuram como tema principal, ao discutir a relevância que a memória exerce no indivíduo em relação à sua trajetória formativa. Bakhtin (2000) e Vygotsky (1991) concordam entre si que o sujeito é um ser que se constrói e se constitui sociocultural e historicamente na interação um com o outro, no contexto em que os dois estão inseridos, mediados pelas memórias.

A coleção de memórias é a matéria prima para reconstituição dos eventos que marcam a vida dos sujeitos. É uma construção psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas deste inserido num contexto familiar, social, político e cultural.

Bosi (1983, p.17) fala sobre a memória quando aponta a sua relação com as instituições sociais e afirma que: “[...] a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe, com a escola, com a igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”.

Os autores Lowenthal (1998) e Halbwachs (1990) argumentam que a memória pode ser individual e coletiva, porém, inviolável. A memória individual existe a partir de uma memória coletiva porque remete a narrativas construídas no interior

de um grupo. Assim, pode-se considerar que a memória individual é relevante para a construção da memória coletiva/social, uma vez que as lembranças são constituídas no interior de um grupo e têm a linguagem como seu meio de socialização.

Há também, segundo Todorov (2002) a memória exemplar, que é o potencial de aprendizagem que um acontecimento passado pode ter no presente, quando rememorado com consciência e comprometimento, buscando vestígios que possam consolidar momentos presentes mais adequados e mais bem vividos.

A recordação do passado é necessária para afirmar a própria identidade, tanto individual como de grupo. Um e outro homem se definem, evidentemente, por sua vontade no presente e seus projetos de futuro; mas não podem prescindir dessa primeira lembrança (TODOROV, 2002, p.199).

A memória de um lugar, de uma pessoa, um momento, um objeto arquitetônico e até mesmo uma troca de experiências entre pares, pode transformar-se em um fundamento para conhecimento do próprio cotidiano, em que a memória se torna essencial. Autores como Henri Bergson e Maurice Halbwachs discutem sobre a memória e sua generalidade, Bergson (2006) afirma que a memória em sua forma geral envolve uma questão perceptiva, pois esta envolve capacidade intelectual. Já Halbwachs afirma que

A lembrança é uma reconstrução do passado com o auxílio de dados cedidos pelo presente e, além disso, preparadas por outras reconstruções feitas em ocasiões anteriores e de onde a imagem de outrora se explanou bem deformada (HALBWACHS, 1997, 71).

Contudo, ele ainda afirma que as lembranças podem, a partir da convivência em sociedade, ou em grupos serem construídas e simuladas. Essa simulação acontece quando as lembranças entram em contato com as lembranças de terceiros sobre assuntos em comum, que por sua vez remete à percepção do passado, ampliando o fluxo de informações sobre os mesmos eventos.

São várias as formas que a memória apresenta, pode ser de forma documentada ou ainda adquirida através da oralidade, por meio de depoimentos, testemunhos, contos entre outras modalidades. A arte de narrar memórias é uma artesanaria do sujeito, pois são feitas por meio de recursos menos sofisticados. Diante disso, visita-se as vivências passadas, que por vezes, podem causar medo, angústia/felicidade, satisfação e aprendizado. Ainda em Halbwachs (1990) pode-se

afirmar que a memória quando narrada é uma forma de memória coletiva, pois, apesar de ser realizada solitariamente, elas sempre esbarram no contato com o outro, ou ainda, está impregnada por concepções que vêm do social.

Mas logo, quando evocamos juntos diversas circunstâncias, de que cada um de nós se lembra, e que não são mais as mesmas, ainda que elas se relacionem aos mesmos eventos; não conseguimos nos pôr a pensar e a lembrar em comum, e os fatos passados não têm mais o mesmo relevo, não acreditamos revivê-los com mais intensidade, porque não estamos mais sós para representá-los, como os vemos agora, como os vimos outrora, quando os olhávamos ao mesmo tempo com nossos olhos e os de um outro? (HALBWACHS, 1990, p. 16)

Relembrar faz parte do modo que vivemos, sempre estamos lembrando algo que nos aconteceu ou que nos afetou positiva ou negativamente. Toda a nossa percepção do presente se funde em lembranças do passado, porque ele nos cerca e nos preenche. Para Lowenthal (1998) “toda consciência do passado está fundada na memória” e na relação com ela que recuperamos o que já se passou.

Se cada tipo de recordação traz consigo perspectivas de um passado, pressupõe-se que essa memória tenha significado no presente. Partindo dessa premissa, buscar as memórias dos professores sobre um processo de formação continuada vivenciada em conjunto, pode fomentar outras memórias sobre a escola e a prática pedagógica.

Sabe-se que a recuperação dessas memórias não se apresenta de forma linear e retrospectiva, pois o sujeito não conserva as recordações exatamente como elas aconteceram, mas ressignificando a cada momento o seu sentido e importância, de acordo com a necessidade do presente. Sendo assim, a necessidade colocada pelo presente é a de verificar se a formação continuada construída no interior da escola contribuiu para a formação das memórias e narrativas de professores. A formação continuada e seu papel na construção da identidade de um grupo docente gera a construção de memória coletiva e de uma identidade em construção pelos professores.

Diante disso, escolhe-se, com todo cuidado e minúcia, aquilo que se manifestará e materializará. Ao pensar e refletir e, quem sabe, vivenciar novamente, com outro olhar, com outro sentido, ressignificando as experiências adquiridas na formação continuada. Não há preocupação com o tempo, paramos para analisar

cada evento, pois tudo que se relata vem da própria história e das lembranças do sujeito, que será contada por nós e pelos outros.

Ao narrar ou escrever aquilo que nos acontece, não estamos seguramente relatando toda a nossa vida, mas exclusivamente aquilo que nos marcou de alguma forma. E todo esse processo de resgate da memória faz com que o autor se torne ao mesmo tempo narrador, escritor e personagem de sua história no que se diz respeito aos acontecimentos da vida, da experiência de formação e da prática profissional, não seguindo uma ordem cronológica, e sim o que marcou e ficou na sua memória.

Segundo Coracini (2000, p. 7), o sujeito-professor é composto por

[...] vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação [...] (CORACINI, 2000, p. 7).

Nesse sentido, o sujeito-professor, constantemente trabalha diferentes vozes que lhe permitem resignificar o vivido, repensando o saber sobre si e sobre o seu fazer. Assim, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que os reveses de seus anseios se misturam a outras histórias, outras experiências, com vozes de diferentes lugares que passam a compor a tessitura de seu ser e de seu fazer.

Este estudo traz a voz dos docentes que participaram do *PNEM* em narrativas que expressam as memórias vivenciadas à época da formação continuada, o que pensam, o que viveram e quais contribuições trouxeram para a sua prática pedagógica.

3.2 A MEMÓRIA DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA TRAMA EM CONSTRUÇÃO

Esta seção aborda a tessitura da construção produzida pela ressignificação das memórias em busca das experiências vividas com vistas a transformá-las em pistas que fazem uma ponte entre o passado, o presente e o futuro com o propósito de rever, avaliar e resignificar o vivido e as práticas futuras.

Hoje, o contexto educacional brasileiro apresenta-se como um amontoado de políticas voltadas para a formação continuada do professor. A análise do impacto dessas formações desenvolvidas no território escolar incita-nos a extrair dos sujeitos

professores as memórias daqueles que vivenciaram os processos de formação continuada, assim como abre possibilidades de discussão sobre a relevância da formação continuada e a sua função no território escolar.

Os professores que participam de propostas de formação continuada entram em contato com memórias de momentos vividos por eles e seus pares, num dado momento do passado, com a possibilidade de revisitá-las, atribuindo-lhes um novo sentido a partir das articulações que conseguem fazer com suas experiências, saberes e conhecimentos.

Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores seria mais eficiente se fosse preparada com vistas às situações concretas, levando em consideração temas como fracasso escolar e seus problemas, com elaboração de programas de ação educativa em que os professores, de posse de seus conhecimentos teóricos, pudessem aliá-los aos conhecimentos da prática, respondendo assim às suas demandas próprias da atividade docente. Assim, quando ocorre o resgate das experiências passadas, dos eventos concretos vivenciados, a memória surge como parceira, pois possibilita um novo contato com o vivido atribuindo-lhe significado, sobretudo quando essa memória é encarada na forma de memória exemplar.

Para que isso ocorra, surge a necessidade de criação de espaços para que os professores e seus pares retomem suas experiências de trabalho por meio da memória exemplar (termo criado por TODOROV), para que possam aproveitar o contato entre eles e assim produzirem juntos novas aprendizagens.

A trama em construção se dá quando os professores continuam a aprender com a própria prática, na interação com os pares, com o resgate da memória, bem como com os orientadores que são mediadores deste processo de formação.

Entende-se que para tecer essa trama, a construção de um ateliê seria o instrumento mais apropriado para o resgate das memórias produzidas pelos professores e que pode contribuir para a melhoria dos programas de formação continuada.

3.3 OS ATELIÊS E SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DO RESGATE DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

O referencial teórico para abordar o assunto desta seção, o ateliê como resgate da memória na formação continuada, ainda é muito tímido uma vez que a pesquisa bibliográfica mostrou a exiguidade de estudos com esta temática, ao menos no universo da literatura nacional. Para esse trabalho, referenciamos nos trabalhos de Machado (2015) e Delory-Monberger (2005) para construir uma forma de aproximação com os sujeitos de nossa pesquisa.

O estudo de Machado (2015) “Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades tem seu foco na análise das alocações de professores e orientadoras pedagógicas, apoiando-se na mesma linha assumida na perspectiva de memória exemplar de Todorov.

Segundo Machado (2015),

Ateliê de formação e em serviço de professores são considerados espaços voltados para o desenvolvimento de práticas formativas na escola, em que os professores têm a oportunidade de refletir criticamente sobre o próprio trabalho de modo a potencializa-lo (MACHADO, 2015, p. 76)

O estudo de Machado (2015) parte do pressuposto de que a memória é responsável por colocar os professores em movimento de resgate das práticas docentes por meio da reflexão das atividades já desenvolvidas. Toma os ateliês como *locus* onde os professores socializam o que já viveram e experienciaram, tanto do ponto de vista da memória individual como a coletiva. Dessa forma, precisam tomar o vivido como parte de seu repertório, o que pode ser admitido como patrimônio. Mesmo que a memória se torne patrimônio, não há segurança de que será preservada nem de que será utilizada “como dispositivo para outras aprendizagens, uma vez que a forma de preservação e o uso dado estão intimamente relacionados aos sentidos a ela atribuídos” (MACHADO, 2015, p. 76).

O trabalho da autora se justifica pela necessidade de estabelecer uma relação de ressignificação e aprendizagem do trabalho desenvolvido pelo próprio professor. A ideia é levar o professor a retomar as experiências vividas por meio da ação-reflexão de sua formação. Dessa forma, nos ateliês, os sujeitos participantes da pesquisa podem optar pelo bom uso da memória, em especial articulando a memória de trabalho com a memória de formação. Neste momento, os sujeitos se

deparam com as necessidades e a expectativas de se colocarem à frente da própria atividade docente.

[...] quando os professores e orientadoras pedagógicas têm a oportunidade de durante a sua formação continuada buscarem as contribuições da memória para a compreensão das experiências vividas com vistas a transformá-las em pistas que fazem uma ponte entre o passado, o presente e o futuro não segundo uma perspectiva de nostalgia ou sofrimento sobre esse passado, mas sim como um dispositivo emancipador que pela aprendizagem faz rever, avaliar e resignificar o vivido e o viver. (MACHADO, 2015, p.76)

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, o foco foi a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com o universo pesquisado, no ano de 2013. A análise dos dados tabulados apoiou-se no método de análise de conteúdo, por meio da interpretação das entrevistas. A pesquisadora utilizou como ferramenta o *software* WebQDA (2.0.0).

Em seguida, na seção 'Uma leitura dos dados a partir da memória exemplar' o artigo faz uma análise descritiva das entrevistas realizadas com os professores e as orientadoras pedagógicas. A autora conclui seu trabalho afirmando que após os estudos realizados, a memória é fundamental em cursos de formação continuada porque auxilia na construção coletiva do resgate do passado e também problematiza o presente e qualifica-o.

As alocações dos professores e orientadoras pedagógicas que trazem, por meio da memória, situações vividas e reflexões sobre seus processos de trabalho e de formação surgem como expressivo material para se pensar na importância de projetos, propostas de formação que promovam um mergulho no passado vivido para poder se pensar, prospectivamente, no futuro. (MACHADO, 2015, p.78)

Assim, a autora conclui em seu estudo que a formação continuada não é construída por amontoados de cursos de formação e sim por meio das reflexões críticas das próprias práticas que esses cursos possibilitam. A autora observou ainda que os professores e orientadoras pedagógicas pesquisados mostraram que o uso da memória exemplar possibilitou mais envolvimento do grupo em seus processos formativos com vistas à melhoria da qualificação da sua prática docente.

Outro modelo de ateliê encontrado no percurso da pesquisa por referencial foi o ateliê biográfico ou (auto) biográfico, o que não contribui com este trabalho, porque esta modalidade de ateliê privilegia memórias da trajetória de vida, o propósito é a

auto compreensão, o conhecimento de si. “Os procedimentos do ateliê biográfico escrevem a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.359).

O ateliê que nos propusemos a desenvolver neste trabalho é o Ateliê que vislumbra o resgate das memórias específicas da Formação Continuada do *PNEM*. O referencial de apoio foi de Machado, juntamente com seu aporte teórico, porém o recorte é mais específico, por isso foi criado um modelo específico de Ateliê que levou os participantes do *PNEM* a revisitarem as práticas realizadas durante as etapas da Formação Continuada. O ateliê utilizará alguns recursos como atividades realizadas pelos cursistas, slides, mas a fotografia será o principal recurso para o exercício do resgatar, pois ela funciona como uma espécie de memória social, capaz de registrar momentos, pessoas e locais que nunca mais existirão.

Neste sentido, a fotografia vem sendo usada como forma de reconstrução da memória, tanto como indivíduo, como participante de diversos grupos sociais. Boris Kossoy (2001) coloca que:

[...] apesar de ser a fotografia a própria “memória cristalizada”, sua objetividade reside apenas nas aparências. Ocorre que essas imagens pouco ou nada informam ou emocionam aqueles que nada sabem do contexto histórico particular em que tais documentos se originaram. (KOSSOY, 2001, p. 152).

Assim segundo Kossoy, a fotografia é um instrumento de informação sobre o mundo e a vida, e não se pode medir a relevância da imagem, se o indivíduo não a compreende no seu contexto histórico. A fotografia funciona nas mentes como uma espécie de passado preservado, onde a cena é congelada. Memórias de um momento carregado de conteúdos simbólicos. Toda fotografia está relacionada ao passado, pois esse momento vivido não voltará, mas será registrado na memória e todas as vezes que revisitadas, será reconstruído o momento vivido, um momento com sabor, um momento de aprendizado. Toda a metodologia desenvolvida na pesquisa realizada, culminando no Ateliê da Memória do *PNEM*, produto final deste estudo, está descrita na seção que explica o protocolo da pesquisa.

4 METODOLOGIA

No **Apêndice A**, foi elaborado um quadro com procedimentos metodológicos para sintetizar e nortear todo o percurso desta seção.

4.1 CONTEXTO

Para o desenvolvimento da proposta analisou-se o processo de formação continuada de professores do Ensino Médio, desenvolvido por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

O delineamento da investigação está orientado pelos princípios teóricos da metodologia da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, de acordo com André (1995 p.17), “baseia-se em princípios como a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito”.

No estudo de caráter qualitativo enfatiza-se que é essencial a visão holística dos fenômenos, considerando as interações e as influências existentes entre todos os componentes de uma situação. Busca-se a interpretação e a descoberta, valoriza-se os fatos e valores que estejam intimamente relacionados ao tema/problema.

Acredita-se que a abordagem qualitativa é aquela que melhor oferece condições para responder ao objetivo desta pesquisa, pois consiste em analisar os significados que o grupo de cursistas do *PNEM* atribui ao processo de formação continuada e também à reflexão da prática pedagógica do docente, uma vez que se trata da compreensão e da percepção do mundo e das opiniões subjetivas que esses indivíduos associam aos fenômenos da sua vida. Pontua Weber (*apud* André, 1995):

[...] também contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa ao desatacar a compreensão (*verstehen*) como o objetivo que diferencia a ciência social da ciência física. Segundo ele, o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos as suas ações. Como Dilthey, ele argumenta que para compreender esses significados é necessário colocá-los dentro de um contexto. (ANDRÉ, 1995, p. 17)

Por todas as razões já elencadas é que se optou pelo estudo de caso de natureza qualitativa. A coleta de dados se deu inicialmente por meio de

levantamento documental e bibliográfico, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas e, por último, o Ateliê de resgate da memória realizado com os cursistas da Escola Estadual prof. Antônio Nóvoa, em Belo Horizonte/MG. Constatase que os procedimentos metodológicos adotados estão coerentes com as finalidades da pesquisa e poderão auxiliar no processo de geração de dados que possibilitem o exame crítico do programa de formação continuada *PNEM*.

Assim, para a presente pesquisa, foram propostas, além da revisão da literatura, análises de fontes documentais e entrevistas orais e escritas. Estes trabalhos de campo aconteceram nos arquivos do *PNEM* da Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa²², onde foram mapeados e selecionados os documentos de maior relevância para atender os objetivos delineados para este estudo. As entrevistas orais e escritas foram respondidas pelos sujeitos da pesquisa (os cursistas do *PNEM* - professores e coordenadores pedagógicos ainda presentes na escola), que foram selecionados por meio do questionário exploratório.

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

4.2.1 1ª Fase: Revisão da Literatura

Na primeira etapa da pesquisa ficou delimitado o universo pesquisado, a Escola que trabalho e, à época do *PNEM* exerci a função de orientadora de estudos como professora efetiva da disciplina de História, desde 2009. A escolha da escola ocorreu pela proximidade desta relação descrita e da legitimidade da documentação. Outro aspecto determinante para a escolha do local da amostra foi a minha proximidade com os cursistas do *PNEM*, dada a facilidade de comunicação e bom relacionamento entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Compreende-se que a permanência do mesmo grupo de cursistas pode trazer maior êxito para a pesquisa e alcance dos objetivos propostos, aliados aos aspectos mencionados anteriormente.

²² Por questões éticas o nome da escola pesquisada foi substituída pelo nome fictício Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa.

4.2.2 2ª Fase: Visita ao campo de pesquisa e Coleta de dados

Uma vez selecionada a escola, o passo seguinte da pesquisa foi a visita *in loco* para o primeiro contato com a Direção. Ainda nesta fase, as visitas tiveram como objetivo a coleta de dados documentais guardados nos arquivos da Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa e oportunamente anotados no caderno de campo. A base da pesquisa de análise documental apoiou-se nas referências teóricas de Ludke e André (1986).

Conforme Caulley (1981, *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986 p.38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Nesta segunda fase, foram anotados no caderno de campo os dados relativos ao histórico da escola contidos no seu PPP (Projeto Político Pedagógico) e no seu PDPI 2014-2015 (Plano de Desenvolvimento Institucional), bem como a caracterização da população da escola/cursistas do *PNEM* 2014-2015 por meio da aplicação de questionário. Dessa forma, delimitou-se o público participante da pesquisa.

4.2.3 3ª Fase: Leitura e descrição dos documentos produzidos durante o *PNEM*

Foi realizada uma leitura de todos os documentos produzidos durante a formação continuada do *PNEM*. Ao escolher a pesquisa documental como método de coleta da memória do *PNEM*, elaborou-se uma descrição minuciosa da memória encontrada nos documentos. Almejou-se a investigação de determinada problemática de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que foram produzidos pelos cursistas do *PNEM*. Esse acervo mantém registrado o modo como a formação continuada foi compreendida pelos cursistas.

A leitura dos documentos do *PNEM* implica na compreensão do ponto de vista de quem os produziu, e ainda requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do estudo.

Flores (*apud* CALADO, FERREIRA, 2004, p.3), considera que os documentos são fontes de dados brutos para a investigação e a sua análise implica em um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas, com a finalidade de lhes atribuir significado relevante em relação ao problema de investigação.

Entende-se assim que a pesquisa documental não é uma técnica ou procedimento de coleta de dados, mas sim um método de pesquisa. Na compreensão de Gomes (2007), o método está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que delimitam esta diferenciação. São elas: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência, avalia-se se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles, suscitado pela teoria.

Desta forma, todo o trabalho de análise dos documentos produzidos pelo *PNEM* foi dividido em dois momentos distintos: o primeiro de coleta de documentos e outro de análise dos documentos, seguindo os pressupostos de Gomes (2007).

Em seguida, a pesquisa documental seguiu alguns rituais como: gerenciamento equilibrado do tempo; recolhimento dos documentos com critério de relevância seguindo os objetivos de investigação da pesquisa. Flores (*apud* CALADO, 1994) diz que a atividade de coleta e pré-análise do documento são duas tarefas que se completam e que se condicionam mutuamente.

Deste modo, a tarefa de pré-análise passa a orientar novas coletas de dados, considerando que o processo é realizado de forma prudente e cautelosa, com a intenção de alcançar resultados relevantes no material recolhido.

Interessante ressaltar que para nos aproximar do contexto de produção das informações, segundo Gomes (2007, p.91) “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

Na pesquisa documental, segundo Silva (*et al.* 2009) “parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. ” Assim, os métodos e posturas referidas exigem habilidades do pesquisador como competência teórica e sensibilidade. A intencionalidade desde o primeiro contato com o acervo documental e a análise dos dados até a comunicação dos resultados apresentam-se como um processo sistemático, criterioso e criativo.

4.2.4 4ª Fase: Entrevista

Esta fase foi o primeiro momento do contato com os professores para a delimitação dos sujeitos participantes da pesquisa, que se deu por meio da análise do questionário aplicado (Apêndice B), que confirmou quais cursistas (professores e coordenadores pedagógicos) teriam interesse em colaborar com este estudo.

Em seguida, aconteceu o momento da aplicação da Entrevista Escrita que contemplou os seguintes assuntos: Formação continuada e a experiência do *PNEM*; Importância do Módulo II como *locus* de formação; Relevância da construção de Práticas Pedagógicas para a formação docente.

A construção das questões que foram contempladas na entrevista aconteceu após a análise de documentos e a aplicação de questionários, pois conforme Kaufmann (2011, p. 25)

[...]a entrevista parece resistir à formalização metodológica: na prática, ela se mantém fundamentada num conhecimento artesanal, numa arte discreta de bricolagem.[...]

A entrevista é, antes, um método econômico e de fácil acesso. Basta ter um pequeno gravador, um pouco de audácia às portas, amarrar a conversa em torno de um grupo de questões, saber em seguida extrair do “material” recolhido os elementos de informação e de ilustração das ideias a serem desenvolvidas e você já está quase lá [...] Kaufmann (2011, p. 25)

Para este estudo, a entrevista serviu de subsídio para completar as informações obtidas nos documentos, aliada às visitas ao tempo pedagógico (Módulo II) para aplicação do Ateliê da Memória.

4.2.5 5ª Fase: Participação Tempo Pedagógico (Módulo II) para aplicação do Ateliê de resgate da memória

Esta fase é a parte do estudo em processo de delineamento do produto final. Foi o momento de compartilhar com os participantes da pesquisa as memórias guardadas no processo de formação continuada do *PNEM* e agora ressignificadas, ao serem convidados para revisitarem suas produções que ficaram guardadas no arquivo do *PNEM* (atividades coletivas e individuais). Cada participante recebeu um envelope com todas as cópias de suas atividades produzidas durante o *PNEM*. Este momento contou com dois encontros e recebeu o nome de Ateliê de resgate da memória do *PNEM*.

Para Machado (2015)

Nos ateliês, quando a memória se torna principal conteúdo para se pensar o trabalho desenvolvido e a desenvolver, os professores precisam assumir uma posição colaborativa de modo a potencializarem tal dinâmica de formação. A colaboração ajuda a ampliar as possibilidades de engajamento em um projeto maior de escola, de educação e de trabalho, já que projetos individuais deixam à margem as expectativas e as necessidades de formação e de trabalho do professorado pertencente a uma escola reflexiva que vai muito além dos limites impostos pelos muros das escolas. (MACHADO, 2015, p. 78)

A metodologia criada para o Ateliê objetivou que os cursistas tivessem um momento de reflexão da própria prática por meio da releitura das vivências do *PNEM*, recuperando a memória do vivido na formação continuada. A ideia é a de que por meio dos documentos apresentados (atividades coletivas, individuais, fotos, slides, cartazes, dentre outros) confeccionados à época do *PNEM* e revisitados durante o Ateliê, os cursistas pudessem construir a Memória da Formação Continuada do *PNEM*.

No primeiro Ateliê, os cursistas revisitaram suas atividades realizadas durante a época da formação, que contou com o repertório de atividades coletivas e individuais. Foi solicitado aos cursistas que observassem as atividades e fizessem a releitura e registrassem a sensação que tiveram e, que para a próxima etapa do Ateliê, trouxessem outros registros das memórias do *PNEM*.

Na etapa seguinte do Ateliê, deu-se a continuidade das atividades propostas no encontro anterior. Foram apresentados os registros levados pelos cursistas, como fotos, projetos, slides e outras fontes. A partir de então surgiram as discussões e as Memórias do *PNEM* foram ficando avivadas por meio dos materiais expostos e casos relatados pelos cursistas. Durante todo percurso do Ateliê, as impressões e falas foram registradas em áudio e por escrito, redundando em um pequeno manual do Ateliê de Resgate da Memória do *PNEM*, como produto final desta dissertação.

4.2.6 (6ª Fase) Organização dos materiais produzidos e coletados para construção do Produto

Nesta fase da organização dos materiais produzidos pelos participantes nos encontros no momento do Módulo II, teve início a construção do produto previsto neste estudo.

A “dissertação” é sobre o produto, sobre sua geração e implementação, mas o mesmo deve ter identidade própria. Não se trata de dizer que “está na dissertação”; esse produto é considerado como produção técnica indispensável para a construção do mestrado profissional em ensino. (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 4)

É exigência do Promestre que o mestrando desenvolva um produto educacional, vislumbrando a melhoria da qualidade do ensino em uma das linhas de pesquisa à qual o Promestre está vinculado, neste caso, a linha de humanidades. O produto pode ter a forma de um livro, CD, equipamento, DVD, entre outros, desde que seja algo identificável e independente da dissertação.

Para Moreira (2004, p. 134),

Num mestrado profissional um trabalho de conclusão de curso deve ser o resultado de uma pesquisa aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais. (MOREIRA, 2004, p.134)

Assim sendo, pensou-se em um Ateliê da memória das vivências do *PNEM* na escola, que é o *locus* da formação continuada, juntamente com os cursistas, sujeitos da pesquisa. Essa memória foi registrada em forma de narrativas das práticas pedagógicas produzidas durante o Ateliê.

Este produto deve representar um novo olhar sobre a formação continuada na Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa, campo empírico desta dissertação. Este também assume a função de instrumento de trabalho dos coordenadores pedagógicos, bem como recurso de reflexão para os professores. Uma vez que a prática é colocada em discussão, surgem subsídios para a reflexão e novas ideias são trocadas entre os participantes naquele momento. Outra característica relevante deste produto é contribuir para a reorganização das memórias de formação, realizadas no interior da escola.

Após apresentar todo o procedimento que regeu a análise deste capítulo, o capítulo subsequente apresenta os resultados de todo o percurso metodológico realizado na pesquisa, o qual inclui a descrição do universo empírico, apresentação dos dados coletados por meio do questionário, coleta e descrição dos documentos produzidos no *PNEM*, apresentação das entrevistas e, por fim, descrição do Ateliê aplicado aos cursistas.

5 MEMÓRIAS DO LIDO, VIVIDO E DO REFLETIDO

Este capítulo apresenta, por meio da exposição, a análise e a reflexão dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Procuramos elucidar aqui toda a trajetória das memórias lidas, vivenciadas e refletidas neste trabalho, seguindo todos os procedimentos metodológicos norteadores da pesquisa, que se encontra no Apêndice A para melhor visualização das etapas.

Na primeira etapa da pesquisa foi realizada uma análise bibliográfica por meio de levantamento de dados acerca das temáticas: o contexto do Ensino Médio no Brasil; a formação continuada de professores; o papel da memória para a reflexão da prática pedagógica para o Ensino Médio. Também foi investigado e estudado documentos específicos sobre o *PNEM* (cadernos, resoluções, leis, pareceres de uso nacional), bem como bibliografias que legitimam a importância dos documentos produzidos durante a formação continuada, sua produção e divulgação. Como salienta Le Goff (1996)

O documento não é inócuo. É antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente, ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. (LE GOFF, 1996, p. 538).

Todo o referencial teórico levantado foi relevante na redação da fundamentação teórica e construção das etapas seguintes, que englobou a aplicação do questionário que objetivou selecionar os participantes da pesquisa, bem como o perfil dos professores do ensino da Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa. Ainda no referencial teórico buscou-se orientação para seleção das memórias guardadas nos documentos do *PNEM* e subsídio para a elaboração do roteiro da entrevista e delineamento da produção do Ateliê da Memória do *PNEM*, produto desta pesquisa.

5.1 CONHECENDO O *LOCUS* DE FORMAÇÃO

Após a leitura e o estudo do referencial teórico incluindo legislação do *PNEM*, iniciou-se a segunda etapa: visita ao campo de pesquisa, a Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa onde ocorreu o primeiro contato com a direção.

A escolha da escola aconteceu pela proximidade da relação com a pesquisadora, porque lá exerci a função de orientadora de estudos do *PNEM* e professora da disciplina de História do Ensino Médio desde o ano de 2009, o que pensamos que poderia criar um ambiente de maior familiaridade e confiança. Outro aspecto determinante para a escolha do campo empírico foi a proximidade entre pesquisadora/cursistas do *PNEM*, dada a facilidade de comunicação e do bom relacionamento entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Compreendeu-se que a permanência do mesmo grupo de cursistas trouxe maior êxito para a pesquisa e alcance dos objetivos propostos, aliados aos aspectos mencionados anteriormente.

Ainda nesta etapa, as visitas tiveram outros objetivos, dentre eles o de coletar dados sobre o histórico da escola, aplicar o questionário para delimitar os participantes da pesquisa e coletar dados documentais do *PNEM* guardados nos arquivos da Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa. Esses dados foram registrados e descritos em tabelas e gráficos que estão apresentados ao longo deste capítulo.

5.1.1 Universo empírico da pesquisa- A Estadual Prof. Antônio Nóvoa

A escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa, pertence ao território administrativo da Metropolitana A, vinculada à Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e localiza-se na região nordeste de Belo Horizonte, em área de grande vulnerabilidade social. Por questões éticas, não serão mencionados os dados completos da escola de origem que foi substituída neste estudo pelo nome fictício Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa.

A escola possui 47 anos de funcionamento, oferece o Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação profissionalizante (Técnico de Enfermagem). O seu funcionamento ocorre nos turnos matutino, das 7h às 11h30 e vespertino das 13h às 17h20 e noturno de 19h às

22h20. No ano da pesquisa, 2017, a escola conta um quantitativo de 1909 alunos, divididos nos níveis de escolaridades oferecidos. Seu espaço físico é dividido em: 23 salas de aula, biblioteca, cantina e refeitório, ginásio coberto, sala de informática, laboratório de Ciências e Enfermagem, sala dos professores e supervisores, sala de diretores e vice-diretores, secretaria de Recursos Humanos, secretaria Escolar, banheiros para professores e alunos, garagem, sala de recursos (projeto da escola Integral).

A comunidade atendida pela escola é formada por moradores da região noroeste e entorno. A clientela é composta por famílias desfavorecidas, caracterizadas por alto índice de vulnerabilidade social, conforme descrito no Prêmio Bom Exemplo/2012²³, categoria Educação e também Prêmio Gestão Escolar/2013²⁴. A escola conta com uma participação tímida dos pais e responsáveis, legitimada pelos dados apresentados em listas de presenças nas reuniões escolares, disponibilizadas no dossiê Prêmio Gestão/2013. Mesmo não participando ativamente de reuniões, é possível inferir que os pais se fazem presente no estímulo aos projetos desenvolvidos na escola, junto à comunidade escolar. O quadro de professores da escola é composto por funcionários efetivos (concurados) e contratados (designados), apresentando em algumas disciplinas bastante rotatividade de professores. Quanto à seleção de professores para preencher as vagas disponíveis, ela ocorre por meio das instruções da Metropolitana A, órgão da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O mesmo processo acontece para os outros funcionários da escola (especialistas, secretárias e ajudantes de serviços gerais).

Interessante ressaltar que a Escola passou por experiência de gestão diferenciada. A atual gestão ocupa o cargo há dez anos em função de um processo de intervenção mediado pela Metropolitana A, com orientação da SEEMG, devido à situação de vulnerabilidade social apresentada no bairro, como alto índice de evasão; indisciplina; currículos desorganizados; baixos índices nas avaliações externas (Proalfa/2009) e ocorrência sistemática de violência entre alunos e alunos com os profissionais da escola; prédio depredado e sem condições mínimas de

²³ Disponível em < <http://www.agenciaminas.noticiasantigas.mg.gov.br/noticias/parceria-com-a-comunidade-e-evolucao-nos-indicadores-educacionais-rendem-premio-a-escola-estadual/> Acesso em janeiro de 2018

²⁴ Disponível em <<http://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6509-no-reino-unido-educadores-mineiros-participam-de-curso-sobre-lideranca-em-gestao-escolar>> Acesso em janeiro de 2018

funcionamento²⁵. O processo de intervenção durou quatro anos, terminando em 2011 e, dentre algumas ações que tiveram êxito, vale mencionar: recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem no contraturno; professores de apoio para alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem e socialização, por meio de relatório de equipe multidisciplinar, fornecido pelos pais; Projeto da Escola Integral para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem; a gestão escolar passou a planejar e acompanhar a aplicação dos recursos financeiros, atualizando com clareza a prestação de contas.

Para finalizar o breve histórico da Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa, é importante ressaltar os avanços consideráveis no processo de ensino/aprendizagem, registrados nos resultados do PROEB e do Ideb, anos finais da educação básica, último resultado – 2015 foi de 4,8, sendo que a meta da escola era de 4,2 e a meta do estado era 6,0; segundo dados disponíveis na web e de domínio público. Com isso conclui-se que o trabalho em equipe trouxe bons resultados para a escola. Outro aspecto que ilustra os progressos da escola foi a premiação recebida no decorrer do ano de 2012, com a indicação do Prêmio Bom Exemplo 2012, sendo a escola foi indicada e premiada na categoria cidadania e gestão escolar, pois realizou um processo de resgate da escola como território de aprendizagem em meio à vulnerabilidade social.²⁶

A escola participou do 1º Congresso de Boas Práticas da MAGISTRA/SEE-MG, com apresentação oral dos avanços do Projeto Político Pedagógico na escola e, importante salientar, a visita de uma consultora norte-americana para conhecer o Projeto de Intervenção Pedagógica da SEEMG, tendo a escola como um exemplo de sucesso. No ano de 2013, a escola participou do Prêmio Gestão Escolar e foi contemplada com o prêmio destaque regional da Metropolitana A. Estão nos anexos deste estudo alguns documentos que ajudam a descrever o universo pesquisado. Todos os documentos estão disponíveis em plataformas de domínio público e, para este caso, descrevemos com precisão o panorama geral da escola.²⁷

²⁵ Idem 23

²⁶ Disponível em <QEdu.org.br> Acesso em maio de 2017.

²⁷ Os anexos são: Anexo A – Matrículas e Infraestrutura – número de funcionários, alimentação, matrículas em todos os níveis de ensino, espaço físico (dependências), acessibilidade, equipamentos tecnológicos, saneamento básico e internet; Anexo B – Taxas de Rendimento – fala sobre a porcentagem de alunos com reprovação ou abandono no ano de 2015, aborda todos os níveis da educação básica; Anexo C – Distorção Idade/Série – fala sobre a porcentagem de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais para todos do ensino básico de 2006 a 2015; Anexo D e E – PROEB 2015 – demonstra por meio de infográfico os resultados da avaliação externa que mede proficiência,

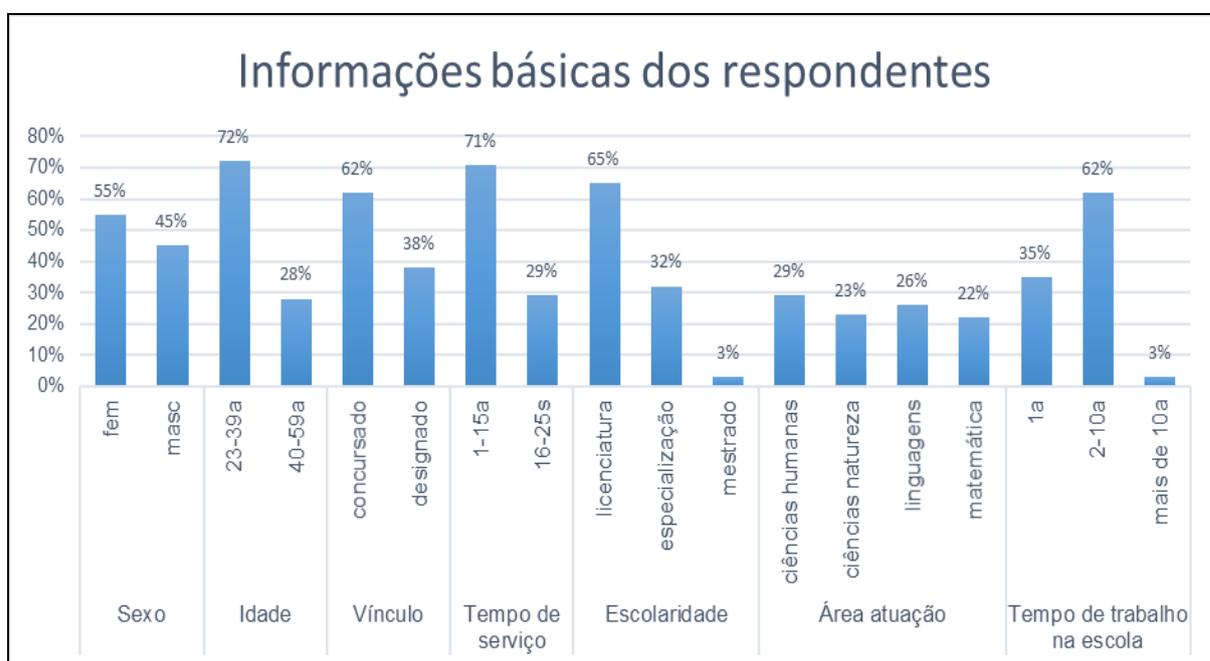
5.1.2 Perfil dos respondentes

A ideia central do questionário (Apêndice B) foi de caráter exploratório com o intuito de delinear quais eram os curistas do *PNEM* que ainda permaneciam na escola, trabalhando com turmas do Ensino Médio. Nomeamos esses professores e coordenadores do Ensino Medio de “respondentes”. A partir desses resultados, delimitamos os sujeitos participantes desta pesquisa. Outro propósito do questionário foi o de identificar aqueles que tivessem interesse em colaborar com este estudo.

Os primeiros resultados do questionário aplicado apontaram o quantitativo de professores e coordenadores e o perfil de todos os trinta e quatro (34) respondentes e, ao final da apresentação dos dados coletados, foi possível conhecer o número de professores e coordenadores pedagógicos participantes desse estudo.

O resultado sobre o perfil dos respondentes está no **Gráfico 1**, a seguir.

Gráfico 1 – Perfil dos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora

participação e evolução do percentual de alunos. Por último, encontra-se disponível um anexo a respeito dos resultados com componente curricular Língua Portuguesa e o outro anexo da Matemática.

O gráfico acima apresenta o perfil dos professores da Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa e, notou-se que há uma relação de proporcionalidade entre os sexos e nível de ensino pesquisado. Em relação à faixa etária, a predominância é das idades entre 23 e 29 anos, sendo que a maioria ocupa cargos estáveis, por meio de concurso público. Quanto ao tempo de serviço, quase que a totalidade dos professores-sujeitos leciona no ensino médio entre 1 a 15 anos. Todos os respondentes têm formação superior em licenciatura. Essa relação entre todos serem licenciados e possuírem cargo estável, pode estar atrelada à realização de concursos públicos recentes. Quanto aos dados sobre a formação continuada em cursos de pós-graduação, temos a maioria com curso de especialização lato sensu e somente um dos respondentes tem curso de mestrado. Pode-se entender que esse dado em relação à escolaridade pode estar associado à meta 15 do PNE (citada na página 05 deste texto), que já foi alcançada. Ainda nos dados referentes ao desenvolvimento profissional há uma equidade entre as áreas do conhecimento. Neste grupo de respondentes, todos possuem licenciatura nas suas áreas de atuação. No quesito 'tempo de trabalho na Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa', grande parte respondeu que atua de 2 a 10 anos.

Esta seção aborda o desenvolvimento profissional dos respondentes, definido como as atividades que desenvolvem habilidades, conhecimento, expertise, entre outras características individuais de cada sujeito investigado. Como resultado, foi considerado apenas o desenvolvimento profissional daqueles que participaram de cursos de formação continuada específica para o magistério.

A seguir, a descrição da **Tabela 1** traz como resultado do questionário a informação sobre a participação e o impacto provocados em cada professor que participou, nos últimos 24 meses, dos cursos/oficinas/programas de capacitação, entre outros. Dos dados obtidos, a tabela abaixo apresenta os dados mais significativos.

Tabela 1 - Desenvolvimento profissional dos respondentes

FORMAÇÃO CONTINUADA	ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO	IMPACTO	
		MODERADO	GRANDE
1 - Cursos/oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação).	39%	61%	39%
2 - Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais).	27%	47%	53%
3 - Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado).	42%	47%	53%
4 - Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores.	17%	6%	94%
5 - Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional.	48%	50%	50%
6 - Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola.	36%	50%	50%

Fonte: Elaborado pela autora

Notou-se, através dos dados apreendidos na **Tabela 1**, que a maior participação se deu no item '5': Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional; seguido pelo item '3': Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado).

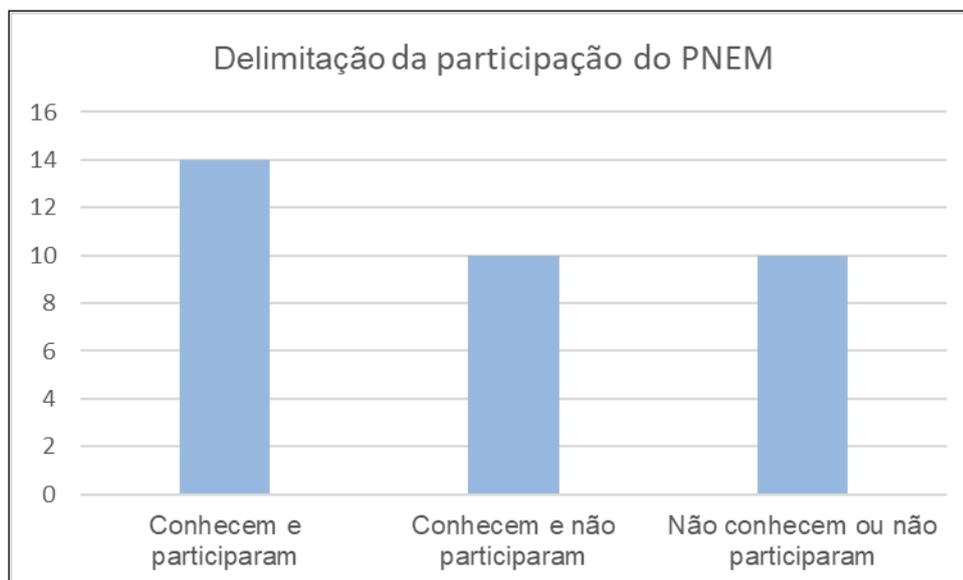
Em relação aos impactos, observou-se que maior parte dos respondentes consideraram como impactos moderados, os cursos de formação continuada respectivamente '1', '5' e '6'; e de grande impacto apenas o item '4' que é participação em uma rede de professores (*network*) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores, que atendeu os objetivos deste estudo vislumbrando a busca de formação continuada.

5.1.3 O professor e a formação continuada *PNEM*

Neste momento do questionário começamos a delinear os possíveis sujeitos da pesquisa. As questões que determinaram quais os respondentes conheciam,

participaram ou não da formação continuada – *PNEM* estão descritas no **Gráfico 2** a seguir.

Gráfico 2 - Delimitação da participação no *PNEM*



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico da delimitação dos participantes representa o universo, formado por um grupo de 34 respondentes. Destes, 41% conheceram e participaram do *PNEM*, os outros 59% ficaram divididos entre os que conhecem, mas não participaram e os docentes novatos no Ensino Médio, que não estavam em exercício à época do *PNEM*. Esses dados são de relevância para o entendimento e as respostas dos questionamentos desse trabalho, pois ajuda a delinear os impactos causados pelo

PNEM na Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa, como também, permite inferir o peso da memória sobre a formação continuada.

As questões que delimitaram os sujeitos da pesquisa estão consolidadas no **Quadro 2**, apresentado abaixo. Deste momento em diante, o questionário perde a sua função exploratória e centraliza-se na delimitação dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 2 – Delimitação dos sujeitos da pesquisa

PARTICIPAÇÃO DO PNEM		PARTICIPAÇÃO NAS ETAPAS		TIPO DE VÍNCULO NA PARTICIPAÇÃO		IMPACTO PROFISSIONAL	ADERIRAM À PESQUISA	
Na escola	11	1ª 2ª Etapas*	12	Bolsista	11	Grande	12	10
Outra Escola	03	1ª Etapa**	01	Não Bolsista	02	Razoável	02	
		2ª Etapa***	01	Ouvinte	01			

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: * Participaram das duas etapas da formação; ** Participou apenas da 1ª etapa da formação; *** Participou apenas da 2ª etapa da formação.

Notou-se no quadro acima que houve participação bastante expressiva em relação às duas etapas do *PNEM*, uma vez que cerca de 80% dos cursistas ainda estão lotados na Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa. Em relação às bolsas para a participação da formação, quase que a totalidade dos respondentes recebeu esse benefício, segundo os dados coletados no questionário, descrito no quadro acima. Quanto ao impacto causado da formação nos cursistas respondentes, o resultado apontou como sendo de grande relevância para sua formação continuada. Sendo assim, ficou delimitado o universo de cursistas colaboradores da pesquisa (por meio de pergunta direcionada à adesão, totalizando 10 participantes (professores e coordenador pedagógico)).

5.1.4 Vozes do *PNEM*: documentos que falam

Nesta seção, apresenta-se a relação dos documentos encontrados, **Quadro 3**, nos arquivos do *PNEM* depositados na Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa, bem como faz uma breve reflexão sobre a importância dos documentos na formação continuada do *PNEM*. Na seção seguinte, alguns documentos mais relevantes para os objetivos desse estudo serão rememorados por meio das vozes dos documentos que foram reconstruídas com base na coleta, seleção e organização dos documentos encontrados. Esses não serão analisados, mas apresentados de forma que possa conhecer as memórias desses documentos e sua importância para resgatar a formação continuada do *PNEM*.

Entende-se que a memória do *PNEM* apresentada e revivida aqui, traça uma linha de pensamento e reflexão de como o *PNEM* contribuiu para a formação continuada dos professores que participaram deste processo, quais e como foram tratadas as temáticas do ensino médio na formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, não deixando de lado também um apontamento acerca das dificuldades encontradas.

Conhecer e organizar essas memórias possibilita uma reflexão sobre modelos e formas adotadas de formação continuada. O intuito é não somente divulgar mas problematizar essas memórias para que as mesmas sejam percebidas como arquivos plenos de práticas e reflexões sobre a formação, como também pudessem ser revividas. Dessa forma, essas memórias lidas, vividas e comentadas foram delineando o produto desse trabalho.

Abaixo, apresentamos uma amostra dos documentos encontrados, optando por apresentá-la no **Quadro 3** para melhor visualização da memória documental do *PNEM*.

Quadro 3 - Documento Encontrados: Garimpando o *PNEM*

DOCUMENTOS ENCONTRADOS NO ARQUIVO DO <i>PNEM</i> ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTÔNIO NÓVOA	
DESCRIÇÃO	TOTAL
Lista de Presença do Cursistas (1ª e 2ª Etapas)	19
Caderno de Formação (1ª e 2ª Etapa)	11
Atividades Individuais (1ª e 2ª Etapas)	324
Atividades coletivas (1ª e 2ª etapas)	179
Planejamentos dos encontros do <i>PNEM</i> no Módulo I e II	20
Lista de cursistas bolsistas.....	01
Ofício circular nº 108/2014.....	01
Slides do 1º encontro de formação de orientadores	01
E-mails da SRE – MG	04
Orientações para o PACTO de 30/09/2014.....	01
Resolução nº 02 de 30/01/2012 – MEC	01
Resolução nº 51 de 12/12/2013 – MEC	01
Portaria nº 1140 de 22/11/2013 – MEC	01
Fotografias dos encontros	20
Calendário dos encontros do PACTO no Módulo II	01

Fonte: Elaborado pela autora

O **quadro 3** apresenta os documentos encontrados nos arquivos do *PNEM*, entendendo estes documentos como memória do processo de formação vivenciado e por serem relevantes, para formadores e cursistas que organizaram esse arquivo. Os documentos são de naturezas burocrática; relatos de práticas, leis, fotos dentre outros. Acreditamos que estes documentos elucidam uma visão de organização da formação, pois envolve os seguintes procedimentos: encontrá-los, observá-los, lê-los e retirar-lhes a essência, colocando-nos como observadores do vivido e expectadores de uma viagem à memória coletiva do grupo que participou da formação.

Ao memorizar e apresentar esses achados neste trabalho de pesquisa, concordou-se com as ideias de Stenhouse (1987) quando o autor enfatiza que o professor pesquisador, nas tentativas para pesquisar suas práticas, mobiliza a reflexão docente. Portanto, ao conhecer esses pensamentos e práticas guardados na própria escola e torná-los públicos, pode-se resignificar a prática pedagógica e a formação continuada do *PNEM*.

Depois de apresentada a relação dos documentos encontrados nos arquivos do *PNEM*, organizou-se os documentos de forma que os mesmos fossem apresentados por meio de descrição e quadro. Alguns deles suscitaram análise e reflexão, outros só serão organizados e apresentados pois, por si só, já trazem a mensagem e reflexão do grupo de professores cursistas no momento vivido da formação.

É importante salientar também que esses documentos serviram como mediadores para a construção da terceira etapa da pesquisa, a qual procurou ouvir as memórias dos cursistas ainda guardadas por meio das entrevistas e aplicação do Ateliê da Memória do *PNEM*. Todas essas memórias coletadas fazem parte do produto deste trabalho que é um Pequeno Manual do Ateliê da Memórias do *PNEM*.

A leitura dos documentos do *PNEM* implica na compreensão do ponto de vista de quem os produziu, e ainda requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do estudo.

Flores (*apud* CALADO, FERREIRA, 2004, p.3), considera que “os documentos são fontes de dados brutos para a investigação e a sua análise implica em um conjunto de transformações”. Assim acontece com as operações e as verificações realizadas também com a finalidade de lhes atribuir significado relevante em relação a

o problema disparador da investigação.

5.1.4.1 Os documentos e suas memórias

O primeiro documento coletado e apresentado foi a lista de presença dos cursistas, tal como organizado no quadro com base nas listas de presença dos

encontros realizados do *PNEM*, observado na sequência das etapas conferidas nos **Quadros 4 e 5**

Quadros 4 – Lista de presença I Etapa

ENCONTROS*	PARTICIPANTES**	CH***	FALTOSOS
Caderno 1	30	8 horas	2
Caderno 1	30	4 horas	2
Caderno 2	30	8 horas	2
Caderno 2	30	4 horas	2
Caderno 3	30	8 horas	2
Caderno 4	30	8 horas	2
Caderno 5	28	8 horas	4
Caderno 5	30	2 horas	2
Carga Horária final	-	52 horas presenciais	-

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: * Cadernos estudados nos encontros; ** Frequência dos participantes; *** Carga Horária de cada encontro.

Quadro 5 – Lista de presença II Etapa

ENCONTROS*	PARTICIPANTES**	CH***	FALTOSOS
Abertura	29	4 horas	0
Caderno 1	29	4 horas	0
Caderno 1	29	4 horas	0
Caderno 2	29	4 horas	0
Caderno 2	29	4 horas	0
Caderno 3	29	4 horas	0
Caderno 3	29	4 horas	0
Caderno 4	28	4 horas	1
Caderno 4	29	4 horas	0
Caderno 5	29	4 horas	0
Caderno 5	28	4 horas	1
Caderno 6 + Avaliação	28	8 horas	1
Carga Horária final	-	52 horas presenciais	-

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: * Cadernos estudados nos encontros; ** Frequência dos participantes; *** Carga Horária de cada encontro.

Este quantitativo de participantes mostrou-nos que a capacitação gerou comprometimento da comunidade escolar em função da participação e, ainda pode ser observado que houve uma mobilidade dos cursistas na virada de um ano letivo para outro, o que o permitiu dar sequência à formação mesmo fora da escola de origem, em função da mudança de lotação. Fato esse que foi normatizado, fomentado pela a resolução 51/2013 e aceito pelos estados, independente das suas peculiaridades, podendo ser visto como outro fator relevante na valorização da formação continuada em serviço.

5.1.4.2 Cadernos de formação dos cursistas do PNEM

Nos arquivos do *PNEM* foram encontrados os Cadernos de formação. Esses tiveram como objetivo organizar as discussões da formação continuada do *PNEM*, fato esse que merece destaque, pois, todos os Estados que aderiram à formação continuada do *PNEM* estavam ao mesmo tempo usando o mesmo material e discutindo os mesmos temas e assuntos em seus diversos *locus* de formação, ainda que a escola fosse o elemento demiúrgico do Programa. O quadro a seguir foi organizado a partir da análise dos cadernos, cruzando dados com os documentos para melhor apresentar as temáticas trabalhadas em cada momento de formação. Optou-se por apresentar em temas e tópicos mais discutidos, para que se pudesse conhecer a memória do vivido e experienciado nos encontros.

Quadro 6 – Cadernos e suas temáticas

ETAPA I	
CADERNOS	TEMAS MAIS DICUSTIDOS NOS ENCONTROS COLETIVOS*
1 – Ensino Médio e formação Integrada	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução histórica do Ensino Médio no Brasil. • Desafios que permanecem para o Ensino Médio na realidade brasileira e possíveis explicações sobre os desafios. • Formação Integral.
2- O Jovem como sujeito do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • O jovem como sujeito do Ensino Médio. • Interesses, linguagens e acesso e permanência a Educação Básica.
3 – O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e desafios na formação humana integral	<ul style="list-style-type: none"> • Novos olhares sobre a possibilidade de integração curricular. • Desafios da formação humana.
4 – Área do Conhecimento e Integração Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre currículos e áreas do conhecimento. • Discussão sobre o significado dos trabalhos como princípio educativo e suas dimensões na existência humana. • Discussão sobre a técnica de mapa conceitual como estratégia para compreensão do currículo integrado.
5 – Organização e Gestão Democrática	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho pedagógico e a construção de um olhar coletivo sobre a escola. • Gestão democrática promovendo a cultura do diálogo e da coletividade.
6 – Avaliação no Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre os princípios e finalidades das avaliações internas, externas para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. • Procedimentos metodológicos e as etapas das avaliações.
ETAPA II	
CADERNOS	TEMAS MAIS DISCUTIDOS NOS ENCONTROS COLETIVOS*
1 – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Formação humana Integral: articulação entre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento e a Organização do trabalho pedagógico.
2 – Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none"> • Integração e interdisciplinaridade no Ensino Secundário: dilemas e possibilidades.
3 – Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização e contribuições da área de Ciências Humanas para a formação do estudante do Ensino Médio.
4 – Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidades e abordagens pedagógico-curriculares nas áreas de linguagem.
5 – Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Os sujeitos estudantes do Ensino Médio e os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na área de matemática; • Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia na área de matemática; • Diálogo entre as áreas do conhecimento escolar, princípios e proposições pedagógicas/curriculares.

Fonte: Elaborado pela autora

Observou-se que as memórias deixadas pelos cadernos de formação do *PNEM* retrataram um avanço em busca de um novo modelo para Ensino Médio, que levou em conta em primeiro plano, a formação do profissional, no caso, professores e coordenadores pedagógicos (Caderno 1 e 5 da Etapa I, mostrado no quadro 6). Ainda trouxe para a escola, *locus* por excelência de formação, discussões atuais, problemas e as possíveis soluções para o ensino Médio. Essa experiência pioneira de formação continuada dentro da escola ficou marcada nos históricos de formação continuada no Brasil.

As temáticas acima elencadas no **quadro 6**, tanto na 1ª como na 2ª Etapa, abordam objetivos traçados na LBD 9394 que, em seu art. 36 levanta e determina as diretrizes curriculares para Ensino Médio na sua Seção I, destacando a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, letras e das artes. Também vem ao encontro com as orientações dos PCNs quando apresenta para professores e coordenadores, orientações que fazem parte do cotidiano da prática pedagógica, bem como o planejamento e a estrutura da gestão da escolar.

Ainda, essas temáticas colocaram em discussão o PNE e as metas de valorização da formação continuada dos professores. Trouxeram também os desafios do Ensino Médio e a busca de uma identidade para esse nível de ensino, levando em conta todo processo de mudanças traçados pela DCNEM.

Observou-se que as memórias deixadas pelos cadernos de formação do *PNEM* retrataram um avanço em busca de um novo modelo para o Ensino Médio, que levou em conta em primeiro plano, a formação do profissional, no caso, professores e coordenadores pedagógicos. Ainda trouxe para a escola, *locus* por excelência de formação, discussões atuais, problemas e as possíveis soluções para o Ensino Médio. Essa experiência pioneira de formação continuada dentro da escola ficou marcada nos históricos de formação continuada no Brasil.

5.1.4.3 Atividades coletivas e individuais que contam as memórias de formação do *PNEM* na I Etapa

A formação do *PNEM* contou com uma metodologia em que os cursistas nos seus encontros de formação e fora deles utilizavam os cadernos de formação para trabalhar atividades coletivas e individuais que tinham objetivos de reflexão, discussão e tomada de decisões em relação às suas práticas pedagógicas na sala de

aula. Essas atividades eram registradas em formulário próprio que se encontra nos **Anexos A e B**.

Abaixo, tem-se a relação das atividades coletivas e individuais encontradas nos arquivos do *PNEM*. Notou-se que as atividades tinham caráter de mediar a formação, pois eram realizadas no *locus* de formação como também fora, por meio dos estudos independentes realizados pelos cursistas em outro local de livre escolha. Essa memória quantitativa das atividades coletivas e individuais, evidenciou o formato adotado pelo modelo de formação continuada seguida pelo *PNEM*.

Apoiando-nos nos pensamentos de Nóvoa (2005), para quem a formação continuada é compreendida como algo que possa articular fatores inter-relacionados, levando em conta as necessidades docentes e os interesses da escola e seus objetivos. Ou seja, o esforço do *PNEM* foi pensar a escola na escola, trazendo essa articulação em seu fazer pedagógico e demonstrado na memória quantitativa acima, o pensar do educador que sai do campo de trabalho, mas para quem o local de trabalho permanece em sua vida cotidiana.

Quadro 7 - Registros e atividades encontradas

	ATIVIDADES COLETIVAS	ATIVIDADES INDIVIDUAIS
1ª Etapa	6 para cada caderno X 29 cursistas 174 atividades	6 para cada caderno X 29 cursistas 174
2ª Etapa	5 atividades – 1 por caderno: produzidas pelo coletivo = 5 atividades	5 atividades – 1 por caderno X 30 participantes = 150 atividades

Fonte: Elaborado pela autora

Após tomar conhecimento da dimensão quantitativa das atividades realizadas pelos cursistas, selecionamos aquelas que pertenciam aos sujeitos da pesquisa, organizadas e daí extraídas das atividades de memória mais relevantes para esse estudo. A seguir serão apresentadas as atividades coletivas e individuais que vem ao encontro dos objetivos deste trabalho, dialogam com o referencial teórico utilizado e constituem memórias documentais relevantes para este estudo.

Nesta seção estão registrados os documentos encontrados referentes às atividades desenvolvidas nas duas etapas. Após a leitura das atividades coletivas e individuais das Etapa I e II, observou-se, em princípio, a seguinte forma de

organização: Etapa I - As atividades coletivas foram registradas individualmente após os encontros coletivos e as individuais foram realizadas fora do ambiente de formação, cada cursista registrava suas reflexões, obedecendo as instruções dos cadernos; Etapa II - As atividades coletivas eram registradas por um escriba após os encontros coletivos e as individuais eram realizadas fora do *locus* de formação, uma vez que cada cursista registrava suas reflexões, obedecendo as instruções dos cadernos.

Diante de tais observações, serão descritos os resultados das memórias coletadas seguindo o padrão: Atividades coletivas da Etapa I e Atividades Coletivas da Etapa II; já as individuais serão relatadas na sequência considerando as mais relevantes de acordo com os objetivos deste estudo, porque também serviram de subsídio para etapas posteriores, registradas mais adiante. Assim sendo, as vozes dos autores das atividades descritas foram selecionadas por meio de amostragem.

Ressaltamos que por motivos éticos os autores serão identificados por algarismos arábicos de 1 a 9, acompanhados das letras P para identificar 'professor' ou as letras CP para identificar coordenador pedagógico.

5.1.4.4 Atividades coletivas que contam as memórias de formação do *PNEM* na Etapa I

O eixo temático do caderno 1/Etapa I é 'Ensino Médio e a Formação Integral', traçando uma reflexão sobre esses dois grandes eixos. Neste contexto, as atividades coletivas trouxeram os seguintes elementos para a reflexão:

Abordamos o tema tecnologia e os usos dela no aprendizado escolar. Outro tema debatido estava relacionado à formação integral do aluno no ensino médio. Os desafios de integrar as diversas disciplinas e as tecnologias no meio pedagógico, auxiliando o aluno na sua formação (CURSISTA 3P, 2014).

(...)

Discutir sobre a formação integral é de fundamental importância para compreender as relações de ensino e aprendizagem. Conhecer e entender as diversas vertentes que podem influenciar o processo se faz necessário e ponto de partida para a elaboração de qualquer planejamento (currículo). Fatores relevantes: Recuperar déficit do passado; Uso da tecnologia; Capacitação de professores; Cognição/desenvolvimento motor do aluno; Compromisso ético, áreas do conhecimento; Currículo amplo e interdisciplinar e Realidade local (CURSISTA 5P, 2014).

As memórias acima citadas, relacionam-se aos documentos que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio/DCNEM e suas discussões, que têm como proposta a formação integral e a centralidade da pesquisa e do trabalho como princípios educativos e a necessidade de estimular o envolvimento e a participação de todos no processo de formação integral.

Observou-se assim que a capacitação do *PNEM* como afirma, *Correa et al.* (2017), trouxe assuntos e reflexões primordiais para o exercício da docência. Nas memórias dos cursistas, citadas a seguir, pode-se perceber que essas discussões contribuíram para a sua formação continuada,

Todas as atividades de reflexão propostas foram extremamente proveitosas. A interação dos professores mostra transformar nosso ensino médio e colocar ele com uma cara nova (diferente), mostrando para nossos alunos que a educação está caminhando para um melhor aproveitamento do tempo que eles passam na escola (CURSISTA 6P, 2014).

Foram discutidos os desafios para o Ensino Médio na realidade brasileira, discutimos a meta 3: Universalização até 2016, o atendimento escolar para toda população e elevar até 2020 o número de matrículas para 85% no Ensino Médio; a meta 10: Elevar para 25% o número de alunos do EJA na forma integrada à educação profissional. Desafios apresentados: Redesenho curricular com base nos parâmetros (áreas do conhecimento, princípios, pesquisa); Buscar uma escola inclusiva socialmente e de qualidade, com currículo inclusivo. Capacitação para o uso de novas tecnologias (CURSISTA 7P, 2014).

As discussões do caderno 1, apresentadas nas memórias documentais dos cursistas reafirmam que a DCNEM sugere para as escolas o projeto de redesenho curricular (PRC) que articula as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

À medida que os sistemas escolares não mais conseguiram enfrentar os desafios postos, as condições de trabalho foram também piorando sensivelmente. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares (BRASIL/MEC,1999).

O caderno 2 apresentou como eixo temático “O Jovem como sujeito do Ensino Médio.” As falas são expressivas sobre a importância desta temática:

Assistimos a três vídeos, com realidades diferentes de jovens do ensino médio e essas realidades foram discutidas pelo grupo de estudo. Foram feitas comparações com os nossos alunos, seus anseios, dificuldades, sonhos, como construir valores em uma sociedade alienada onde se prega um consumismo exagerado, uma falta de conscientização social, econômica e ambiental. Essas discussões serviram de base para traçarmos um perfil dos nossos alunos, fazendo comparações e entre os vídeos, o material do

Pacto (caderno) e nossa realidade educacional. Como compreender a cultura dos nossos jovens e estimular os estudantes nos seus saberes (CURSISTA 2P, 2014).

Essa realidade do ensino médio ilustrada na memória acima, veio ao encontro dos dados do IDEB e dados no INEP, bem como pesquisas recentes, que apontam um agravamento no quadro de permanência dos jovens e adultos das escolas no Ensino Médio que insurge na inexistência de uma escola sintonizada com os anseios da juventude atual. Diante de tais discussões o caderno apontou para a realização de práticas pedagógicas de reflexão com os alunos, como mostram as memórias abaixo:

Realizamos uma atividade em grupo, pensando na visão do aluno e uma construção iniciando na escola até a entrada no mercado de trabalho. Os vídeos exibidos durante a formação foram: O dia de estudante e a Dança do Passinho (desafio entre os alunos), este foi elaborado pelos professores, para ser feito com alunos do Ensino médio. As regras serão elaboradas pelos professores, que deixaram os alunos livres para escolher a música e a dança. Com isso, trabalharemos com os alunos as habilidades e competências em diversas esferas, a responsabilidade trabalho em grupo, confiança e disciplina são algumas delas que percebemos através desta atividade (CURSISTA 3P, 2014).

A partir de uma dinâmica sobre profissões, foi proposto aos discentes que respondessem as seguintes questões: qual trabalho do pai/mãe/responsável? Trabalha ou já trabalhou? Qual trabalho exerce ou já exerceu? Qual a profissão gostaria de exercer? Em que a escola contribui ou contribuirá para sua vida profissional? Com essa dinâmica, foi possível identificar os alunos que já iniciaram a vida profissional; aqueles que estão à procura de um emprego; e principalmente, como o alunado enxerga a participação da escola nesse processo. [...]. Enfim, os alunos entendem, de forma geral, que é preciso discutir/ abordar o trabalho nas escolas de uma forma mais realista e que escola seja, de fato, um caminho para o trabalho (CURSISTA 4P, 2014).

Observou-se nas memórias apresentadas acima que a prática pedagógica realizada pelo *PNEM* está de acordo com o pensamento de Freire (*apud* VERDUM, 2013, p.91)²⁸ “a prática pedagógica é objetivada pelo termo dialógica, que é a construção do conhecimento, considerado como um processo realizado por ambos os autores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade”. Neste processo de relação entre ambos autores, como afirma Freire, o *PNEM* possibilitou a construção de aplicação de práticas pedagógicas que ao mesmo tempo levou a

²⁸ VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/14376/9703>> Acesso em dez de 2017.

aliar-se a prática à teoria, possibilitando discussões para dois espaços de formação por excelência: a sala de aula e coletivos de professores durante a formação.

O caderno 3 apresentou como eixo temático “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral” assunto tratado no caderno 1 e retomado neste, e presente nos documentos norteadores do Ensino Médio, como LDB; PCNs E DCNEM. Tardif (2002) legitima tal discussão quando afirma que o saber docente é composto de vários saberes e diferentes fontes, como os saberes: curricular, disciplinar, profissional, experiencial e cultural, que determinam o modo de pensar/agir e refletir a prática cotidiana docente.

Diante disso, as memórias do caderno 3 reafirma-nos que,

As discussões coletivas do caderno 3 suscitou em: Currículo: Todo currículo dever ser elaborado levando em consideração a realidade escolar; O professor: este deve ser um eterno pesquisador para que com seu exemplo, possa mostrar aos alunos a importância de cada conteúdo, tornando-o também um pesquisador; o professor assim resgatará diretrizes e apontará soluções para resolver problemas detectados ao longo do processo ensino-aprendizagem; Os Alunos: aprenderão a pesquisar e conseqüentemente aprenderão cada conteúdo apresentado, além de haver um desenvolvimento intelectual, moral, afetivo e social (CURSISTA 1P, 2014). As discussões feitas abordaram as relações existentes entre o que eu (professor) ensino e o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e cultura para o aluno. No primeiro momento, temos que reconhecer o sujeito que estamos ensinando. É uma tarefa muito difícil um currículo integrado, já que estamos condicionadas às disciplinas individuais. Acreditamos que essa ponte é feita de forma gradativa observando sempre o conhecimento do aluno, mas sem esquecer-se do conhecimento obrigatório e integrando o trabalho, ciência, tecnologia e cultura sempre (CURSISTA 3P, 2014).

O caderno 4 apresentou como eixo temático “Áreas do conhecimento e integração curricular”. Esse caderno teve como foco a discussão de como seria o trabalho com as áreas do conhecimento. Abaixo, as memórias que marcaram como foram essas relações de integração curricular das áreas de conhecimento que DCNEM e PCNs propõem,

Foram feitos debates sobre as relações existentes entre o currículo e as áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Como elaborar um currículo integrado que contribuirá na formação integral dos alunos. Foi colocado o tema Educação Alimentar e Nutricional como exemplo dessa integração (CURSISTA 2P, 2014).

Notou-se também nas memórias encontradas do caderno 4, que as práticas pedagógicas trabalhadas na formação do *PNEM* estimularam os professores a trabalharem com a integração. De acordo com o que afirma Liebernam (*apud*

COCHAN-SMITH, M. & LYTLE, S L, 1999) os participantes buscam, com os outros, a construção do conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola. A memória abaixo confirma a fala da autora,

Utilizamos a o tema Educação Alimentar para construir a integração dos componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento (CURSISTA 3P, 2014).

O grupo resolveu começar a discussão com a seguinte metodologia: Um lanche de *fast food* (estilo Mcdonalds) seria utilizado para dar início às discussões a respeito da educação alimentar. Com o lanche apresentado aos alunos, cada professor, sobre a luz da sua disciplina, trabalharia com a educação alimentar. Por exemplo, o professor de geografia traria discussões sobre a multinacional, o seu desenvolvimento e sua chegada ao Brasil; enquanto o professor de Biologia discutiria a respeito desse tipo de alimento e como que historicamente (com a ajuda do professor de história) ele entrou no cotidiano das pessoas. E assim, cada disciplina contribuiria para se pensar a educação alimentar numa perspectiva integradora (CURSISTA 4P, 2014).

O caderno 5 apresentou como eixo temático “Organização e gestão democrática”. Esse caderno trouxe uma reflexão sobre as tomadas de decisões na escola enquanto *locus* de formação tanto dos alunos como professores, coordenadores e diretores e toda comunidade escolar, a fim de repensar a escola.

Abaixo, algumas memórias das discussões,

Durante a leitura do caderno 5 de atividades que fizemos em grupo, a respeito da exclusão de decisões que, afetam a vida da escola e o nosso trabalho como professor. Ao debatermos esse assunto, a insatisfação foi quase que geral em alguns critérios listados a seguir: Projetos escolares prontos sem a participação de todos na construção dos projetos. Desarticulação entre as diversas áreas do conhecimento na construção e andamento da vida escolar, durante o ano letivo. A falta de diálogo entre Secretaria de Educação e escola para entender a realidade local. Valorização do professor quando é necessário para alguma coisa, fora isso é como se não existissem. Ao longo das discussões, podemos observar que a escola em muitos pontos, como no PPP, por exemplo já avançou muito. Porém, o lado gestão pessoal, ou escolar tem muito que mudar, já que a cobrança é constante e como sempre a culpa é do educador (CURSISTA 3P, 2014).

Tal memória nos remete à fala de Nóvoa (1995) que compreende a formação continuada como algo que deve estar constantemente articulado a fatores inter-relacionados, tais como as necessidades dos docentes, os interesses das escolas em que atuam e os objetivos das instituições formadoras.

O caderno 6 apresentou como eixo temático “Avaliação no Ensino Médio”; a dinâmica de trabalho deste caderno levou os cursistas a registrarem suas

percepções do encontro, que estão apresentadas por meio das memórias descritas a seguir.

Os dados e as taxas de rendimento da escola são medianos e nos revelam que temos que sempre diagnosticar as dificuldades dos alunos. Esses dados são sempre discutidos em reuniões pedagógicas, realizando intervenções que visam a melhoria da aprendizagem (CURSISTA 1P, 2014).

Foi realizada em grupos formados por professores de áreas distintas uma reflexão sobre as formas de avaliação na escola. Observamos uma divergência muito grande dentro do grupo de trabalho e que ainda não há um consenso do que e de que avaliar para se fazer uma avaliação justa. Concluímos que a avaliação pode ser realizada de diversas maneiras e que ela deve ser processual e contínua. (CURSISTA 5P, 2014).

O maior desafio é desenvolver uma avaliação formativa, discussão curricular de forma integrada, avaliações em larga escala, qualidade de ensino e parâmetro de aprendizagem, traduzir os resultados dos testes para termos um olhar avaliativo sobre a ação do professor na sala de aula. Muito proveitoso, muda o olhar do professor mediante a forma de avaliar nossos alunos. (CURSISTA 6P, 2014).

As memórias apresentadas acima acerca da temática “Avaliação no Ensino Médio” tem sido um grande desafio para a reestruturação curricular. Diante disso, a discussão veio para melhorar o aproveitamento dos alunos nas avaliações pelo Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e por outros sistemas de avaliação implantados nos Estados. Diante disso, a LDB 9394/96 nos artigos 35, 36, 39, 40, 41 e 42 dispõe normas de funcionamento, finalidades, duração, currículo, metodologias de ensino, avaliação e educação profissional.

A parte da descrição do Registro das Atividades coletivas e individuais na Etapa II, na formação do *PNEM*, mostra uma visão coletiva do grupo, pois as atividades foram produzidas durante os encontros e registram a opinião do grupo, não mais individual como na etapa anterior. A outra questão que emerge a partir das leituras das memórias é de que a Etapa I estava vinculada à fundamentação teórica e a Etapa II compartilha a prática por meio de reflexões das leituras e dos saberes trabalhados na etapa anterior. Nesta etapa, os objetivos a serem alcançados com as atividades mudaram o perfil, antes as atividades registravam a percepção individual e as discussões que aconteceram nos encontros coletivos; agora as atividades realizadas estavam descritas nos cadernos da formação denominados Reflexão e Ação para serem trabalhadas em grupo.

5.1.4.5 A memória individual do sujeito-professor na formação continuada do *PNEM*, na Etapa I

A seção “Descrição do Registro das Atividades Individuais na Etapa I na formação do *PNEM*”, mostra uma visão individual, pois as atividades foram produzidas fora do *locus* da formação do *PNEM*. Nesta etapa, os objetivos a serem alcançados com as atividades registravam a percepção individual do cursista. Ao coletar e organizar as memórias documentais individuais dos cursistas, observou-se que essa coleção de memórias é matéria-prima para reconstituição dos eventos que marcaram a vida dos sujeitos. Nestas memórias, pode-se compreender como foi realizado o processo de formação individual dos cursistas fora do *locus* de formação, entende-se aqui como *locus* de formação o espaço físico escola.

As memórias individuais foram organizadas e estão apresentadas a seguir e nestas pode-se perceber como foi o processo de formação continuada fora da escola e do coletivo dos cursistas, por se tratar da memória individual, mas também coletiva, de formação.

Quadro 8 – Atividades individuais Etapa I

ETAPA I	
CADERNOS	ATIVIDADES INDIVIDUAIS REALIZADAS*
1 Ensino Médio e formação Integrada	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do Filme ‘Educação Proibida’ <ul style="list-style-type: none"> ○ Aborda a realidade da educação; • Leitura do Caderno 1; • Reflexões e desafios sobre como chegar à universalização do Ensino Médio: implantação de escola unitária com currículo integrado. <ul style="list-style-type: none"> ○ Elaboração de questionário com reflexões sobre a relevância de cursar o Ensino Médio ○ Análise de dados sobre a baixa frequência no EM – discussão com os alunos ○ Identificação entre Ensino Médio de um lado para formar para o trabalho (Ensino Técnico) e de outro formar para a cidadania (Preparar o aluno para o acesso à Universidade). • Realização das atividades da seção Ação e Reflexão do Caderno 1.
2 O Jovem como sujeito do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do Caderno 2; <ul style="list-style-type: none"> ○ Mostra visão do professor X alunos – mudanças deste pensamento; • Produção de texto com o tema: Expectativas de aprendizagens dos estudantes – os alunos apresentaram o texto na modalidade Literatura de Cordel. • Leitura dos textos ‘Liberdade sem fio’ e ‘A internet tem ouvidos e memória’; <ul style="list-style-type: none"> ○ Debates sobre o uso da internet com os alunos. • Diferentes práticas em sala de aula: discussão sobre os sentidos da escola com a juventude. <ul style="list-style-type: none"> ○ Desconstruindo os preconceitos; ○ Entendendo a realidade local; ○ A tecnologia e o individualismo; ○ Vocabulário digital; ○ Novo olhar em relação aos jovens. • Foi realizado um projeto trabalhando as habilidades e competição por meio do desafio do passinho – consistia em criar uma coreografia com passinhos diferentes, com regras de ritmo e letra da música.

CADERNOS	ATIVIDADES INDIVIDUAIS REALIZADAS*
<p>3 O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e desafios na formação humana integral</p>	<ul style="list-style-type: none">• Leitura do Caderno 3<ul style="list-style-type: none">○ Atividade realizada em sala de aula com os alunos. Incentivando-os a pesquisarem dados sobre mortalidade; natalidade; drogas na adolescência; acidentes de carros e motos. Em seguida, calcularam a porcentagem com os dados pesquisados.• Análise do filme ‘Lucy’<ul style="list-style-type: none">○ O filme aborda a evolução do ser humano e o uso de uma nova droga sintética e o tráfico por meio do corpo;○ Alguns nomes de drogas foram elencados pela professora para discutir com os alunos os males que cada uma delas causam ao homem – observou-se que os alunos sabiam da existência, mas só conheciam o ‘apelido’, desconheciam o nome científico.• Análise dos DCNEM e observou grande distanciamento com a realidade – o currículo não concorda com a realidade escolar e nem com a ideia de integração;• Realizado um Seminário com os alunos do 3º ano com o tema Currículo – o assunto mais abordado pelos alunos foi a falta de visitas orientadas, falta de tecnologia nas aulas e trabalho de campo.• Foi realizada uma consulta com os alunos sobre o currículo escolar, dentre as conclusões, interessante ressaltar: poucas discussões; projetos fora da escola; falta de programações e cronograma das matérias e aulas. Pouca comunicação entre Professor X Aluno; O uso das áreas externas, pátios e laboratórios não são utilizados.

CADERNOS	ATIVIDADES INDIVIDUAIS REALIZADAS*
<p>4 Área do Conhecimento e Integração Curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro ‘Cartas a Theo’ <ul style="list-style-type: none"> ○ Construir relação entre evolução da cultura, trabalho, ciência e tecnologia e como estes aparecem dentro das áreas do conhecimento; ○ Subsídio para ensino da Língua Portuguesa com objetivo de mostrar para os alunos que todas as áreas do conhecimento devem e precisam ser estudadas, considerando os pontos: o trabalho; a ciência, a tecnologia e a cultura; ○ Análise – cultura: estilo de pintura usada na época; Trabalho – a forma pela qual o pintor trabalhava; Ciência – utilização do carvão e outros objetos para efeito da pintura e Tecnologia – as diferentes técnicas que surgiram por meio de testes feitos pelo próprio autor. • Discussão sobre a técnica de mapa conceitual como estratégia para compreensão do currículo integrado. • Filme ‘O ponto de mutação’ que aborda sobre a ciência e os conflitos dessa questão na sociedade. • Tema interdisciplinar Nutrição e Saúde (Biologia e Educação Física) – Realizado pelos alunos um café saudável que gerou a importância dos nutrientes e os benefícios para o corpo que recebe uma alimentação saudável. Ainda foi trabalhado a ‘partilha’ como valor.
<p>5 Organização e Gestão democrática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos sobre as atribuições do colegiado e apontamentos com relação à escola; • Estudo do PPP da escola, conclui-se que as políticas educacionais são autoritárias – leis e resoluções não favorecem currículo integrado e amplo; não há diálogo de quem faz com quem executa. • Estudo sobre o grêmio estudantil e realizou uma prática: debates com os alunos sobre as finalidades e os objetivos de um grêmio estudantil; quais seriam as responsabilidades desses jovens na construção de uma escola democrática.

Fonte: Elaborado pela autora

CADERNOS	ATIVIDADES INDIVIDUAIS REALIZADAS*
<p>6 Avaliação no Ensino Médio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação realizada na escola – reflexões <ul style="list-style-type: none"> ○ A escola utiliza os resultados das provas externas para criar ações de melhoria do processo ensino/aprendizagem (ações: simulados e discussões com o grupo de professores); ○ Avaliações são sempre divididas em disciplinas e não em área de conhecimento; ○ Análise dos índices do IDEB para propor ações de melhoria; ○ Os critérios de avaliação na disciplina Educação Física devem ser sempre contínuos e não individualizado como ocorre; ○ Falta currículo definido e materiais de estudo e apoio para acontecer a avaliação.

* Amostra de: temas; práticas e leituras realizadas nas atividades individuais no momento das 50h destinadas ao estudo individual fora do *locus*

Observou-se nos registros individuais da Etapa 1, mostrados no quadro acima, que a formação do PNEM levou os cursistas a refletirem sobre sua própria prática, possibilitando debates teóricos. O que normalmente acontece é que ficam restritos ao universo acadêmico tão somente, ao trazer para a formação, esses debates sobre o papel do Ensino Médio na educação brasileira, abre-se uma nova possibilidade para que os cursistas reflitam sobre sua própria prática à luz da teoria.

A riqueza das memórias registradas nos documentos (atividades individuais) pode ser exemplificada acerca do tema tratado no Caderno 2, etapa 1, 'Juventude', assunto até então muito pouco discutido, mas extremamente oportuno, por se tratar do público que essa modalidade de ensino atende. Tal debate nos remete e nos faz pensar sobre o alcance que PNEM atingiu ao repensar o papel desses Jovens do Ensino Médio e, a própria prática pedagógica, como nos diz Fernandes (1999, p.159)

(...) prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES,1999, p.159).

Diante dessa construção que o PNEM trouxe em formação continuada de professores em serviço, em que o conhecimento é uma produção histórica e social, outra reflexão merece destaque, a de ter levado os cursistas (professores e coordenadores pedagógicos) a discutir as possibilidades de construção de novos currículos e modelos de avaliação que atendam esse público e à escola que temos hoje, com suas diversidades. Concluiu-se que com as memórias deixadas e lidas, observou-se que escola precisa envolver-se mais, especialmente a equipe gestora, nestes modelos de formação continuada como apresentado pelo PNEM, onde convidou-se toda a equipe escolar, não só repensar o Ensino Médio, mas toda a escola pública.

5.1.4.6 Atividades coletivas e individuais que contam as memórias de formação do *PNEM* na Etapa II

Os cadernos da Etapa II trouxeram algumas atividades que contribuíram para a Formação dos cursistas, influenciando a prática pedagógica de cada um deles e do grupo de cursistas. Apenas algumas atividades de determinados cadernos foram selecionadas para serem apresentadas como ilustração das memórias produzidas na Etapa II.

Os cadernos de formação da Etapa II tiveram como dinâmica de trabalho o registro das percepções dos cursistas nos encontros coletivos. Convém ressaltar que por motivos éticos os autores não serão identificados, as respostas foram redigidas pelo grupo de cursistas de cada caderno trabalhado e o número de participantes por encontro está registrado nos **quadros** de Frequência **4** e **5**.

As memórias registradas nas atividades coletivas e individuais dos cadernos de formação da Etapa II foram sintetizadas nos quadros **9** e **10**.

Quadro 9 - Memórias coletivas da Etapa II

CADERNO	DISCUSSÕES (por relevância)*
Atividade Caderno 1 (ANEXO J) Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	Integração entre as áreas; Revisão e adequação dos Projetos Pedagógicos bimestrais, com as perspectivas e discussões realizadas; Reuniões do tempo Pedagógico (módulo II) mais direcionadas e fundamentadas; Participação interação dos professores de apoio da educação especial.
Caderno 2 (ANEXO K) Ciências Humanas	Trabalho interdisciplinar envolve domínio da própria área do conhecimento que atua, a partir daí agregar novos valores/conhecimentos de outras áreas; Trabalhar a integração dos currículos observando os limites da integração dos conteúdos.
Caderno 3 (ANEXO L) Ciências da Natureza	As ciências humanas no contexto do trabalho podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento, pois, levar o aluno a ter contato com experiências cotidianas que despertam curiosidades por meio de experimentos reais do seu dia a dia; A introdução dos conteúdos curriculares de forma prazerosa, levando os alunos a adquirirem aprendizagem significativa; Trabalho a partir da observação, em relação ao conhecimento produzido pelos alunos do Ensino Médio, gera o interesse em novos conhecimentos.
Caderno 4 Linguagens e Caderno 5 (ANEXO M) Matemática	Elaboração de subprojeto (ilustrado na imagem 1 a seguir), com base no já existente, mas integrando as áreas.

* Foram selecionadas as respostas de acordo com a discussão proposta pelo caderno em consonância com os objetivos propostos por este estudo

Imagem 1 – Quadro elaborado pelos cursistas da Etapa II do caderno 5

PROJETO ESCOLA SUSTENTÁVEL
ESCOLA ESTADUAL
TABELA: Como nossa escola pode ser sustentável?

SUBPROJETO	POR QUE?	O QUÊ?	COMO?	DIMENSÕES
Criação da Comissão de Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o interesse dos jovens. - Propiciar o trabalho em equipe. - Conscientizar a comunidade escolar sobre a necessidade da preservação dos recursos naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleição dos representantes da comissão. - Apresentação dos alunos da comissão como multiplicadores do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestras e plenárias. 	Trabalho Cultura Ciência Tecnologia
Horta Orgânica	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular uma alimentação saudável. - Conhecer as hortaliças e suas funções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção, produção e manejo da horta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestras. - Oficinas. - Visitas técnicas. 	Trabalho Cultura Ciência Tecnologia
Ambientação	<ul style="list-style-type: none"> - Tornar os espaços físicos da escola sustentáveis. - Uso racional da água. - Eficiência energética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da calçada verde. - Espiral de ervas e plantas medicinais. - Construção do coletor de água de chuva (cisterna). 	Trabalho Cultura Ciência Tecnologia
Oficinas Socioambientais	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientizar os alunos quanto à destinação correta dos resíduos. - Incentivar os alunos ao uso consciente dos materiais. - Não desperdiçar papel. - Reciclar. - Reutilizar. - Reduzir. - Realizar parcerias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação dos coletores de papel nas salas de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestras. - Oficinas. - Jogos Cooperativos. 	Trabalho Cultura Ciência Tecnologia
Bicicletário	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar os alunos do uso de um transporte sustentável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção do estacionamento para bicicletas. - Transformação da energia mecânica em energia elétrica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Laboratório. - Palestras. 	Trabalho Cultura Ciência Tecnologia

A “Descrição do Registro das Atividades Individuais na Etapa II na formação do *PNEM*, mostra uma visão individual, pois as atividades foram produzidas fora do *locus* da formação do *PNEM*. Nesta etapa, os objetivos a serem alcançados com as atividades registravam a percepção individual do cursista. Ao coletar e organizar as memórias documentais individuais dos cursistas, observou-se que essa coleção de memórias é matéria-prima para reconstituição dos eventos que marcaram a vida dos sujeitos.

Nestas memórias, pode-se compreender como foi realizado o processo de formação individual dos cursistas fora do *locus* de formação, entende-se aqui como *locus* de formação o espaço físico escola.

As memórias individuais foram organizadas e estão apresentadas a seguir e nestas pode-se perceber como foi o processo de formação continuada fora da escola e do coletivo dos cursistas, por se tratar da memória individual, mas também coletiva, de formação.

Quadro 10 – Memórias individuais da Etapa II

CADERNO II ETAPA	DISCUSSÕES (por relevância)
<p>Caderno 1- (ANEXO N) Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio</p>	<p>Problemas: Trabalho em descompasso com a realidade do alunado; Sistema de avaliação que gira em torno da prova; integração do currículo – fora do alcance de professores e gestores escolares; Currículo engessado. (Cursistas do PNEM, 2015);</p> <p>Impactos:</p> <p>Desinteresse dos alunos; evasão; limitação da avaliação em um único modelo desconsiderando a diversidade entre os alunos; Saberes fragmentados; falta de estímulo tecnológico;</p> <p>Ações:</p> <p>Elaboração do perfil dos alunos; Realização de um curso para repensar o Ensino Médio (o PNEM vem contribuição); rever as avaliações da escola; Elaboração de estratégias para superar as dificuldades de inclusão; Integração das áreas do conhecimento, tratando o sujeito como possuir de identidade própria;</p>
<p>Caderno 2 ANEXO O) (Ciências Humanas)</p>	<p>Após das atividades aplicadas (houve vários resultados: poemas, desenhos, textos e outros). As reflexões provocadas pelas atividades fez com que as metas fossem mais próximas e possíveis de serem realizadas.</p>
<p>Caderno 3 (ANEXO P) Ciências da Natureza</p>	<p>Alguns fatores foram apontados como fundamentais sobre o que é ensinar ciências e sobre as ações interpretadas como ensino das ciências –a realidade do aluno deve ser levada em consideração pelo professor para gerar aprendizado significativo. Portanto, para ensinar ciências é preciso elaborar um planejamento que case o conteúdo com os anseios do aluno, baseado em suas realidades e a teoria com a prática;</p>
<p>Caderno 4 ANEXO Q) Linguagens</p>	<p>Foram feitas discussões com alunos sobre algumas práticas de linguagem estruturadas nas novas tecnologias: o computador, o celular; gírias impregnadas no dia a dia da juventude como por exemplo: antenado, ficar, mala, mocreia, dá um rolé. Entende-se que compreender a linguagem dos jovens e o que elas significam, é necessário para distinguir exatamente os momentos em que é preciso a norma culta ou a linguagem formal.</p> <p>Exemplo de resultado das práticas: Os alunos pesquisaram sobre o tema; discutiram em sala de aula e elaboraram uma música (paródia) com o tema escola sustentável.</p>
<p>Caderno 5 ANEXO R) Matemática</p>	<p>Cada cursista procurou identificar dentro do seu componente curricular, tipos de pensamentos matemáticos que poderiam fazer parte das atividades em suas práticas pedagógicas diárias. Após o registro da atividade, os mesmos foram levados para plenária no encontro coletivo.</p>

* Foram selecionadas as respostas de acordo com a discussão proposta pelo caderno em consonância com os objetivos propostos por este estudo

O caderno 1 apresentou como eixo temático “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio”; a dinâmica de trabalho deste caderno levou os cursistas a registrarem suas percepções coletivas e individuais por meio da reprodução descrita. A atividade de reflexão deste caderno levou os cursistas a repensarem o trabalho pedagógico realizado na escola. A conclusão dos cursistas foi de que o trabalho pedagógico na escola precisa estar articulado entre o grupo de professores, coordenadores e gestores criando uma rede de troca de experiências onde pontos relevantes devam ser discutidos. Nesse sentido, as discussões possibilitadas por meio da formação concordam com os estudiosos como Dewey, Paulo Freire, Schon e Papert (*apud* Moraes, 1996), que afirmam que a educação é um diálogo aberto do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com os instrumentos oferecidos pela cultura e pelo ambiente. Assim, os professores aprendem quando geram conhecimento local “de” prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais.

Os cadernos 2, 3, 4 e 5 – ciências humanas; ciências da natureza; linguagem e matemática, respectivamente levaram os cursistas à reflexão sobre suas áreas, também a integração com as outras áreas como pode ser observado nas memórias das atividades coletivas. Diante disso, confirmou-se que a formação proposta pelo PNEM, conforme os pensamentos de (FEINMAN-NEMSER E REMILLARD, *apud* COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. 1999) possibilitou para a escola um conhecimento construído socialmente por professores que trabalham juntos e que trocaram suas experiências prévias e seu conhecimento anterior, seus recursos culturais e linguísticos em comunidades investigativas, participando assim de uma possível construção de novas práticas e reformas curriculares.

5.2.5 Memórias do Planejamento das Práticas de Formação

A memória do Planejamento das Práticas de Formação mostra uma visão geral de como foram as memórias dos encontros durante o *PNEM*. Os quadros a seguir ilustram as sequências de práticas pedagógicas trabalhadas pelos cursistas e seus orientadores nas etapas I e II, na formação do *PNEM*.

Quadro 9 - Planejamento das práticas de formação – Etapa I

RELAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS UTILIZADOS NOS ENCONTROS DA 1ª ETAPA		
ENCONTRO	CADERNO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
1º	Caderno 1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposição do vídeo: História do Ensino Médio no Brasil Vídeo produzido pela UFU; ➤ Dinâmica de organização da linha do tempo, por meio de grupos de discussão; ➤ Debate: Desafios do Ensino Médio.
2º	Caderno 2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do filme “Para o dia nascer feliz” e discussão em grupo; ➤ Apresentação do vídeo do desafio do passinho e discussão em grupo.
3º	Caderno 3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação em Prezi da síntese do caderno 3 e aula dialogada; ➤ Discussão dos textos: Escola dos Bichos e Currículo do Ensino Médio; ➤ Apresentação e Debate sobre as dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura; ➤ Apresentação e discussão em grupo do vídeo Chimamanda Adichí, “O perigo de uma única história”; ➤ Discussão e plenária com o tema: A Integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura na prática escolar.
4º	Caderno 4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura e Discussão do texto: Cartas a Théo, de Vincent Van Gogh. CARTA Nº 195 Haia, abril de 1882; ➤ Discussão do filme, Ponto de mutação – roteiro de Floyd Byars e Fritjof Capra, dirigido por Bernt Amadeus Capra; e sua relação com a Educação Alimentar; ➤ Apresentação e discussão do filme ‘Em busca de Joaquim Venâncio de Evandro Filho e outros’ (2009) ➤ Análise crítica do material à luz da sua proposta e dos princípios e práticas pedagógicas integradas, posicionamento acerca das possibilidades de realização das atividades na escola.
5º	Caderno 5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leituta e discussão do Estatudo do Colegiado; ➤ Encontro com os representantes do colegiado; ➤ Leitura e discussão do PPP da escola; ➤ Propostas de modificações do PPP da escola, tendo como foco o Ensino Médio e o currículo.
6º	Caderno 6	<p>Pauta:</p> <p>1º - Revisão dos cadernos (1, 2, 3 e 4).</p> <p>2º - Vídeo: Avaliação/Slides sobre o caderno 6 “AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO”</p> <p>3º - Dinâmica de Grupo (perguntas sobre a Avaliação e a escola)</p> <p>4ª - Slides: Era uma vez</p> <p>5º - Atividade sobre o Slide “Era uma vez” em grupos</p> <p>6º - Slides: “Avaliação no dia a dia”</p> <p>7º - Vídeo: Saeb</p> <p>8º - Atividade Coletiva do Livro págs.17 e 18 (anexo 2).</p> <p>Mensagem de Encerramento: A corrida dos sapinhos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10 - Planejamento das práticas de formação – Etapa II

RELAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS UTILIZADOS NOS ENCONTROS DA 2ª ETAPA		
ENCONTRO	CADERNO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação da oficina <p>Dinâmica de reflexão: Questões de direcionamento de estudo e Caderno 1 Trabalho em Grupo</p> <p>Tema Gerador</p> <p>1 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO.</p> <p>Grupo 01: A formação humana integral: a articulação entre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano e a Organização do Trabalho Pedagógico. Questões para discussão.</p> <p>Grupo 02: Valorização e interpretação do planejamento participativo: Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente, Regimento Escolar e Estatuto (s) como mediações para a Organização do Trabalho Pedagógico Escola. Questões para discussão.</p> <p>Grupo 03: A formação continuada na escola: o papel do gestor escolar e do coordenador Pedagógico na reconfiguração da hora-atividade - espaço de elaboração, interpretação e avaliação coletiva do Plano de Trabalho Docente. Questões para discussão.</p> <p>A plenária acontecerá a partir da síntese de todos os relatores dos grupos. Será realizada em formato de Mesa de discussão sob a mediação do (a) formador (a).</p> <p>Avaliação.</p>
1	1	
2	2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o Caderno II - Ciências Humanas, por meio de vídeos, discussão e dinâmicas de grupo. ➤ Vídeo – Evolução da Arte - Como o rosto feminino foi retratado ao longo de 500 anos/Portal Em diálogo ➤ Assistir ao vídeo e discussão. ➤ A História das Coisas (versão brasileira) Da extração e produção até a venda, consumo e descarte, todos os produtos em nossa vida afetam comunidades em diversos países, a maior parte delas longe de nossos olhos.
3	3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vídeo gerador 'A garota que calou o mundo'; ➤ Introdução ao caderno 3 - Tópico 1 e 2; ➤ Atividade Coletiva: o comportamento do Esgana gata; ➤ Discussão coletiva; ➤ Vídeo 'Experimentos: Ponto ciência: Bomba efervescente'; ➤ Data show – Interdisciplinaridade (planejamento de aula utilizando os documentos institucionais: DCNEM, CBC EM/MG ➤ Vídeo e discussão "Rock Star e a origem do metal" ➤ Apresentação da proposta de trabalho dos professores de ciências da natureza; Discussão.

RELAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS UTILIZADOS NOS ENCONTROS DA 2ª ETAPA		
ENCONTRO	CADERNO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
4	4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dinâmica de sensibilização e Problematização: Como você tem percebido o Pacto nesta II etapa trabalhando com as áreas de conhecimento? ➤ Tópico 3: Atividades em grupo (Textos e revistas: As práticas de linguagens nos componentes curriculares da área). ➤ Atividade reflexão ação da página 31; relacionar o texto aos conhecimentos nas áreas de linguagens e às dimensões estabelecidas nas DCNEM – trabalho, cultura, ciência e tecnologia. ➤ Data Show: Reflexão Ação – trecho do vídeo ‘Kaspar Hauser’; ➤ Mesa redonda: Professores das áreas de linguagens; questões sobre práticas curriculares no dia a dia da escola relativas aos componentes curriculares das áreas de linguagens; ➤ Apresentação do grupo de linguagens; ➤ Data Show: Slides e conclusões gerais; ➤ Sugestão de filmes: Ler para uma criança – isso muda o mundo; Kirsten Dunst Selfie Short Film; Você tem medo de dizer eu te amo: Medo, Timidez e arrogância: Roda de capoeira é reconhecida; As tecnologias na sala de aula; Educação em rede (não passamos este mas, é legal); Assalto à língua portuguesa; Manifestação dos professores no Paraná.
5	5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do filme ‘O estigma da matemática’ escolar Flashes da reportagem da Globo News sobre as dificuldades que os estudantes apresentam em matemática. ➤ Vídeo gerador ‘Matemática em nosso dia a dia’ ➤ Problematização: Quais conceitos e conteúdos do seu componente curricular envolvem Matemática e onde elas se aplicam no cotidiano? ➤ Discussão do grupo; ➤ Textos para leitura e plenária ‘Por que se ensina Matemática?’ Ubiratan D’Ambrosio. ➤ ‘Os sujeitos estudantes do Ensino Médio - desenvolvimento humano e aprendizagem de matemática’; ➤ Vídeo ‘O Homem que calculava’, discussão; ➤ Texto ‘Ensina-me a viver’ de Fábio Porchat ➤ Diálogo entre as áreas do Conhecimento escolar: princípios e proposições pedagógico-curriculares. ➤ Projeto de pesquisa e os anseios dos alunos; ➤ Apresentação do grupo de matemática.

Fonte: Elaborado pela autora

Obervou-se que as dinâmicas do PNEM, como afirma Nóvoa (1995), contemplou as necessidades docentes, os interesses da escola e os objetivos das instituições formadoras. Nesse sentido, percebe-se que as práticas vão ao encontro

das reflexões da ação docente e mostra como os métodos de formação utilizados fizeram parte da formação cotidiana do professor.

5.3 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA: ENTRE GRAVADORES E IMAGENS EM UM ATELIÊ

Nesta fase da pesquisa realizou-se a aplicação da entrevista e do Ateliê da memória do *PNEM*. A entrevista foi um dos instrumentos de investigação adotada, realizada de forma semiestruturada com cada um dos cursistas participantes, na qual as memórias do *PNEM* compuseram o eixo principal de análise.

A construção das questões foi realizada após a leitura dos documentos já apresentados, tendo como fonte os argumentos de Kaufman (2001, p.25) “(...) basta um gravador pequeno, um pouco de audácia às portas, amarrar a conversa em torno de um grupo de questões (...)”.

Conforme as ideias de Kaufman (2001) e a partir de uma questão geral, formulada pela pesquisadora, desenvolveu-se um diálogo com os entrevistados, em que foram abordados aspectos relativos à trajetória profissional no Ensino Médio; Formação Continuada e suas memórias, a relevância do *PNEM* e seu reflexo nas mudanças das práticas pedagógicas de cada professor cursista, sujeitos da pesquisa.

5.3.1 Entrevistas: Respostas que são memórias

As entrevistas ocupam um lugar de destaque neste trabalho pois trazem a memória do vivenciado na formação do *PNEM*. Ademais, resgatam a arte de narrar memórias que é uma artesanaria do sujeito, fato este que reconstitui detalhes e momentos da formação continuada.

Para Halbwachs (1990) “a lembrança é uma reconstrução do passado com auxílio dos dados cedidos pelo presente e, além disso, preparadas por outras reconstruções feitas em ocasiões anteriores”. A lembrança pode, neste sentido, reconstruir os eventos guardados na memória e ressignificar a profissão docente.

O primeiro assunto abordado na entrevista foi sobre a trajetória docente do entrevistado no Ensino Médio. Observou-se que na totalidade, entre os 10

participantes da entrevista, o tempo de exercício no Ensino Médio gira em torno de aproximadamente 11 anos.

Para ilustrar, algumas memórias e percepções das entrevistas sobre a trajetória no ensino médio.

E1. 20 anos de exercício - Quando cheguei aqui, sempre tive pelo menos uma turma do ensino médio, e a partir do 2012 só trabalhei no Ensino médio até o presente momento;

E2. 02 anos de exercício - fui professora das disciplinas do magistério e, na época do pacto, exercia a função de especialista em educação básica – supervisão;

E4. 07 anos de exercício - Comecei a lecionar no Ensino Médio em 2010 na rede particular, em duas escolas, e na rede Pública em 2013. É um pouquinho diferente as duas abordagens, a rede particular foca mais no ENEM e bem mais fechado o currículo em relação a rede pública;

E8. 15 anos de exercício - minha trajetória como professora começou no ensino médio, antes tinha visão conteudista sobre o ensino e seguia essa visão para aplicar as práticas pedagógicas nas minhas aulas;

E9. 14 anos de exercício – a trajetória foi de muita aprendizagem e adaptação para atender o sistema de ensino que temos hoje;

E10. 08 anos de exercício no Ensino Médio nesta escola.

O segundo tema abordado foi sobre formação continuada, o que os entrevistados consideravam como definição em relação à formação continuada. Abaixo, algumas definições mais relevantes dadas pelos entrevistados a partir das suas memórias.

E2. Significa a capacitação e valorização do conhecimento, a fim de garantir a evolução das competências na área de atuação;

E3. [...]como aquela formação que me dá possibilidade de ir agregando valores na minha profissão enquanto professor [...] específica para o cargo, tudo vem agregando valores, em termos de cursos, para desenvolvimento da minha profissão;

Segundo Mendes Sobrinho (2006) a formação continuada é um trabalho reflexivo e comparativo. O que concorda com as falas dos entrevistados acima e, completa dizendo que constitui uma releitura das próprias práticas pedagógicas, quanto aos aspectos teóricos e práticos e a apreensão crítica do conhecimento relevante e significativo. Diante da fala do autor, alguns excertos corroboram suas palavras:

E4. A formação Continuada é qualquer curso, qualquer trabalho que provoca uma reflexão e ampliação de sua formação, mas não só no curso de mestrado e especialização, mas um texto que você ler é uma formação continuada, porque ali você está revendo sua prática e adquirindo mais conhecimentos;

E1. [...] o próprio nome formação continuada já nos diz, continuar a formação, consiste em me atualizar e comparar com novas metodologias. Até mesmo porque, eu já me formei há muitos anos, em 1982, e o ensino muda e se eu não tivesse fazendo curso de formação continuada, eu estaria desatualizada desse novo contexto da educação.

O terceiro tema abordado provoca no entrevistado a busca na memória sobre as lembranças de cursos de formação continuada. Esta questão envolve a discussão que a relevância da memória exerce no indivíduo em relação à sua trajetória formativa. Abaixo, algumas respostas dadas pelos entrevistados a partir das suas memórias.

E1. As memórias são boas, em alguns casos são assuntos já dominados, mas se tornam reinventados. Lembro-me dos cursos sobre Lei 10639 (Africanidades), curso a distância na UNB seminários promovidos pela secretaria de educação sobre vários temas e, o curso gestar o qual fui orientadora de alunos enriqueceu muito e tenho lembranças relevantes.

Essa resposta do E1. nos remete à fala de Halbwachs (1990) que nos diz que as memórias se apoiam no presente com os dados trazidos do passado por meio de reconstruções elaboradas em um momento anterior.

E3. Experiências boas e não tão boas assim, mas em qual sentido, tive cursos que me levaram mesmo, uma formação ampla, pois teoricamente todo curso que você faz seria uma formação continuada, mas você vai ver que alguns vão atingir um objetivo outros não.

A resposta do E3. nos remete à fala de Todorov (2002), para quem a memória exemplar é o potencial de aprendizagem que um acontecimento passado pode ter no presente, quando rememorado com consciência e comprometimento, buscando vestígios que possam consolidar momentos presentes mais adequados e mais bem vividos.

E9. Minha memória é em relação a troca de experiências com os colegas de trabalho, que fazem a diferença no caminhar da profissão.

A resposta do E9. nos remete às falas de Bakhtin (2000) e Vygotsky (1991) que concordam entre si a respeito de o sujeito ser aquele que se constrói e se constitui sociocultural e historicamente na interação um com o outro, no contexto em que os dois estão inseridos, mediados pelas memórias.

O quarto tema abordado provoca no entrevistado a busca na memória sobre as lembranças do curso de formação continuada *PNEM*, tão somente. A intenção

contida com esta questão foi levar o entrevistado a analisar os impactos dessa formação desenvolvida no território escolar, assim como abrir possibilidades de discussão sobre a relevância da formação continuada e a sua função no território escolar. Abaixo, algumas respostas dadas pelos entrevistados, a partir das suas memórias.

E1. O *PNEM* foi um novo ponto de partida, pois ali começamos a trabalhar as áreas do conhecimento. E trabalhar por áreas nos traz uma visão global da Educação e essa visão é muito importante;

E3. O pacto foi algo bem bacana. Ele possibilitou fazer uma coisa na escola que sempre tenta- se fazer e não se consegue, que é trabalhar por áreas e a integração delas. Na escola sempre trabalhou disciplina por disciplina muito fragmentado e o *PNEM* mostrou que é impossível fazer um trabalho sem pensar no todo, pois o aluno na vida cotidiana sempre vai precisar de uma formação ampla e não fragmentada uma formação estanque;

E4. Entrou com uma nova abordagem de discussão na escola, que até então não havíamos feito;

E5. Achei interessante a experiência com os alunos sobre temáticas do *PNEM*, bem como as discussões nos grupos dos professores. Trouxe um despertar tanto no grupo de alunos como entre nós professores. Outro fato importante foi a troca de experiências como os colegas das outras áreas do conhecimento como a ciências da natureza e Matemática.;

As memórias dos entrevistados acima, estão fundamentadas na seção 'Memórias e o sujeito professor', onde é abordado o contexto da memória como troca de experiências entre pares, estado que pode transformar-se em um fundamento para conhecimento do próprio cotidiano, em que a memória se torna essencial. Autores como Henri Bergson e Maurice Halbwachs discutem sobre a memória e sua generalidade, Bergson (2006) afirma que a memória em sua forma geral envolve uma questão perceptiva, pois esta envolve capacidade intelectual.

O quinto tema abordado legitima um dos objetivos da formação continuada em estudo, ao abordar a questão sobre quais foram as mudanças nas próprias práticas pedagógicas a partir da formação continuada-*PNEM*. Este tema parece provocar no entrevistado uma reflexão sobre a sua própria prática. Abaixo, algumas respostas dadas pelos entrevistados a partir das suas memórias.

E1. [...] fizemos uma avaliação integrando a História, Geografia e Língua Portuguesa, foi uma prova só abordando os conteúdos das três disciplinas, foi uma experiência fantástica. Foi uma associação de disciplinas e ficou muito marcado essa construção;

E2. Sim, vejo a necessidade constante de desenvolver a criatividade e a reflexão do aluno para que este transfira o tema trabalhado para a sua realidade, demonstrando, assim, a sua aprendizagem;

E7. Sim, contribuiu demais, pois passamos a fazer um planejamento conjunto, começamos a sentar com a minha área e como as outras áreas para construir um planejamento que pudesse dialogar entre si, o qual seria o ponto de partida contribuindo para uma formação integrada mesmo dos alunos. E esses encontros nos faziam realmente rever as discussões do *PNEM* e colocá-las em prática. O *PNEM* trouxe um novo olhar para minha prática em relação as outras aulas, hoje sei trabalhar com o todo e deixo de lado as partes.

As respostas dos entrevistados nos remetem às falas de Coracini (2000, p. 7), o sujeito-professor é composto por “[...] vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação [...]”

Ainda Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores seria mais eficiente se fosse preparada com vistas às situações concretas, levando em consideração temas como fracasso escolar e seus problemas, com elaboração de programas de ação educativa em que os professores, de posse de seus conhecimentos teóricos, pudessem aliá-los aos conhecimentos da prática, respondendo assim às demandas próprias da atividade docente. Assim, quando ocorre o resgate das experiências passadas, dos eventos concretos vivenciados, a memória surge como parceira, pois possibilita um novo contato com o vivido, atribuindo-lhe significado, sobretudo quando essa memória é encarada na forma de memória exemplar.

O sexto tema abordado diz respeito às discussões do *PNEM* promovidas pela formação ainda durante o módulo II e que estão presentes no cotidiano da escola. Perceber como ocorrem essas discussões a partir das memórias foi uma questão elaborada para dar voz aos sujeitos da pesquisa em relação à realidade da formação continuada no espaço previsto Módulo II/Tempo pedagógico. Abaixo, algumas respostas dadas pelos entrevistados a partir das suas memórias.

E1. Não [...] o nosso espaço do Módulo 2 é utilizado muito de forma burocrática e isso nos impede de fazer com mais tranquilidade essas trocas de experiências e voltar com todos os ensinamentos do *PNEM* e voltar a colocá-los em prática;

E3. [...] depois do *PNEM* a escola não conseguiu levar essas formas de trabalho em grupo para frente. No módulo II as discussões estão voltadas para a burocracia, organização das semanas de avaliações e voltamos o tradicionalismo sem formação das reuniões pedagógicas;

E4. Mais ou menos. As discussões surgem, mas não são completamente aceitas dentro do ambiente de trabalho, pela rotatividade de professores, muitos não fizeram o *PNEM* aqui na escola;

E6. Sim, através de trabalhos e projetos interdisciplinares;

E7. As discussões não acontecem como no *PNEM*, e as que ainda existem com a mesma metodologia do *PNEM* só com quem fez a formação continuada, pois a grande maioria hoje é novato, não entende muito bem a integração das áreas, desta forma não conseguimos caminhar como na época do *PNEM*, com as avaliações mais integradas e até mesmo os projetos, falta alguém no módulo que faça essa mediação no caso seria o coordenador pedagógico que é quem está na frente para planejamento das ações;

E8. Realmente tivemos as discussões durante o curso. Foi bom para o professor e para o grupo, mas as discussões não continuaram após o *PNEM*. Em relação a formação e a capacitação continuada, não temos mais o módulo II, lá discutimos o que é burocrático, questões disciplinares dos alunos. Para a minha prática foi ótimo, pois mudei meu planejamento, trouxe uma maneira diferente para as minhas aulas;

E9. Não faz presente mais! Temos a consciência da aprendizagem e sabemos da necessidade do *PNEM*, qual deveria ser um curso continuado, não conseguimos nos reunir para tal proposta, mas coloco em prática o que aprendi e sempre estou trocando experiência com os colegas mesmo que muito rápido;

E10. Alguns momentos sim e outros não. Dividimos as informações e as trocamos, mas o módulo é burocrático.

5.3.2 Ateliê de Formação

A coleção de memórias é a matéria prima para reconstituição dos eventos que marcam a vida dos sujeitos. É uma construção psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas inserido num contexto familiar, social, político e cultural. Ao escolher o Ateliê da Memória para recriar esse encontro com as memórias do passado, uma perspectiva individual e coletiva se constitui e trazem à tona a formação guardada no tempo e no espaço, assim como afirma Bosi (1983, p.17) “[...] a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe, com a escola, com a igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

Concordando com os pensamentos de Bosi (1983), Machado (2015) corrobora os mesmos argumentos, acrescentando uma reflexão sobre o papel dos ateliês para o resgate das memórias:

Nos ateliês, quando a memória se torna principal conteúdo para se pensar o trabalho desenvolvido e a desenvolver, os professores precisam assumir uma posição colaborativa de modo a potencializarem tal dinâmica de formação. A colaboração ajuda a ampliar as possibilidades de engajamento em um projeto maior de escola, de educação e de trabalho, já que projetos individuais deixam à margem as expectativas e as necessidades de formação e de trabalho do professorado pertencente a uma escola reflexiva que vai muito além dos limites impostos pelos muros das escolas. (MACHADO, 2015, p. 78)

A metodologia criada para o Ateliê objetivou que os cursistas tivessem um momento de reflexão da própria prática por meio da releitura das vivências do *PNEM*, resgatando assim, a memória do vivido na formação continuada. A ideia é a de que por meio dos documentos apresentados (atividades coletivas, individuais, fotos, slides, cartazes, dentre outros) confeccionados à época do *PNEM* e revisitados durante o Ateliê, os cursistas pudessem construir a Memória da Formação Continuada do *PNEM*.

Esta fase do estudo delineou o produto final. Foi o momento de compartilhar com os participantes da pesquisa as memórias guardadas do *PNEM*. Os participantes foram convidados a visitar suas produções que ficaram guardadas nos arquivos do *PNEM* (atividades coletivas e individuais). Cada participante recebeu um envelope com todas as cópias de suas atividades produzidas durante o *PNEM*. Este momento contou com dois encontros e recebeu o nome de Ateliê de resgate da memória do *PNEM*.

No primeiro Ateliê, os cursistas revisitaram suas atividades realizadas durante à época da formação, coletivas e individuais. Foi solicitado aos cursistas que observassem as atividades, fizessem a releitura e registrassem a sensação que tiveram e, para a próxima etapa do Ateliê, trouxessem outros registros guardados realizados no *PNEM*.

Na etapa seguinte do Ateliê, deu-se a continuidade das atividades propostas no encontro anterior. Foram apresentados os registros levados pelos cursistas, como fotos, projetos, slides entre outros. Utilizou-se as fotos como abertura das atividades iniciais da segunda etapa do Ateliê.

A partir de então surgiram as discussões e as Memórias do *PNEM* foram ficando avivadas por meio dos materiais expostos e casos relatados pelos cursistas. Durante todo percurso do Ateliê, as impressões e falas foram registradas em áudio. A transcrição desses áudios junto com outros registros produzidos durante os Ateliês constituiu o produto final deste estudo, que é um pequeno manual do Ateliê da Memória do *PNEM*.

Do primeiro encontro foram registradas as seguintes sensações e memórias. Alguns cursistas relataram o prazer em visitar as práticas e vivenciar os trabalhos que ainda possibilitam a integração curricular, ilustradas nas memórias descritas a seguir

C1. Ao rever as atividades do PACTO pude perceber que a maioria das áreas ainda trabalha de forma fragmentada. Na oportunidade tivemos o prazer de trabalhar de forma integrada, gerando a expectativa de que, no futuro, essa integração seria crescente e tomaria conta do pedagógico. Infelizmente não aconteceu, por vários motivos, mas ainda acredito que pode se tornar realidade. Integração das áreas levando para os alunos um conhecimento global.

C2. O Pacto me fez lembrar os encontros em que fazíamos reflexões, apresentando propostas, visando dar sentido ao currículo do Ensino Médio, através do contexto da escola. Foi muito bom e enriquecedor.

Nas memórias de C3, como apresentadas a seguir, foram lembrados aspectos relevantes como a escola e suas relações com a comunidade, por meio de projetos que tiveram suas origens na formação continuada do PNEM, e ainda hoje são realizados e incorporados novos saberes

C3. Rever as atividades realizadas no pacto me remeteu a um momento muito especial vivido na Escola, momento esse marcado pela expectativa de mudanças pedagógicas significativas. Durante o desenvolvimento do pacto, a comunidade escolar (capitaneada pelos professores cursistas) se mobilizou no intuito de aplicar os aprendizados em sala de aula (a partir da elaboração de planejamentos mais integradores). Contudo, o fim do pacto acabou por escancarar algumas dificuldades, pois muito da mudança, que parecia ser um caminho sem volta, se mostrou um oásis dentro da estrutura engessada (tanto do sistema quanto da própria escola). As dificuldades encontradas pela continuidade e, principalmente, por avanços na perspectiva apreendida no pacto se materializaram, de forma geral, nas seguintes situações: rotatividade dos professores (dificultando a continuidade dos planejamentos) e a falta da participação da direção no pacto (enquanto os professores buscavam um planejamento integrador a direção acabava por orientar os trabalhos dentro de uma perspectiva fragmentada). Apesar das dificuldades citadas, os professores remanescentes do curso na EEXXX se juntaram em busca de aplicar, a partir do planejamento realizado de forma inter e multidisciplinar, as ideias discutidas no pacto. É assim que desenvolvemos o projeto Bacias hidrográficas que, na sua essência, é "filho" do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio.

Também foram observadas nas memórias revividas que o PNEM teve importância significativa no que diz respeito à produção de projetos e mesmo após a finalização da formação, esses projetos tiveram continuidade. Porém, não com a mesma intensidade à época da formação, como mostram as memórias dos cursistas 7, 8, 9 e 10

E7. Rever as atividades do pacto foi muito bom, muitos projetos foram aplicados em sala de aula, houveram bons debates e reflexões sobre novos assuntos que nos fizeram conhecer mais a proposta.

E8. Rever as atividades do pacto nos fez perceber que ainda temos muito o que trabalhar, algumas áreas já enquadraram em seu currículo temas que busquem a formação humana nas dimensões da ciência, cultura e tecnologia, mas a grande maioria ainda trabalha de forma fragmentada

tornando o desafio cada vez maior. É de extrema importância relemos esses desafios e metas para que nossas aulas possam ser atuais, estimulantes, que acompanhem a dinamicidade deles e do tempo. Então rever, estudar e aplicar as técnicas aprendidas é sempre bom. Agradeço por fazer parte do Pacto e dessa equipe que tem vontade de mudança e enxerga o sujeito de forma mais humana e integral nas suas diversas possibilidades.

E9. Rever, permitiu refrescar a memória em relação aos projetos que fizemos. O quanto foram válidos e como ajudaram no dia a dia. Ainda, permitiu a lembrança de quantos projetos tínhamos a desempenhar, caso o PACTO fosse continuar.

E10. Ao ver as fotos me lembrei da interação dos professores, da importância que era cada discussão de cada caderno e sempre queríamos aprender mais e mais e transferir esse aprendizado para nossos alunos, que na minha opinião era o mais prazeroso.

Os depoimentos a seguir consolidaram o segundo momento do Ateliê de Memória do *PNEM*, por meio de imagens e materiais visuais. As sensações que o *PNEM* causou nos cursistas são as memórias guardadas da formação. Cada um dos cursistas participantes relatou as memórias mais marcantes da Formação Continuada.

P 1. Tema tratado: O jovem como sujeito do Ensino Médio

Caderno: Caderno 2

Atividade Realizada: Assistimos ao documentário “Desafio do Passinho”, formamos grupos para discussão do tema. O documentário mostrou que quando as atividades são atrativas até os alunos mais indisciplinados participam. Isso é uma realidade, mas infelizmente ainda não conseguimos fazer uma integração para que isso se torne realidade.

Na época a atividade nos mostrou que é possível, mas exige participação coletiva de toda a comunidade escolar. Outro fato marcante durante o PACTO foi a prova unificada que elaboramos (Língua Portuguesa, História e Geografia); uma experiência incrível. Sentamos discutimos o que estávamos trabalhando e vimos a possibilidade de fazer uma avaliação só. Assim foi feito, ficou muito bom e dentro dos preceitos estudados, com uma abrangência global. Após a aplicação, os alunos nos perguntavam de qual disciplina era a mesma. Sendo assim, percebemos que nosso objetivo foi atingido.

Esse fato nos mostrou que deveríamos sempre trabalhar dessa forma, integrando todas as áreas de conhecimento, levando os estudantes a perceberem que o conhecimento sempre está interligado e não pode ser fragmentado.

P2. Tema tratado: FORMAÇÃO INTEGRAL

Caderno: 1

As discussões e os trabalhos realizados sobre o Ensino Médio e a formação integral dos jovens foram as atividades mais marcantes durante a primeira etapa do Pacto Nacional do Ensino Médio (*PNEM*).

A apresentação do cartaz inserindo o JOVEM/ ALUNO como objeto central do processo e entender as diferenças foram as discussões de maior relevância e que ficaram na memória da primeira etapa do *PNEM*.

Essa atividade fez cada professor realizar uma prática e refletir com os alunos as expectativas e pretensões futuras dos jovens e ao final o grupo de professores discutiu sobre como cada disciplina/ conteúdo pode auxiliar nesse processo de formação.

Esse tipo de atividade deve ser realizado constantemente, discutir sobre a formação humana integral é fundamental para compreender as relações de ensino aprendizagem e avaliação: entender esse jovem, as novas tecnologias, os espaços da Escola, a realidade local e integrar as áreas do conhecimento devem ser o objeto central na elaboração de qualquer currículo escolar.

P3. Tema tratado: CURRÍCULOS

Caderno 1: ETAPA II/

Na segunda etapa do Pacto Nacional do Ensino Médio foram realizados estudos específicos dentro de cada área de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas).

A atividade marcante nessa etapa foi a tentativa de construção de um currículo integral.

Esse é o maior desafio dos educadores, a educação passa por diferentes processos e influências culturais e o grande problema encontrado na elaboração desse currículo integral foge do alcance dos professores e gestores, pois na maioria das vezes a Legislação/ Diretrizes que regem a Educação são estabelecidas sem a devida consulta pública e acabam amarrando o currículo escolar.

P4. Tema tratado: O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO, SEUS SUJEITOS E DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.

Caderno 3.

Ao escolher essa memória busco somar todos os objetivos do PACTO para o fortalecimento do Ensino Médio, serão grandes os desafios, como diminuir a evasão, tornar o ensino mais estimulante, mais atrativo, mais produtivo, usando os diversos meios para isso, seja com aulas práticas, incluindo novas tecnologias, mas só será possível se tivermos uma equipe sólida, com o mesmo objetivo comum, a formação da pessoa humana de forma integral, buscando suprir suas diferenças nas áreas do conhecimento.

Trabalhar com prazer e amor, buscar a capacitação e melhoria no ensino é seguir o que foi aprendido no PACTO, mas essa busca tem que ser constante, de forma gradual e sólida.

Nesse módulo foi discutido sobre a formação humana integral e sobre a necessidade de compreender as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura como fundamento da teoria e desenvolvimento da prática. O Desafio era entender a relação entre conhecimento escolar e os diversos sujeitos do EM, para realizar a atividade assistimos a um vídeo em que Chimamanda Adichie falava sobre os perigos de uma única história, que assisti novamente e vi que é cada vez mais importante identificar as diferenças e não igualar os alunos como mesmos sujeitos, pois são muito diversos, alguns com defasagens e até mesmo deficiências que o professor muitas vezes no seu automatismo não enxerga, e como é rica essa diversidade dando ao professor diversas possibilidades de trabalho, mostrando que eles são sujeitos importantes, e que cada um pode construir sua história de forma diferente.

P5. Minhas memórias do PNEM

Particpei do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino médio na Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa, nos anos de 2014 e 2015.

Essa experiência foi fundamental para minha formação continuada enquanto professor, pois além de me possibilitar uma visão holística da educação brasileira, mais precisamente do nível médio de ensino (com seus anseios e limitações), ainda me atentou para a necessidade de planejar as aulas dentro de uma perspectiva inter e multidisciplinar. Com o PACTO as minhas aulas se transformaram, pois, o meu planejamento não se restringiu mais ao meu conteúdo específico, agora ele era e é realizado tendo vista a área das Ciências Humanas e suas relações com as outras áreas do conhecimento.

A minha primeira experiência prática aplicando essa “nova metodologia de planejamento” adotada pós-PACTO foi a elaboração de uma prova bimestral (4º Bimestre/2015) em conjunto com outras disciplinas (História,

Português e Sociologia). A ideia inicial era elaborar uma prova de Ciências Humanas, mas a falta de um planejamento curricular anual que abrisse essa perspectiva foi um entrave. Sendo assim, focamos nas disciplinas que dialogavam naquele bimestre e nas turmas de 2º ano do Ensino Médio. O resultado foi muito positivo, pois além de possibilitar aos alunos uma melhor compreensão dos assuntos estudados em sala (com articulação entre as disciplinas) nos atentou para a necessidade de alinhar a matriz curricular da escola, o que iniciou no ano seguinte (2016) no desenvolvimento do planejamento curricular anual, sendo essa a segunda experiência prática proporcionada pela formação no PACTO.

A partir do ano de 2016 (com os planejamentos anuais sendo elaborados por área e com mentalidade inter e multidisciplinar) os projetos desenvolvidos na escola ganharam uma nova dimensão, já que deixaram de ser projetos com o fim em si mesmo (projeto da disciplina) para se tornarem o elo de ligação entre as disciplinas e áreas do conhecimento favorecendo o aprendizado dos alunos.

Dentro dessa perspectiva é desenvolvido na Escola, o Projeto Bacias Hidrográficas (que é uma continuação do projeto sustentabilidade/2013, mas que a partir de 2016 ganhou uma roupagem dentro das orientações possibilitadas pelo PACTO). Hoje (2017) esse projeto engloba não só várias disciplinas (Geografia, Biologia, Filosofia, História, Português, Matemática e Química), como também várias áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens), e só foi possível chegar a esse ponto, pois conseguimos avanços significativos no que tange o planejamento curricular anual (em que privilegamos a inter e multidisciplinaridade).

Ainda temos muitos desafios por vencer, mas deixo nesse relato os avanços identificados por esse professor a partir das experiências (citadas acima) proporcionadas pelo Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

P6. Tema tratado: Importância do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na formação humana

Caderno: 4

Detectamos em discussão no grupo as maneiras de contribuir para a transformação do currículo escolar, visando a formação e a necessidade para que nossos alunos se tornem cidadãos críticos e questionadores. Chegamos no desafio de integrar as áreas do conhecimento com as disciplinas, para melhor transformação no currículo. Integração a qual decidimos implantar na escola e já está em vigor, pois, desde então, vem mostrando resultados satisfatórios.

P7. Tema tratado: Prática de linguagens estruturadas nas novas tecnologias

Caderno: 4

Levamos a discussão do tema para com os nossos alunos em sala, na busca das suas diferentes linguagens estruturadas em relação as novas tecnologias. Discursão que trouxe para o grupo de professores a percepção da necessidade de orientar nossos alunos. Assim formalizamos argumentos que defendem a prática da linguagem por eles conhecida, mas também argumentamos em relação da necessidade de uma linguagem culta, quais as relações Interpessoais necessitam. Assim foi levado para os alunos tais argumentos, quais trouxeram aprendizagem e discussões saudáveis muito proveitosas, para nos professores e também para nossos alunos.

Trabalho Interdisciplinaridade

Foi escolhido um tema para trabalhar interdisciplinaridade entre as disciplinas



P8. Gestão democrática da Educação ou gestão democrática da escola?

Foi feito em debate em sala com os professores, logo após a leitura do texto sobre o assunto. Assuntos relacionados a grêmio estudantil, nunca foi abordado na escola. Seria de extrema importância em ações coletivas entre pais, alunos e mestres. São ações assim que dão o sentido de pertencimento no ambiente escolar. Porém, neste ano de 2017, juntamente com a secretária da educação o professor referência juntamente com os representantes das turmas, mostram um novo caminho a ser trilhado.

P9. Minhas memórias do PNEM

Debates sobre as relações que existem entre o currículo e as áreas de conhecimento, ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática. Discussões foram realizadas com o propósito de integração do currículo na formação do aluno, com o uso de temas que poderiam contribuir para a integração das disciplinas.

No segundo do encontro **Ateliê de Memória do PNEM**, ocorreu a continuidade das atividades propostas no momento anterior. Foram selecionados e levados pela pesquisadora registros fotográficos da formação, encontrados nos arquivos do PNEM na Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa, que foram utilizados como instrumento mais relevante deste momento.

A seguir, alguns registros das memórias do segundo encontro.

Imagem 2 – Confraternização dos cursistas do PNEM



Fonte: Fotografia tirada pela autora desta dissertação e orientadora da Formação, AFSC, 2015

A questão norteadora da primeira imagem trouxe as seguintes memórias do vivenciado:

- P1. Sempre tínhamos a confraternização do grupo de estudos do *PNEM*;
- P2. Nos traz a sensação de gosto de coisa boa!
- P3. Prazer em estar no lugar;
- P4. Olhar o bolo nos trouxe a memória do vivido, o gosto do prazer da formação.

Imagem 3 – Mosaico de vários momentos dos cursistas do *PNEM* durante a formação



Fonte: Fotografia tirada pela autora desta dissertação e orientadora da Formação, AFSC, 2015

As imagens do mosaico trouxeram à tona as seguintes memórias dos cursistas:

- P1.** A perspectiva do aluno enquanto estudante, o que remetia a ele, qual a analogia que fazia cada parte do corpo a perspectiva de vida e como de futuro;
- P2.** A perspectiva do aluno do Ensino Médio mais voltada para trabalho ou para a vida acadêmica, trabalhando as questões dos eixos temáticos das áreas;
- P3.** Usar as relações do corpo na sala de aula;
- P4.** Trabalhar os sentimentos;
- P5.** Trabalhar os valores, os sentimentos...;
- P4.** Perspectiva de visão de todos sobre eixos (Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura);
- P3.** Os trabalhos que fizemos em casa...risos....
- P6.** O trabalho do Pacto me ajudou muito na pós-graduação, desenvolvendo práticas que usei para minha monografia, a forma como apresentei meu trabalho para a banca foi bem interativo e graças às práticas dos encontros do *PNEM* aprendi muito.
- P2.** Esses encontros do *PNEM* trouxeram ideias para serem aplicadas na escola, como por exemplo, trazer os alunos já formados para falar das perspectivas dos eixos (Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura);
- P5.** Nossa!! Lembrei-me aqui da batalha do Passinho que não tiramos fotos, mas foi muito legal...trouxe o aluno como protagonista;
- P2.** Mas em relação ao registro, depois do *PNEM* melhoramos muito...aprendemos a registrar nossas práticas, timidamente mas melhoramos...
- P7.** Trabalhamos com linguagem...foi interessante trabalhar com música
- P3.** Depois do trabalho da linguagem trabalhamos a Biologia cantada...utilizando esses recursos que antes não utilizamos
- P1.; P2.; P3. e P3.** Que saudades desse povo...que não estão mais aqui, por diversos fatores...essa rotatividade dificulta, hoje, as práticas legais do *PNEM* terem continuidade...
- P8.** Nosso café da manhã...era um trabalho interdisciplinar Biologia e Educação física;
- P1.** Elaboramos isso em projetos; as premiações... os trabalhos de educação, olha o xadrez (História e Educação Física) foi um trabalho diferenciado com uma turma com dificuldades de aprendizado que elaboramos durante o *PNEM*;
- P4.** Ah, esse trabalho de inclusão, convidamos as professoras para dialogarem conosco e desenvolver práticas para os alunos do Ensino Médio na inclusão...;
- P2.** Café com música...
- P2.** Apresentação do Reinventando Ensino Médio, que seria de 2014 e 2015, com as práticas do *PNEM*, construímos uma apresentação para os alunos que viriam para o Ensino Médio, como era um programa, aí utilizamos os eixos: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura; e o protagonismo dos nossos alunos;
- P2. e P9.** Trabalho interdisciplinar ...olimpíadas da matemática;
- P1.** Palestras Mais Educação, oficinas de artes e fotografia ...vindo ao encontro dos aprendizados do *PNEM* e fazendo relação com as falas que tínhamos;
- P2.; P7; e P1** O nosso trabalho com concursos externos continuamos, mas não com o mesmo afinco de antes...todas as áreas participando...;
- P2. e P3.** Semana da educação para vida 2014...;
- P9.; P6. e P3.;** Trabalho de matemática, interdisciplinar (despoluição)...esse trabalho permanece e utilizamos a água para análise do próprio ribeirão do onça. Essa ideia foi implantada por meio do pacto...e estamos abrindo para outras áreas;

P1. O que prejudica esses trabalhos mencionados é a rotatividade dos professores. Não digo que os professores novatos não participem, mas muitos não entendem que a integração é essa, que estamos sempre falando...os professores trabalham isoladamente ...

P3. Falta alguém para conduzir esse trabalho e resgatar essas memórias há anos;

P2. A rotatividade é o problema..., mas a escola precisava construir um norte...e tudo se perde...;

P9. Acho que não, a gestão não determina ao certo o objetivo da escola e dos módulos, fica solto...não se forma neste local...;

P1. e **P8.**; Talvez nesse horário de módulo nós pudéssemos fazer uma frente para resgatar esses debates e inserirmos nesses novatos essas práticas de integração;

P2. Toda proposta colocada é abraçada pelos professores, o nosso problema é quem conduz os trabalhos para uma aprendizagem mais significativa, tanto para os alunos, quanto para os professores...;

P3. Falta o módulo ser isso o que está acontecendo conosco hoje, uma formação de fato, que poderíamos estar tratando esses diversos assuntos...;

P2. A Escola precisa de norte para quem entra encontrar um alicerce em andamento ...o módulo podia ser mais produtivo;

P1. Os professores que participaram da formação se integram mais, tivemos uma formação única;

P10. Na época do *PNEM*, havia muito mais interação entre os colegas da escola com os que chegavam (os novatos);

Ao finalizar os Ateliês, os cursistas discutiram reflexões acerca da formação do *PNEM* e chegaram às seguintes conclusões sobre as memórias revividas que trouxeram para o grupo,

Poderíamos tirar um módulo por mês para estudo, formação por meio dessa sua proposta para reorganizar nossos trabalhos. No início do ano fazer o acolhimento dos professores mostrando a eles que escola é essa. Quais as memórias de práticas e projetos essa escola guarda e como podemos mediar o trabalho no ano em questão. (CURSISTAS participantes da pesquisa intitulado)

Ao mesmo tempo que sugeriram as propostas, apontaram também os desafios para implementação da mesma, como a burocracia e profissionais que não conseguem seguir em frente. Segundo os cursistas participantes, “Precisamos de pessoas que possam todos os anos conduzirem a formação continuada em serviço e que tenha gestores que abracem a ideia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a recuperar, investigar e refletir por meio das memórias dos participantes do *PNEM*, programa educacional na área de formação de professores, tendo como universo da investigação a Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa. Ainda foi propósito deste estudo identificar as contribuições do *PNEM* na prática pedagógica dos cursistas. Resgatando assim, essas memórias que possibilitará subsidiar novas construções de modelos de formação continuada de professores que atenda às necessidades da escola atual.

A escola, *locus* da pesquisa, apresentou-se com uma boa estrutura organizacional, característica essa considerada de suma importância para compreender todo processo de formação do *PNEM* em seu interior. A escola mostrou-se interessada pelo processo de formação dos seus professores e coordenadores pedagógicos, como pode se depreender das memórias dos cursistas/participantes da pesquisa.

As leituras dos documentos revelaram a forma como foi concebida a formação do *PNEM* na escola, apresentando as práticas pedagógicas que mediaram a formação, demonstrando um modelo de formação continuada dentro da escola, levando em consideração as potencialidades que a escola oferecia, privilegiando a troca de saberes e experiências com o grupo.

Os documentos trouxeram a possibilidade de conhecermos a relação entre as práticas desenvolvidas no *PNEM*, em torno de um movimento formador, o qual conduz o professor à autonomia profissional, mudanças de concepções e formas de trabalho, bem como o despertar de uma reflexão acerca do trabalho, enquanto educador reflexivo, que nos convida a olhar para a dimensão da memória e da experiência como sentidos indispensáveis ao processo de formação. Entende-se que as memórias desses documentos do *PNEM* constituem matéria-prima e parte integrante de outras possibilidades de formação continuada na escola. Conhecer e organizar essas memórias possibilitou uma reflexão sobre modelos e formas adotadas de formação continuada.

A parceria com os cursistas/participantes do *PNEM* na pesquisa, estabeleceu um vínculo de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos, fato esse apresentado no momento das entrevistas. As respostas traduzidas em memórias de formação,

redimensionou a importância do PNEM para o grupo de cursistas que participou desta política de formação.

O *PNEM* revelou-se um momento ímpar de valorização e formação em serviço e ficou bem nítido o sentimento nas memórias dos participantes, os mesmos classificaram essa iniciativa de política pública, como algo que trouxe além da discussão sobre o ensino médio, uma discussão de como é formação continuada no Brasil. A formação em questão, resgatou o papel do professor como agente transformador no *locus* de trabalho, possibilitou repensar a prática pedagógica a partir da própria prática, e trouxe para o seio da escola uma ação coletiva de professores que, juntos, repensaram seu espaço docente, considerando assim as diversidades existentes.

Esse modelo de formação continuada intitulado *PNEM* produziu na escola um ambiente formador de professores e coordenadores pedagógicos, ao mesmo tempo em que trouxe aprendizado sobre os desafios do ensino médio e da própria estrutura brasileira para discussão, apontando acertos e falhas que impedem o sucesso e a construção da identidade da Ensino Médio no Brasil.

Posteriormente às entrevistas, foram realizados os ateliês da Memória cujo objetivo era de que os participantes revisitassem suas práticas. Os mesmos receberam suas atividades coletivas e individuais, como o estopim para uma reflexão individual da formação do *PNEM*,

Em seguida, o coletivo de professores participantes da pesquisa teve a oportunidade de rever os registros fotográficos dos encontros, momento este único, que suscitou uma mistura de passado e presente. Pouco a pouco as memórias foram surgindo e junto com as elas as análises da importância do *PNEM* para a vida deles, bem como a necessidade de repensar a formação dentro do ambiente de trabalho, local por excelência da formação continuada.

E todas essas vivências dos Ateliês foram transformadas em um manual nomeado **O Pequeno Manual do Ateliê de Memórias do *PNEM***, produto dessa dissertação, construído para atender às exigências do Promestre. Este material tem a pretensão de dar suporte aos professores da Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa, assim como outras escolas. Por fim, de acordo com todo o processo metodológico da pesquisa, podemos dizer que as questões que a nortearam podem ser apresentadas como possíveis respostas reflexivas para perguntas iniciais da pesquisa.

As reflexões do *PNEM* ainda estão presentes na memória dos cursistas? Sim, as reflexões ainda estão presentes na memória dos cursistas, fato este que os participantes relataram através das práticas e discussões que ainda estão vivas nos fazeres pedagógicos cotidianos da escola. As memórias apresentadas demonstraram esse sentimento de pertencimento do que foi aprendido durante a formação do *PNEM*, em que os temas tratados, em especial aqueles que reorganizam a estrutura curricular no Ensino Médio, no tocante à integração, são os pontos mais fortes na mudança da prática pedagógica dos participantes.

Houve mudanças na forma de pensar/agir em torno de suas práticas pedagógicas? Algumas mudanças foram relatadas pelos cursistas nas memórias da entrevista dos Ateliês, muitas práticas foram incorporadas no dia-a-dia da sala de aula e também hábitos que mudaram na forma de ensinar, foram relatados como pontos positivos da formação do *PNEM*.

As discussões do *PNEM* promovidas pela formação ainda se fazem presentes nos *locus* da formação continuada? Certamente elas ainda estão presentes nos espaços dos tempos pedagógicos. Pudemos perceber por meio das respostas e das memórias, que não existe efetivamente mais uma discussão com o mesmo caráter do *PNEM*. A grande maioria dos participantes apontou esse problema como uma dificuldade de articulação entre os gestores e coordenação pedagógica, e que a rotatividade de professores, até então, diminuída agora devido aos concursos públicos, já foi o maior fator de desagregação do grupo. Percebeu-se também que nem todos os professores conheceram o *PNEM* e ou participaram dele, criando uma separação entre os que conhecem e discutem os temas para dar continuidade aos trabalhos e práticas e outros que não conseguem conhecer e se apropriar dos debates possíveis que vão surgindo.

De maneira geral, consideramos a pesquisa desenvolvida como o resultado de todo um percurso metodológico seguido, tendo como ponto de partida para repensar a formação continuada no Brasil, em especial para professores e coordenadores que lecionam no Ensino Médio. Esse resgate das memórias da formação do *PNEM* torna-se um Carvalho

Dessa forma, pretendemos concluir o trabalho como mais uma contribuição ao cenário do campo de estudos intitulado **formação continuada de professores**. Esperamos que os resultados e experiências expressas nessa pesquisa sejam instrumentos úteis na busca de novas perspectivas de atuação. E que conduzam a

novas e importantes contribuições, embora sejamos conscientes de que tais resultados não finalizam o tema formação continuada para professores e coordenadores do Ensino Médio, o *PNEM*. Todavia, esperamos ainda assim que o trabalho possa servir como direção para outras pesquisas que tomam o *PNEM* como um programa que ousou trazer de volta o professor como protagonista da sua formação.

Sendo ele um programa nacional, que ocupou diversos espaços nessa diversidade de território. As memórias, as práticas aprendidas e recriadas, não podem ficar caladas e guardadas nos arquivos das escolas, locais de formação do *PNEM* por excelência. A releitura das práticas através da memória pode ser percebida a partir de novas perspectivas analíticas.

Por fim, esperamos que essa discussão possa servir como direção para futuras pesquisas, através de novos olhares sobre os processos de formação continuada. O *PNEM* foi tomado aqui como um exemplo da sua organicidade e capilaridade, capaz de engajar professores esquecidos pelos programas de formação, restituindo-lhes a voz e a vez. As memórias das práticas presentes nos arquivos das escolas, devem ser redimensionadas para outros espaços. Não podem permanecer caladas e guardadas nos arquivos das escolas e nas memórias dos professores cursistas, sem que afetem outros sujeitos, outros olhares e outras políticas de formação.

RECOMENDAÇÕES E TRABALHOS FUTUROS

Essa dissertação aponta novos caminhos para a reflexão e compreensão na busca da memória, tanto nos documentos, quanto para os participantes da formação continuada de professores do *PNEM* e traz como diferencial metodológico a aplicação do Ateliê da Memória, que visa reconstituir a história do vivido e do sentido. Diante dos caminhos trilhados por esse trabalho, recomenda-se como sugestões para trabalhos futuros, o desenvolvimento de novas aplicações do Ateliê da Memória e a realização de novos estudos de caso. São apresentadas a seguir, as perspectivas para o prosseguimento dessa pesquisa:

- Análise da prática pedagógica dos professores após a atividade de Aplicação de Ateliês durante o tempo pedagógico;
- O retorno da pesquisadora ao *locus* de formação, que é seu local de trabalho, dando continuidade à aplicação dos Ateliês como prática pedagógica nos encontros de professores previstos pelo Módulo II e, assim, serem reconstituídas as vivências de sala de aula e, a partir de então, o retorno à reflexão da própria prática;
- Conhecer outras memórias do *PNEM*, em outros espaços de formação, por meio de estudo de caso comparativo, para compreender os impactos da formação em diferentes locais de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRE, Marli; SIMOES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M. and BRZEZINSKI, Iria. *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.301-309. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENZONI, I. *La documentazione e le sue funzioni*. In: BENZONI, I. (Org.). *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Junior, 2001. p. 43-66.

BORGES, Livia F. F. *Um currículo para a formação de professores*. In: VEIGA, Ilma P. A., SILVA, Edileuza F. (Orgs) *A escola mudou. Que mude a formação de professores*, Campinas: Papirus, 2010, p.35-60.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade; lembrança de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, Edusp, 1983.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. *DCNEM - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO, 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012)*.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, *a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio*.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal 11.738/2008. *Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. Brasília: 16 de julho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Resolução 51/2013 do MEC, das Seducs, das IES. *Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília: 2013.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. *Formação de professores do Ensino Médio, etapa I- caderno I: Ensino Médio e formação humana integral/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; (autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes et al.- Curitiba: UFPR/Setor de Educação 2013.*

BRASIL. Secretária 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, 2014.*

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S.C dos R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. DEFCUL. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Portugal, 2004/2005. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

_____. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso maio de 2017.

CALDEIRA, A. M. S. & ZAIDAN, S. *Praxis Pedagógica: um desafio cotidiano*. Revista Paidéia, Universidade FUMEC, ano 10, v. 14, Belo Horizonte, 2013. Disponível em

<<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/2374/1430>>. Acesso maio de 2017.

CANÁRIO, R. *Mudar as Escolas: o Papel da Formação e da Pesquisa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1991.

CHAGAS, V. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* (2. ed.) São Paulo: Saraiva, 1980: 385p.

CHARDIN, T. de. *O fenômeno humano*. São Paulo: Cultrix, 1989.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. *Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities*. Review of Research in Education, Washington, DC, n. 24, p. 249–305, 1999. Tradução para uso do PRAPEM (Prática Pedagógica em Matemática).

CORACINI, M. J. *Subjetividade e Identidade do professor de Português*. Artigo. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, n. 36, p. 147-158, jul/dez., 2000.

CORREA, Licinia Maria *et al; et al*. Artigo. *Escola como locus da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores*. Revista Em Aberto, Brasília: v. 30, n. 98, p. 87-104, jan/abr. 2017.

CUNHA, L. A. C. R. A. *Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. Francisco Alves, Rio de Janeiro: 1980.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2004.2004, p.121).

FERNANDES, Cleoni. *À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RIBEIRO DA SILVA, Monica. *Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”*. Educ. Soc. Campinas: v.38, nº139, p.287-292, abr/jun, 2017.

FERREIRA, Jacques de Lima. *Reflexiva mudança paradigmática na formação de*

Professores. Área Temática: Educação: Profissionalização Docente e Formação. 2008.

FRAUENDORF, R.B.S. *et al. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação.* Revista Educação PUC-Campinas. Campinas, 21(3): 351-361, set/dez.,2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, S. R. O. *Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96.* In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 49-64.

GOMES, R. *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa.* In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-108.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. *Fundamentos históricos e Filosóficos da Educação Brasileira.* Curitiba: IBEPEX, 2005.

HALBWACHS, M.A. *A memória coletiva.* Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo Vértice, 1990.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRAHE, Elizabeth D. Reforma Curricular de Licenciaturas. UFRGS (Brasil) UMCE (Chile) - *Décadas de 1990.* Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

KRUPPA, S. *Educação e trabalho na construção da cidadania: os anos 2000.* In: CARVALHO, Ana M. P. de (Org.). Formação de professores: múltiplos enfoques. São Paulo: FEUSP/ FAPE/Editora Sarandi, p. 91-122, 2013.

KUENZER, A. *Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI*. IN: AZEVEDO, J e REIS, J. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

LARA, Graziela Jacynto.... *a gente não quer só comida...*: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica. Brasília.

LARROSA, Jorge. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996 p. 547-8.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, Jane do Carmo. *O papel da memória nos Ateliês de formação continuada e em serviço de professores*. Artigo. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2236-2150 – V. 05, N. 03, p. 49-66, novembro, 2015.

MARQUES, A. C. T. L. e ALMEIDA, M. I. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir da pesquisa bibliográfica. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, vol 12, n. 36, p. 441-458/maio/Agosto 2012.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. *Formação Continuada de Professores: Modelos Clássico e Contemporâneo*. Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, ano 11, n. 15, p. 75-92, jul/dez., 2006.

MINAS GERAIS. SEE/MG. Metropolitanas A, B e C. Circular nº 108/2014. *Atividades Extraclasse, pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio*. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte: 05 de jun. de 2014.

MINAS GERAIS. Lei estadual 15.293/04. *Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado*. Belo Horizonte: 05 de agosto de 2004.

MINAS GERAIS. Resolução SEE-MG 2442 de 07/11/2013. *Estabelece Normas para a organização do quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o*

exercício da função pública na rede estadual de educação básica. Belo Horizonte: 07 de nov. de 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman*. Revista Educação – Centro de Educação. Vol. 29, nº 02, 2004.

MORAES, C. S. V. *Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado*. Revista trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro: v. 4, n. 2, 2006, p. 395-416.

MOREIRA, M. A. *O mestrado (profissional) em ensino*. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131142, jul.2004.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. Revista Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. *Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos*. REBECT, v. 2, n. 3, set/dez. 2009.

NOGUEIRA, Marise Ramos, *et. al. Áreas de Conhecimento e Integração Curricular Etapa I – Caderno IV*, Curitiba, 2013.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002. 57.

_____. *Formação de professores: Políticas e modelos institucionais*. Palestra. IEU Lisboa / Auditório II. 17/05/2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=0QbSXxMyqFs>>. Acesso maio de 2017.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1994.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1995.
Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.203-1.225, set/dez. 2004.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. *A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção*. Tese. Recife: PPGE UFP, 2010. P. 62-88.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da, et al. *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1987.

SUÁREZ, Daniel. *Documentación Narrativa e Experiencias y Viajes Pedagógicos*. Fascículo 2. Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Rev. Bras.Educ.[online]. 2002, n.13, pp. 05-24.

TODOROV, Tezvetan. *Memoria Del mal, tentación Del bien – lindagación sobre El siglo XX*. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. *Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica*. Ibmec Rev. Bras. Econ. vol.62 nº 2 Rio de Janeiro: Apr/June 2008.

VIGOTSKY, Lev Seminovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA

ETAPA	AÇÕES	DESENVOLVIMENTO	RESULTADO/PERÍODO
1ª	Levantamento e estudo do referencial teórico por meio de pesquisas bibliográficas e delimitação do campo de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reescrita do Projeto ➤ Escrita da Qualificação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto do projeto: meses maio de 2016 a março de 2017. ➤ Texto da Qualificação: meses abril a 30 de maio de 2017.
2ª	Visita à Escola (campo de pesquisa) e ao arquivo do <i>PNEM</i> para coleta de dados.	<p><u>Coleta de documentos</u> <u>Escola</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Documentos que retratam o histórico da escola (Projeto Político Pedagógico, impressos com slides, dados do Censo Escolar dos dois últimos anos). Resoluções e atos normativos. <p><u>Professores do Ensino Médio</u> Simad – Dados dos professores lotados na escola em 2016 e 2017 no Ensino Médio.</p> <p><u>Dados do PNEM</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lista de presença e entrega das atividades (coletivas e individuais) da 1ª e 2ª Etapa ➤ Portfólio com Práticas Coletivas e Individuais de cada cursista – 1ª Etapa. ➤ Portfólio com Práticas Coletivas e Individuais de cada cursista – 2ª Etapa ➤ Portfólio do Orientador de Estudos com planejamentos dos encontros e roteiro das práticas aplicadas, relatório dos encontros do <i>PNEM</i>, durante o horário do módulo 2. 	<p>Textos produzidos para compor os capítulos da dissertação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contextualização da Escola, dos Participantes.

<p>Construção e Aplicação do Questionário para definição dos sujeitos participantes da pesquisa. (APÊNDICE B).</p>	<p><u>Aplicação do Questionário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Definição dos participantes da pesquisa, com as seguintes observações: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lotados na escola à época do <i>PNEM</i> (1ª e 2ª Etapa); ➤ Adesão em participar da pesquisa e das produções do repositório de práticas pedagógicas como produto dessa pesquisa; 	<p>Análise dos Dados</p>	<p>Apresentação e reavaliação do percurso até então trilhado.</p>	<p>Abril a junho de 2017.</p>
<p>Exame de Qualificação</p>	<p>Apresentação e reavaliação do percurso até então trilhado.</p>	<p>3º Leitura e Análise dos Documentos coletados no arquivo do <i>PNEM</i></p>	<p>Leitura dos registros documentais produzidos pelos participantes do <i>PNEM</i> contidos nas atas, relatórios, atividades avaliativas arquivadas durante a prática das etapas 1 e 2 realizadas ao longo da capacitação.</p>	<p>Construção do texto para dissertação que trata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da contextualização da escola e seus participantes; - Do retrato do <i>PNEM</i> encontrado nos documentos como iniciativa da formação continuada de professores na Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa;
<p>4ª Visita ao Módulo II para observação e posterior aplicação da Entrevista (APÊNDICE C)</p>	<p>- Aplicação da Entrevista que contempla os seguintes assuntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação continuada e a experiência do <i>PNEM</i>; ➤ Importância do Módulo II como <i>locus</i> de formação; ➤ Relevância da construção de Práticas Pedagógicas para formação docente. 	<p>Texto com as observações sobre o Módulo II, análise e transcrição das Entrevistas (Reflexões sobre a importância da formação continuada em <i>locus</i> e a prática pedagógica)</p>	<p>Setembro de 2017</p>	

5ª	Participação do Tempo Pedagógico (Módulo II) 1º Ateliê da Memória de Formação do <i>PNEM</i> 2º Ateliê da Memória de Formação do <i>PNEM</i>	<p>1ª Encontro:</p> <p>Momento de compartilhar com os participantes da pesquisa suas memórias guardadas do <i>PNEM</i>, convidar os mesmos para revisitarem as atividades coletivas e individuais realizadas na formação do <i>PNEM</i> e depois descrever quais foram as sensações</p> <p>2ª Encontro:</p> <p>Neste momento serão apresentados para os cursistas participantes da pesquisa, os registros fotográficos do <i>PNEM</i> e a partir daí serão registradas por meio de gravador todas as emoções e sensações dos cursistas em relação as memórias apresentadas do <i>PNEM</i></p>	<p>Materiais para compor o Repositório das Práticas Pedagógicas do <i>PNEM</i></p> <p>Setembro e outubro de 2017</p>
6ª	Organização das Memórias produzidas nos Ateliês	Organização da Memórias produzidas no Ateliê construindo um Pequeno manual de Memórias do <i>PNEM</i>	<p>Organização do material do Ateliê</p> <p>Outubro e Novembro 2017</p>
7ª	Escrita final da Dissertação e Construção do Pequeno Manual do Ateliê de Memórias do <i>PNEM</i>	Compilação de todos os textos e dados coletados para organização do texto da qualificação.	<p>Dissertação</p> <p>Produto: Portfolio com o Repositório da Memória das Práticas Pedagógicas do Cursistas do <i>PNEM</i>.</p> <p>Setembro a dezembro de 2017</p>

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

DIRIGIDO EXCLUSIVAMENTE AOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO CURSISTA DO PNEM- PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PESQUISADA

Caro professor(a) e ou coordenador (a) pedagógico(a) cursista do PNEM, _____ . Eu, Ana Flávia Santos da Conceição, aluna do Mestrado em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE), orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Amália A. da Cunha (UFMG), gostaria de convidá-lo a participar da pesquisa “**MEMÓRIAS DE PROFESSORES: um estudo sobre a formação continuada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**”. A sua identificação no questionário é opcional e aqueles que se decidirem pela quebra do anonimato, poderão fazê-lo apenas com o primeiro nome.

Ao divulgar os resultados, os depoimentos inseridos nos artigos e trabalhos apresentados em congressos serão identificados por letra/número ou nomes fictícios.

A aplicação do questionário pelo pesquisador dura, em média 15 minutos e, a entrevista, 1 hora. Você pode recusar a responder questões que possam lhe trazer constrangimentos, ou mesmo desistir de participar da pesquisa sem risco de ser penalizado no programa e/ou na instituição.

Essa investigação tem como objetivo analisar o processo de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, por meio das memórias trazidas pelo Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, e, assim, refletindo o alcance que o mesmo representou para a formação continuada docente. Levando em consideração os documentos produzidos e suas memórias, as discussões alcançadas sobre práticas pedagógicas, propostas pela capacitação.

Esta pesquisa não envolve a participação de alunos ou demais profissionais da escola. Não será realizada nenhuma gravação de imagens dos discentes. Todos os participantes são maiores de idade e exercem função de professor e ou coordenador pedagógico do ensino médio. Algumas questões norteadoras para a condução das entrevistas serão elencadas a partir das seguintes perguntas: As reflexões ainda estão presentes nas memórias dos cursistas? Houve mudanças na forma de pensar e agir em torno das suas práticas pedagógicas? As discussões do PNEM, promovidas pela formação ainda se fazem presentes no *locus* de formação continuada?

Será usado também um questionário contextual com questões gerais como sexo, cor, idade, tempo de magistério, relação com a escola e aplicação das suas práticas pedagógicas com os alunos, entre outros. Os resultados servirão para detectar os avanços do PNEM como programa de formação continuada, levando os sujeitos envolvidos na formação a repensar suas práticas pedagógicas e sua atuação no ambiente escolar, bem como recuperar a memória do PNEM, por meio dos documentos produzidos. A análise, a partir dos dados obtidos, subsidiarão artigos científicos, acadêmicos, divulgados por meio de dissertação de mestrado e congresso na área de educação.

A participação do professor ou coordenador pedagógico cursista não envolverá qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Ao final, apresentaremos os resultados para todos os participantes do projeto e demais interessados, em dia e local a serem definidos pela direção da escola. Durante todo o período da pesquisa o (a) senhor (a) tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Os contatos estão no final desse documento.

Os dados colhidos em campo e durante as gravações/registros em gravador ficarão armazenados na sala da professora orientadora desta pesquisa, Doutora Maria Amália A. da Cunha, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha- Belo Horizonte, MG – Brasil, **por um período de 5(cinco) anos em conformidade com a Resolução 466/2012, e sob responsabilidade da pesquisadora principal, o seu acesso será restrito a somente os envolvidos na pesquisa.**

Sentindo-se esclarecido (a) em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado em duas vias, sendo que uma das vias deste documento lhe será entregue, porém, qualquer dúvida ou necessidade de mais esclarecimentos, faça contato conosco, de acordo com os dados abaixo, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG. O contato com o COEP pode ser feito pelo telefone (31) 3409-4592 ou no endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg. Horário de atendimento: de 9 às 11h e de 14 às 16h.

Desde já agradecemos sua atenção e possível colaboração
Atenciosamente,

Ana Flávia Santos da Conceição
Pesquisadora – historiaflavia@yahoo.com.br
Avenida Antônio Carlos, 6627 – Faculdade de
Educação
DMTE – UFMG- Pampulha, Belo Horizonte- MG
CEP:31270-901
Telefone: (31) 99702 0010
Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura

Drª Maria Amália Almeida da Cunha
Orientadora da pesquisa –
amalia.fae@gmail.com
Avenida Antônio Carlos, 6627 – Faculdade
de Educação
DMTE – UFMG- Pampulha, Belo
Horizonte- MG
CEP:31270-901
Telefone: (31) 3409- 4592
Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura

Agradecemos desde já sua colaboração!

**CONSENTIMENTO DO PROFESSOR (A) E OU COORDENADOR (A) PEDAGOGICO
(A) CURSISTA DO PNEM DO ENSINO MÉDIO DA SRE DA METROPOLITANA A
PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, _____ portador (a) da Carteira de Identidade nº _____, inscrito(a) pelo CPF Nº _____ convidado(a) a participar como voluntário. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Entendi que receberei uma via datada e assinada deste Termo de Consentimento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo. Sobre o uso do meu nome verdadeiro em publicações e apresentações acadêmicas relativas a esta pesquisa, minha posição é:

- () Permito que o nome verdadeiro seja usado.
() Não permito que o nome verdadeiro seja usado. O nome

Assinatura do (a) participante: _____

Data: _____ / _____ / _____

Telefones(s) para contato: _____

Belo Horizonte _____ de _____ de 2017

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ilma. Sr(a). Diretora da Escola Estadual A
Escola Estadual “A”

Eu, Professora Ana Flávia Santos da Conceição, responsável principal pelo projeto de pesquisa intitulado pesquisa **“MEMÓRIAS DE PROFESSORES: um estudo sobre a formação continuada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”** pertencente ao programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), venho convidar esta instituição, através de Vossa Senhoria, para participar do referido projeto.

Essa investigação tem como objetivo analisar o processo de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos desenvolvidos pelo Pacto Nacional do fortalecimento do Ensino Médio, refletindo o alcance que o mesmo representou para a formação continuada docente. Levando em consideração os documentos produzidos, as discussões alcançadas sobre práticas pedagógicas, propostas pela capacitação. Esta pesquisa não envolve a participação de alunos ou demais profissionais da escola. Não será realizada nenhuma gravação de imagens dos discentes. Todos os participantes são maiores de idade e exercem função de professor e/ou coordenador pedagógico do ensino médio. Esta pesquisa não envolve a participação de alunos ou demais profissionais da escola. Não será realizada nenhuma gravação de imagens dos discentes. Todos os participantes são maiores de idade e exercem função de professor e ou coordenador pedagógico do ensino médio. Algumas questões norteadoras para a condução das entrevistas serão elencadas a partir das seguintes perguntas: As reflexões ainda estão presentes nas memórias dos cursistas? Houve mudanças na forma de pensar e agir em torno das suas práticas pedagógicas? As discussões do PNEM, promovidas pela formação ainda se fazem presentes no *locus* de formação continuada?

Será usado também questionário contextual com questões gerais como sexo, cor, idade, tempo e magistério, relação com a escola e aplicação de suas práticas metodológicas com os alunos, entre outros. Os dados colhidos em campo e durante as gravações/registros em gravador ficarão armazenados na sala da professora orientadora desta pesquisa, Doutora Maria Amália A. da Cunha, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha- Belo Horizonte, MG – Brasil, **por um período de 5(cinco) anos em conformidade com a Resolução 466/2012, e sob responsabilidade da pesquisadora principal, o seu acesso será restrito a somente os envolvidos na pesquisa.**

A participação é voluntária e não obrigatória. Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação dos cursistas do PNEM. Será garantida a liberdade do participante de recusar-se ou não, a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

É prioridade garantir o sigilo de forma a assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os nomes cursistas não serão

citados em nenhum documento produzido na pesquisa e para efeito de distinção entre as escolas serão atribuídos com a nomenclatura “Escola A”, “Escola B” e “Escola C”. A coleta de dados é imprescindível para análise, portanto, solicita-lhe permissão para gravação de áudios nas entrevistas. Entretanto, todos os registros produzidos ficarão guardados sob responsabilidade da pesquisadora responsável e apenas poderão ser consultados por pessoas diretamente envolvidas nessa proposta.

Todos os dados obtidos em campo, através do caderno de campo, entrevista e eventuais gravações de áudio serão arquivados na sala do professor orientador desta pesquisa, Doutora Maria Amália Almeida da Cunha, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora principal, e o seu acesso será restrito aos envolvidos na pesquisa.

Solicita-se também, o acesso aos arquivos documentais do PNEM guardados na instituição, por orientação da SEE/MG e MEC, para investigar registros documentais produzidos pelos participantes do PNEM contidos nas atas, relatórios, atividades avaliativas arquivadas durante a prática das etapas 1 e 2 realizadas ao longo da capacitação, bem como nos relatos orais dos participantes, conforme previsto nos objetivos específicos deste projeto de pesquisa.

Ao final, serão apresentados os resultados para todos os participantes do projeto e demais interessados, em dia e local a definir. Será entregue à Escola uma cópia da dissertação final impressa e digitalizada.

Caso ainda queira algum esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade para perguntar sempre que preciso. Quanto às dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, V. S^a. poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG. Todos os dados de contato da pesquisadora principal, do orientador e do COEP/UFMG, estão registrados ao final desse documento que ficará em seu poder.

Assim sendo esclarecidos os aspectos em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, gentileza assinar esta autorização que será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já agradecemos a sua valorosa colaboração.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2017.

Ana Flávia Santos da Conceição
 Pesquisadora – historiaflavia@yahoo.com.br
 Avenida Antônio Carlos, 6627 – Faculdade de
 Educação
 DMTE – UFMG- Pampulha, Belo Horizonte- MG
 CEP:31270-901
 Telefone: (31) 99702 0010
 Universidade Federal de Minas Gerais

Dr^a Maria Amália Almeida da Cunha
 Orientadora da pesquisa – amalia.fae@gmail.com
 Avenida Antônio Carlos, 6627 – Faculdade de
 Educação
 DMTE – UFMG- Pampulha, Belo Horizonte- MG
 CEP:31270-901
 Telefone: (31) 3409- 4592
 Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura

Assinatura

A U T O R I Z A Ç Ã O

Após os esclarecimentos a respeito do projeto de pesquisa intitulado pesquisa **“MEMÓRIAS DE PROFESSORES: um estudo sobre a formação continuada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”** declaro que a SRE Metropolitana “A” está suficientemente esclarecida e concorda em participar deste trabalho.

A aceitação dá-se nas seguintes condições:

- 1) Autorizo a coleta de dados por meio de gravação de áudio e registros.
- 2) O uso desses dados será de exclusivo interesse para a pesquisa em questão.
- 3) Em nenhuma hipótese será feita qualquer divulgação desses materiais que não em meio acadêmico com propósitos educacionais. Eles ficarão sob a guarda do pesquisador e não poderão ser veiculados em qualquer mídia.
- 4) Autorizo a divulgação, em periódicos especializados e em congressos científicos, dessas análises e das transcrições, desde que sejam mantidos o anonimato, da Escola e cursistas envolvidos.

Declaro, outrossim, que tenho conhecimento de que, no caso de surgirem problemas, poderei contatar o Comitê de Ética da UFMG, localizado na Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Unidade Administrativa II, sala 2005, Belo Horizonte, MG, e-mail: coep@reitoria.ufmg.br

Por ser verdade, firmo o presente,

Belo Horizonte, ____/____/2017

Diretor(a) da SRE Metropolitana “A”

COEP – UFMG Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROF. ANTÔNIO NÓVOA

Questionário para traçar o Perfil dos Professores do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Antônio Nóvoa

Caro colega, estas perguntas são sobre você, sua escolaridade, seu tempo de docência e sua participação em formações continuadas. Ao responder as perguntas, gentileza, assinalar a alternativa mais adequada ao seu perfil.

Desde já, muito obrigada pela colaboração!

INFORMAÇÕES BÁSICAS

1 Qual seu sexo?

() Masculino () Feminino

2 Qual é a sua idade?

() Menos de 25 () 40-49
() 25-29 () 50-59
() 30-39 () 60 ou mais

3 Qual é a sua forma de contrato de trabalho como professor(a)?

() Designado temporariamente.
() Efetivo concursado
() Professor vinculado a antiga lei 100, agora designado.
() Professor vinculado a antiga lei 100, agora efetivo concursado.

4 Há quanto tempo trabalha como professor no Ensino Médio?

() menos de 1 ano () entre 15 e 20 anos
() entre 2 e 5 anos () mais de 20 anos.
() entre 5 e 10 anos

5 Qual é a sua formação? Por favor, marque apenas uma alternativa.

- () Inferior à Educação Superior
- () Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia
- () Educação Superior – Pedagogia
- () Educação Superior – Licenciatura
- () Educação Superior – Outros Cursos
- () Especialização (Lato Sensu)
- () Mestrado (Stricto Sensu)
- () Doutorado (Stricto Sensu).

6 Qual é sua área de atuação

- () Ciências Humanas
- () Ciências da Natureza
- () Linguagens
- () Matemática

7 Há quanto tempo você trabalha como professor nesta escola?

- () Este é o meu 1º ano
- () Entre 1- 2 anos
- () Entre 3 - 5 anos
- () Entre 6 - 10 anos
- () Entre 11- 15 anos
- () mais de 15 anos.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nesta pesquisa, desenvolvimento profissional é definido como as atividades que desenvolvem habilidades, conhecimento, expertise entre outras características individuais do professor. Por favor, considere apenas o desenvolvimento profissional de que você tenha participado, após sua formação inicial específica para o magistério.

8 Nos últimos 24 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional? Qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, marque uma alternativa em uma das duas colunas da parte (A). Se a resposta for “Sim” na parte (A), então marque uma das alternativas propostas na parte (B) para indicar o impacto que teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum Impacto	Um pequeno Impacto	Um impacto moderado	Um grande Impacto
A) Cursos/oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação)						
B) Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais) .						
Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado)						
Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores						
Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional.						
Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola						

9 No decorrer dos últimos 24 meses, qual foi a carga horária total do desenvolvimento profissional de que você participou?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não participou de nenhum desenvolvimento profissional.

--	--	--	--

(Em horas)

- () Participei só da segunda etapa completa.
- () Participei da primeira etapa, incompleta.
- () Participei da segunda etapa, incompleta.

16 O *PNEM* (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio), enquanto curso de formação continuada oferecida pelo MEC/SEEMG contribuiu para seu desenvolvimento profissional?

- () Muito
- () Pouco
- () Razoavelmente
- () Em nada

17 Caso tenha participado da *PNEM* nesta escola, você tem interesse em participar e contribuir como sujeito dessa pesquisa.

- () Sim
- () Não

Nome: _____

Contato: _____

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

A entrevista é uma das estratégias de investigação adotada neste estudo.

A entrevista semiestruturada será realizada com cada cursista/participante deste estudo. Serão abordados aspectos relativos a formação continuada do *PNEM*.

Para nortear o diálogo estabelecido durante a entrevista, fez-se necessário um breve roteiro que visa dar flexibilidade à interação pretendida com esse instrumento.

1. Fale-me um pouco da sua trajetória docente no Ensino Médio.
2. O que você entende por formação continuada?
3. Quais são suas memórias em cursos de formação continuada?
4. Cito o *PNEM* como exemplo de formação continuada, quais as memórias vêm à sua mente? Descreva as mais relevantes.
5. O *PNEM* trouxe alguma mudança nas suas práticas pedagógicas diárias?
6. As discussões do *PNEM*, promovidas pela formação durante o módulo II, ainda se fazem presentes neste mesmo *lócus* de formação continuada? Sim ou não? De que forma?

A entrevista é uma das estratégias de investigação adotada neste estudo.

A entrevista semiestruturada será realizada com cada cursista/participante deste estudo. Serão abordados aspectos relativos a formação continuada do *PNEM*.

Para nortear o diálogo estabelecido durante a entrevista, fez-se necessário um breve roteiro que visa dar flexibilidade à interação pretendida com esse instrumento.

7. Fale-me um pouco da sua trajetória docente no Ensino Médio.
8. O que você entende por formação continuada?
9. Quais são suas memórias em cursos de formação continuada?
10. Cito o *PNEM* como exemplo de formação continuada, quais as memórias vêm à sua mente? Descreva as mais relevantes.
11. O *PNEM* trouxe alguma mudança nas suas práticas pedagógicas diárias?
12. As discussões do *PNEM*, promovidas pela formação durante o módulo II, ainda se fazem presentes neste mesmo *lócus* de formação continuada? Sim ou não? De que forma?

ANEXO A – REGISTRO DE ENTREGA DAS ATIVIDADES COLETIVAS



Pacto Nacional
pelo Fortalecimento do
Ensino Médio

REGISTRO DE ENTREGA DAS ATIVIDADES COLETIVAS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS (PRESENCIAL NA ESCOLA)

ETAPA 1 - CADERNO Nº: _____ MÊS: _____

NOME DO(A) PROFESSOR(A)/COORD.PEDAGÓGICO(A):

ORIENTADOR (A) DE ESTUDO: _____

ESCOLA: _____

MUNICÍPIO: _____

Tema do(s) Capítulo(s): _____

Data: ____/____/____

Tema/Atividade: _____

REGISTRO DA(S) ATIVIDADE(S) REALIZADA(S), pelo menos 1 (uma) por Caderno de Formação:

OBSERVAÇÕES ADICIONAIS QUANTO À ATIVIDADE REALIZADA:

NOME DO PROFESSOR/COOR.PEDAGÓGICO

ASSINATURA

ANEXO B – ATIVIDADES DE ESTUDOS INDIVIDUAIS

Pacto Nacional
 pelo Fortalecimento do
Ensino Médio

ATIVIDADES DE ESTUDOS INDIVIDUAIS
 (CARGA HORÁRIA TOTAL: 50 HORAS POR ETAPA)

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES
 PEDAGÓGICOS**

ETAPA 1 - CADERNO Nº: _____ MÊS: _____

NOME DO(A) PROFESSOR(A)/COORD.PEDAGÓGICO(A):

ORIENTADOR (A) DE ESTUDO: _____

ESCOLA: _____

MUNICÍPIO: _____

Data: ____/____/____

REGISTRO DAS DA ATIVIDADE DE ESTUDO REALIZADA:

OBSERVAÇÕES ADICIONAIS Q UANTO À ATIVIDADE DE ESTUDO REALIZADA:

 NOME DO PROFESSOR/COOR.PEDAGÓGICO

 ASSINATURA

ANEXO C – LISTA DE PRESENÇA



Pacto Nacional
 pelo Fortalecimento do
Ensino Médio

FORMAÇÃO DE ORIENTADORES DE ESTUDOS LISTA DE PRESENÇA

ETAPA 1 - CADERNO Nº: _____ MÊS: _____ CARGA HORÁRIA: _____

ESCOLA: _____ SRE: _____

FORMADOR(ES)

REGIONAL(IS) _____

	ORIENTADOR(A) DE ESTUDOS	CPF	ASSINATURA
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

LOCAL: _____

DATA ____/____/____

NOME DO FORMADOR(ES) REGIONAL(IS)

ASSINATURA(S)

MUNICÍPIO:

LOCAL: _____

DATA ____/____/____

NOME DO ORIENTADOR DE ESTUDO

ASSINATURA

ANEXO E – MATRÍCULAS E INFRAESTRUTURA



(EE)

Matrículas e Infraestrutura

Ano: 2015

Dados Gerais

Código INEP	[REDACTED]
Localização da Escola	Urbana
Dependência	Estadual
Endereço	[REDACTED]
Telefone	[REDACTED]
Fax	[REDACTED]

Outras Informações

Número de Funcionários da Escola	145
A escola possui organização por ciclos?	Sim

Alimentação

Alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim

Matrículas

Creche	0
Pré escola	0
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	425
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	425

Acessibilidade

As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência?	Sim

Infraestrutura (dependências)

Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Sim
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala para a diretoria?	Sim
A escola possui sala para os professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim

Equipamentos

Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Retroprojektor	Sim

Ensino Médio	681
Educação de Jovens e Adultos	114
Educação Especial	0

Matrículas por Série

Matrículas 1º ano EF	77
Matrículas 2º ano EF	104
Matrículas 3º ano EF	102
Matrículas 4º ano EF	79
Matrículas 5º ano EF	63
Matrículas 6º ano EF	106
Matrículas 7º ano EF	99
Matrículas 8º ano EF	93
Matrículas 9º ano EF	127
Matrículas 1º ano EM	239
Matrículas 2º ano EM	248
Matrículas 3º ano EM	194

Televisão	Sim
-----------	-----

Saneamento Básico

Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do Lixo	Coleta periódica

Computadores e Internet

Internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	11
Computadores para uso administrativo	8

Os dados de infraestrutura e matrículas apresentados nessa página representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no Censo Escolar até a última quarta-feira do mês de maio. Os dados são públicos e oficializados pelo Ministério da Educação.

Fonte: Censo Escolar/INEP 2015.

Notas técnicas: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>

Você sabe quanto Belo Horizonte gastou com educação? Descubra no portal meumunicipio.org.br

ANEXO F – TAXAS DE RENDIMENTO



(EE)

Taxas de Rendimento (2015)

Conheça a proporção de alunos com reprovação ou abandono em 2015 segundo indicadores do INEP.

Ano: 2015

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	1,7% 8 reprovações	0,0% nenhum abandono	98,3% 418 aprovações
Anos Finais	8,0% 34 reprovações	0,0% nenhum abandono	92,0% 392 aprovações
Ensino Médio	12,0% 82 reprovações	0,1% 1 abandono	87,8% 599 aprovações

Detalhamento por ano escolar

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,0% nenhuma reprovação	0,0% nenhum abandono	100,0% 77 aprovações
2º ano EF	0,0% nenhuma reprovação	0,0% nenhum abandono	100,0% 104 aprovações
3º ano EF	0,0% nenhuma reprovação	0,0% nenhum abandono	100,0% 102 aprovações
4º ano EF	0,0% nenhuma reprovação	0,0% nenhum abandono	100,0% 79 aprovações
5º ano EF	11,3% 8 reprovações	0,0% nenhum abandono	88,7% 56 aprovações

Ajuda e Conhecimento

Rendimento Escolar

Ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada um destas situações constituem a Taxas de Rendimento:

$Aprovação + Reprovação + Abandono = 100\%$

Sabe mais ▶

Distorção Idade-Série

Quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, ele acaba repetindo uma mesma série. [leia mais.](#)

Progressão Continuada

A progressão continuada é uma forma de organização escolar que visa a garantir o acesso e a permanência do aluno à escola. [leia mais.](#)

Materiais Complementares

Estudo:

Os Alunos Reprovados no Brasil
por Ernesto Martins Faria

Anos Finais

	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	8,8% 10 reprovações	0,0% nenhum abandono	91,2% 97 aprovações
7º ano EF	10,2% 11 reprovações	0,0% nenhum abandono	89,8% 89 aprovações
8º ano EF	4,5% 5 reprovações	0,0% nenhum abandono	95,5% 89 aprovações
9º ano EF	8,1% 11 reprovações	0,0% nenhum abandono	91,9% 117 aprovações

Ensino Médio

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	9,5% 23 reprovações	0,0% nenhum abandono	90,5% 217 aprovações
2º ano EM	16,7% 42 reprovações	0,4% 1 abandono	82,9% 206 aprovações
3º ano EM	9,1% 18 reprovações	0,0% nenhum abandono	90,9% 177 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2015, Inep. Classificação não oficial.

Acima de 5%

A situação indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar.

Acima de 15%

A situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série.

Artigo:

A Pedagogia da Repetência

por Sérgio Costa Ribeiro

Relatório:

Política de Progressão Continuada

por Fundação Itaú Social

Reportagens

Entenda as taxas de transição escolar e de rendimento dos alunos

por Revista Nova Escola

Como corrigir a defasagem idade-série

por Revista Nova Escola

Leis

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Ensino Fundamental de 9 anos

Download dos Dados

Sem dados para download.

Notas Técnicas

Os dados de Taxa de Rendimento foram obtidos diretamente de planilhas divulgadas pelo INEP na página de [Indicadores Educacionais](#)

O INEP divulga apenas as porcentagens.

Os valores absolutos (número de alunos) foram calculados pela Merit a partir das matrículas do Censo Escolar 2015.

Portanto, os dados absolutos devem ser considerados como valores aproximados, principalmente por que alguns alunos podem possuir matrículas duplicadas no Censo Escolar.

Dúvidas? [Fale com a equipe QEdU](#)

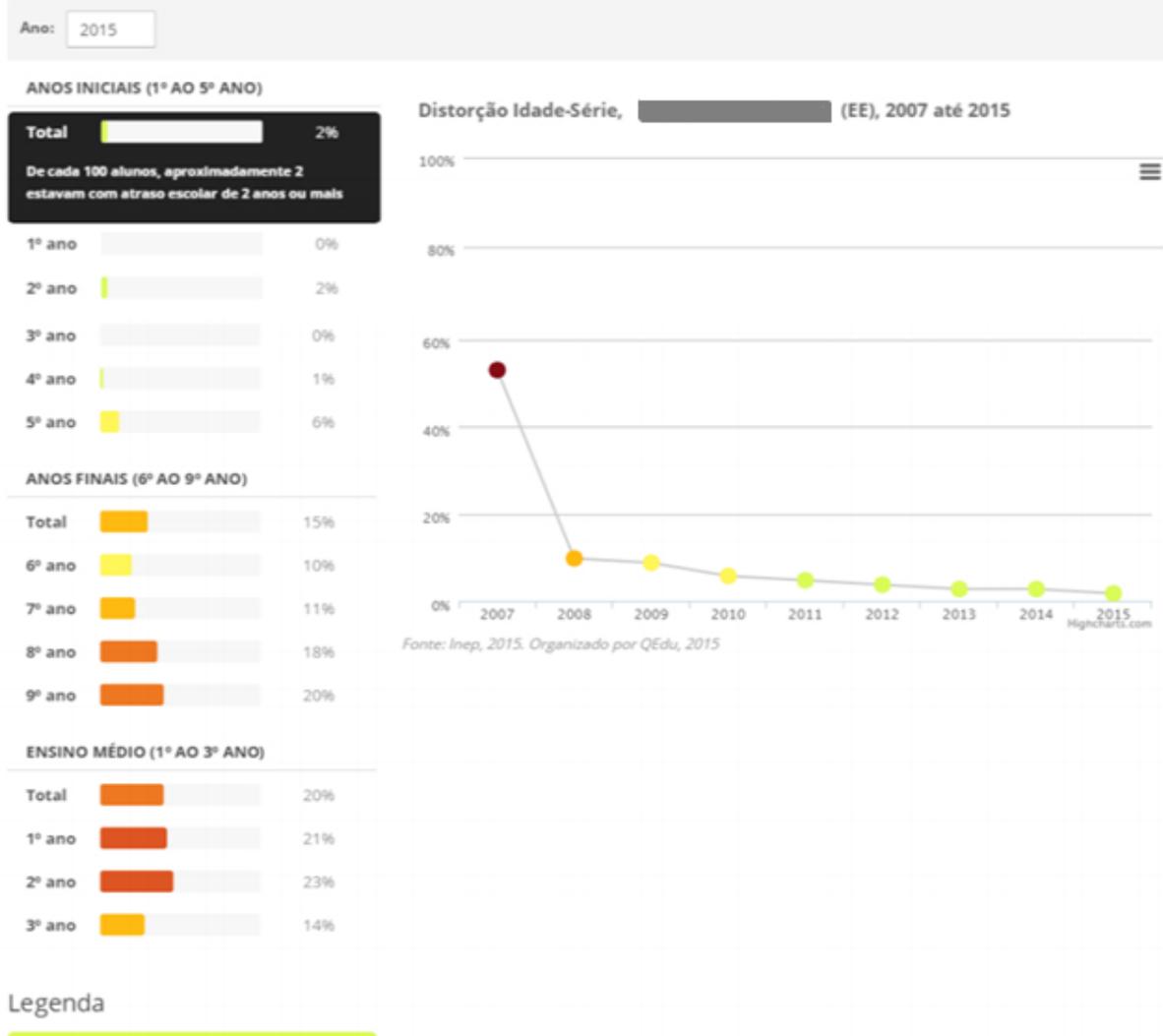
ANEXO G – DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE



(EE)

Distorção Idade-Série

Conheça a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para todo o Ensino Básico, de 2006 até 2015.

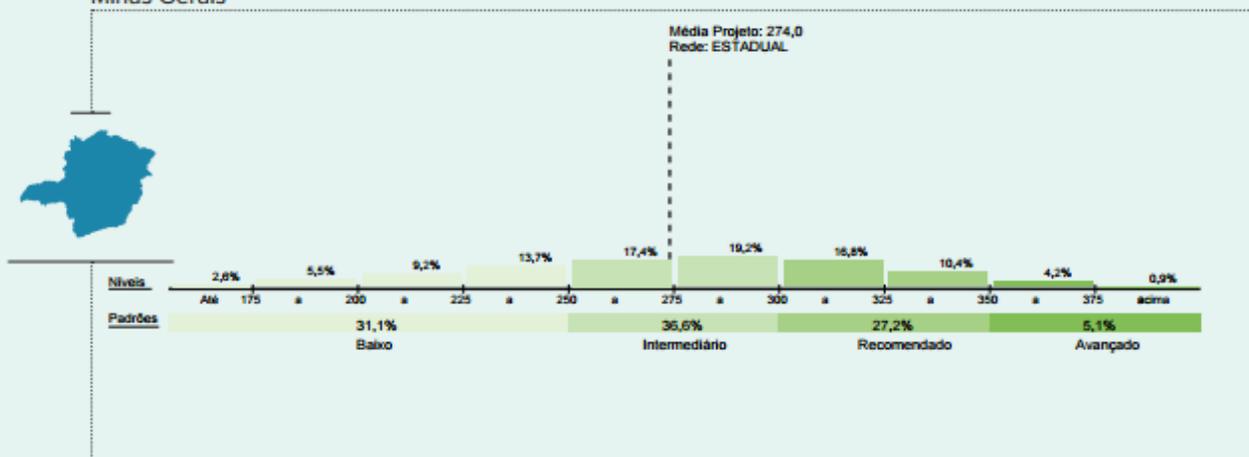




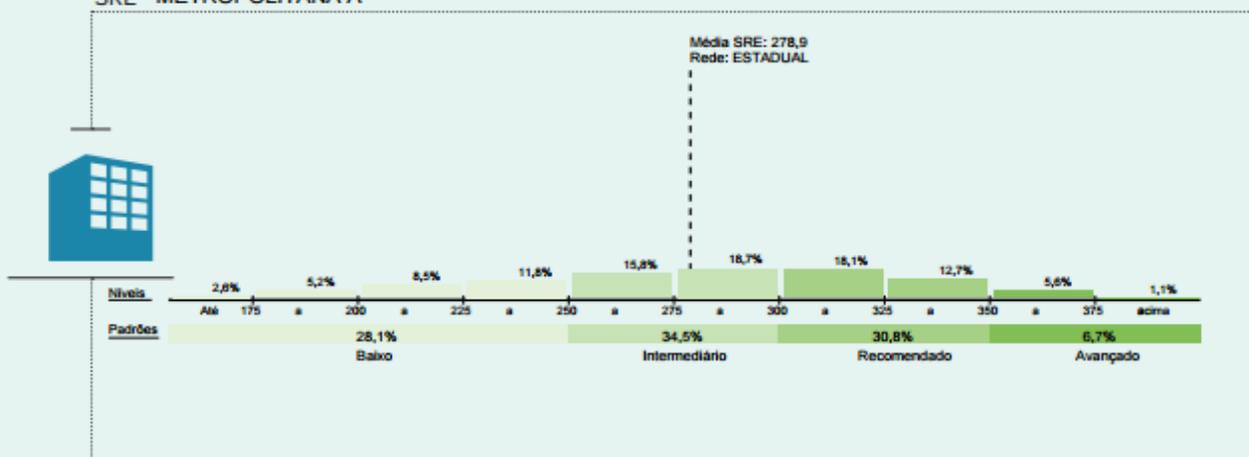
© 2017 QEdu: Use dados. Transforme a educação.

4. Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho

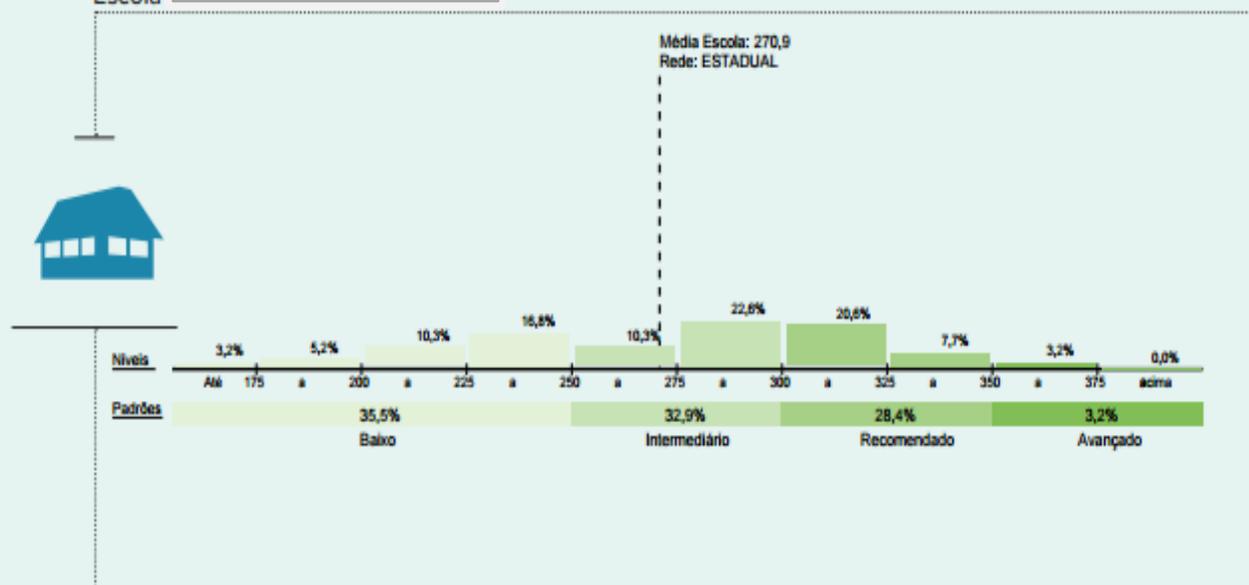
Minas Gerais



SRE METROPOLITANA A



Escola



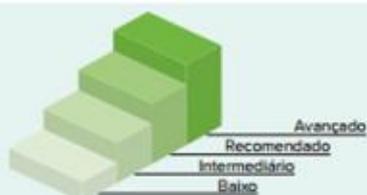
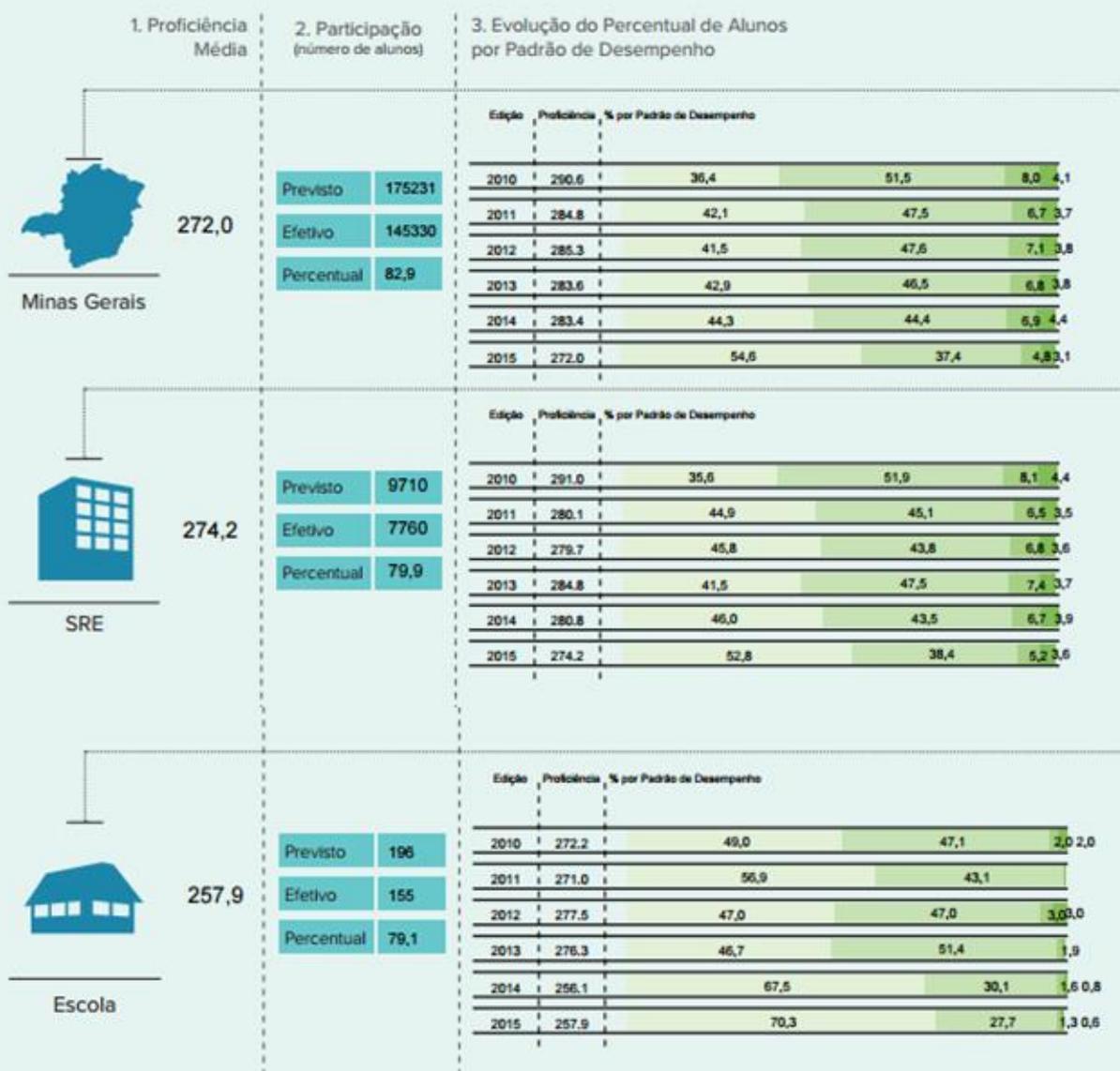
ANEXO I - PROEB 2015 – MATEMÁTICA

PROEB 2015

REDE ESTADUAL

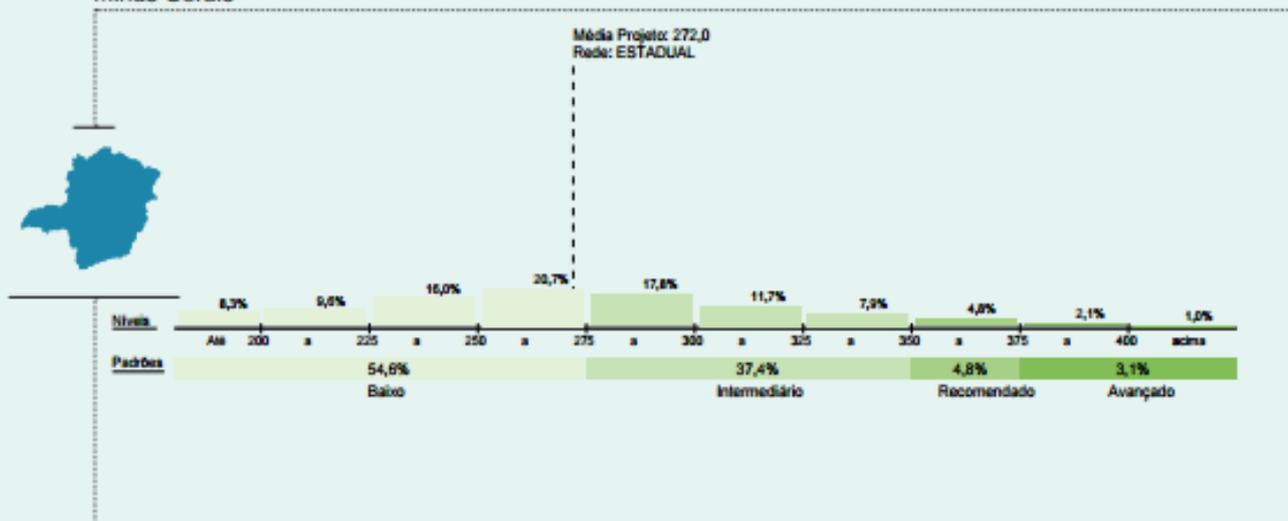
Os resultados desta escola

Escola:
 Município: BELO HORIZONTE
 SRE: METROPOLITANA A
 3º ANO EM
 MATEMÁTICA

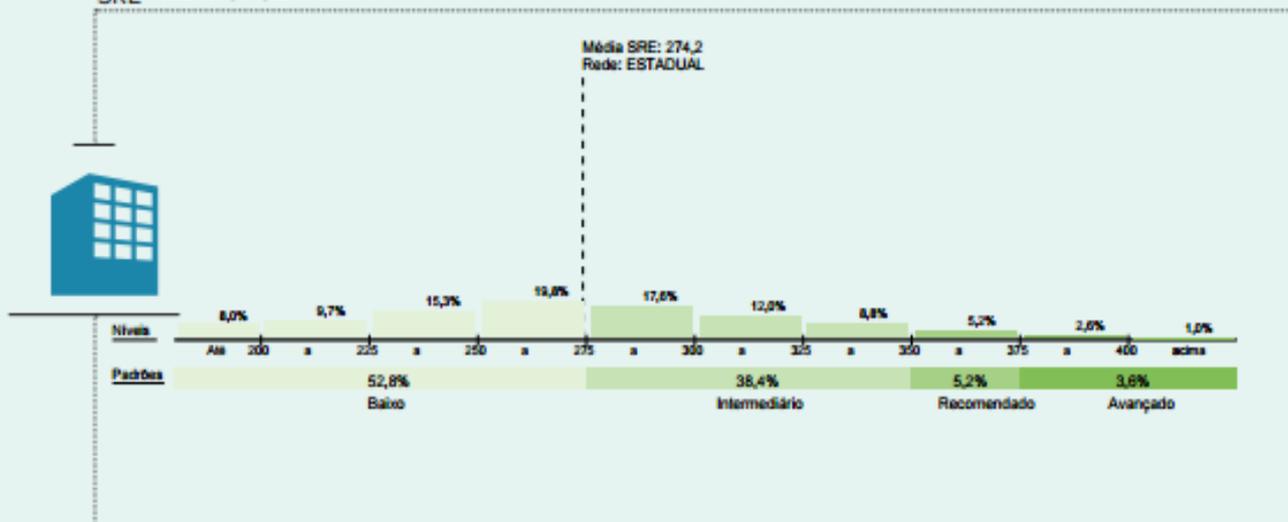


4. Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho

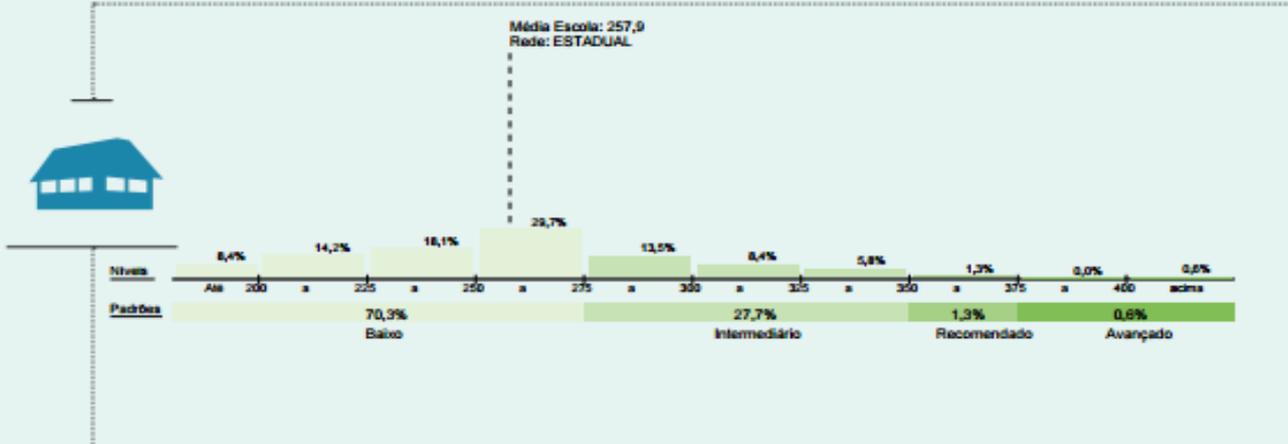
Minas Gerais



SRE METROPOLITANA A



Escola EE BOLIVAR TINOCO MINEIRO



ANEXO J - Caderno 1 - Etapa II - PNEM

REFLEXÃO E AÇÃO

O professor Miguel Arroyo realiza uma discussão acerca da diversidade na sociedade e na escola. Vamos assistir ao vídeo?

Faça uma reflexão com seus colegas, com base nas questões: 1- A diversidade e a pluralidade constituem desafio na organização do trabalho pedagógico escolar? Quais? 2- A pluralidade e a diversidade podem ser mola propulsora de nova organização do trabalho pedagógico? Como? Por que? Essa reflexão possibilitou um novo olhar sobre a diversidade da sua escola? Registre as conclusões dessa reflexão, destacando os aspectos que a comunidade escolar precisa considerar na reescrita do PPP e na elaboração

13

Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio

do Plano de Trabalho Docente. Apresente os registros dessa reflexão ao Conselho Escolar para análise, apreciação e deliberação quanto a mudanças necessárias das práticas pedagógicas e de gestão da escola.

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17766#>

Fonte: Disponível em <observatoriodajuventude.ufmg.br> páginas 13-14.

ANEXO K - Caderno 2 - Etapa II - PNEM

REFLEXÃO E AÇÃO

Caro professor, cara professora, o texto abaixo sugere que o trabalho interdisciplinar exige o “encargo da compreensão”. Leia o texto e discuta este conceito entre seus colegas. Registre em um texto as principais ideias debatidas, e em seguida, identifique um conteúdo ou tema do seu componente curricular com potencial para uma ação interdisciplinar.

“Apesar de os estudos de processos integrativos serem pequenos em número, os autores concordam em vários pontos. Tomar emprestado de outra disciplina exige assumir o que Janice Lauer chamou de ‘encargo da compreensão’. É necessária uma compreensão mínima do seu mapa cognitivo, incluindo os conceitos básicos, modos de investigação, termos, categorias de observação, técnicas de representação, padrões de prova e tipos de explicação. Aprender uma disciplina a fim de praticá-la é, porém, diferente de usá-la para propósitos interdisciplinares. O domínio da disciplina denota conhecimento completo. O

18

Formação de Professores do Ensino Médio

trabalho interdisciplinar exige adequação. Os que tomam algo emprestado não reivindicam *expertise* em todas as áreas. Eles identificam informações, conceitos ou teorias, métodos ou ferramentas relevantes para a compreensão de um problema particular, processo ou fenômeno. Além disso, não há nenhum Esperanto interdisciplinar. (...) A linguagem interdisciplinar normalmente evolui por meio do desenvolvimento de uma língua de comércio que se torna um *pidgin* – definido em linguística como uma língua provisória – ou um crioulo – uma nova primeira língua de uma comunidade” (Klein, Julie Thompson. *Humanities, culture, and interdisciplinarity: the changing American academy*. Albany: State University of New York Press, 2005).

Fonte: Disponível em <observatoriodajuventude.ufmg.br> páginas 18-19

ANEXO L - Caderno 3 - Etapa II - PNEM

REFLEXÃO E AÇÃO

Caro professor, cara professora, a seguir propomos duas atividades para a atividade de reflexão e ação. 1. Abaixo, está o link para uma questão da prova de Ciências da Natureza do exame PISA. São três questões sobre O COMPORTAMENTO DO ESGANA-GATA, da página 63 a 68 de http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_liberados_Ciencias.pdfhttp://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_liberados_Ciencias.pdf

Analise a questão e discuta com o seu grupo:

a) Quais são os conhecimentos que essa questão tem como objetivo avaliar?

b) Discuta com seu grupo a importância de o estudante do Ensino Médio ser avaliado em relação a esses conhecimentos, de acordo com o que foi discutido na questão a.

c) Como o ensino das Ciências da Natureza, no seu contexto de trabalho, pode contribuir para o desenvolvimento desses conhecimentos?

2. É comum associarmos investigação com experimentação nas salas de aula de Ciências da Natureza. No entanto, a experimentação no ensino de Ciências da Natureza, de maneira geral, é aplicada para se demonstrar algum conceito e, muitas vezes, tem somente como objetivo motivar mais o aluno para o tema. Ao contrário dessa concepção, tentamos mostrar nesta unidade que a investigação no ensino das Ciências da Natureza constitui-se por princípios orientadores da prática pedagógica. Esses princípios não necessariamente se concretizam por meio de atividades experimentais. Podem ser realizados também com a mediação de textos didáticos, textos de divulgação científica, exercícios, vídeos, atividades com características diversas. Cabe salientar que uma atividade experimental em que é solicitado ao aluno seguir um protocolo e as questões apenas confirmam o conceito estudado nas aulas teóricas precedentes, não contribui nem para o aprendizado nem para a construção de uma visão de Ciências da Natureza como discutido aqui.

Nos documentos abaixo, há três atividades experimentais sobre um mesmo tema. Aparentemente, as atividades se referem a temas de Biologia e os professores de Física e Química podem não se sentirem confortáveis em analisá-las. No entanto, as atividades pretendem criar possibilidades de o estudante vivenciar o pensamento e a argumentação científicos. Ao ser possível compará-las, enriquecemos esta reflexão. Por essa razão, convidamos a todos os professores a realizá-la, de preferência em grupos interdisciplinares.

ANEXO M - Caderno 5 - Etapa II – PNEM

REFLEXÃO E AÇÃO

Convidamos vocês, professores das áreas, a fazer o exercício de organizar conjuntamente as ideias discutidas no último exemplo, e outras que imaginarem, em subprojetos que acreditem ter viabilidade na sua escola, a partir da pergunta central formulada. Registrem seus subprojetos, as questões motivadoras, os objetivos e as ações pretendidas em uma tabela análoga àquela desenvolvida ao final do primeiro exemplo. Não esqueçam de discutir e registrar os processos adequados de avaliação para os subprojetos elencados.

Fonte: Disponível em <observatoriodajuventude.ufmg.br> página 39

ANEXO N - Caderno 1 - Etapa II – PNEM

Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio

REFLEXÃO E AÇÃO

Faça uma reflexão acerca do esquema apresentado como síntese desta unidade do Caderno. A seguir, em pequenos grupos, discuta com seus colegas e escreva os principais problemas da escola (Ensino Médio) na coluna da tabela. Analise os impactos desses problemas na escola. Agora, proponha ações para mudar essa realidade. Socialize os resultados desta atividade como contribuição para a reescrita do PPP.

PROBLEMA (O que precisa ser mudado)	IMPACTOS NEGATIVOS (Do problema)	AÇÕES (Para resolver o problema)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Fonte: Disponível em <observatoriodajuventude.ufmg.br> página 32

ANEXO O - Caderno 2 - Etapa II – PNEM

REFLEXÃO E AÇÃO

Caro professor, cara professora, como sugestão para o desenvolvimento de um bom trabalho e com foco no processo de humanização, sugerimos a realização de um exercício simples com os jovens. Peça que eles escrevam (ou utilizem outra forma de expressão mais atraente, como um pequeno vídeo, uma teatralização etc) quais são seus valores atuais, seus planos para o futuro, e como eles se imaginam daqui a 10 anos.

27

Ciências Humanas

Acreditamos que com este exercício simples você poderá se surpreender com a beleza de muitos sonhos, com o valor que estes jovens dão a família e a escola. Esses dados podem ser expostos, sem identificação dos autores, mas como forma de valorizar o jeito de cada um. Lembre-se que conhecer os sujeitos da aprendizagem é fundamental. Poderá fazer toda a diferença na condução das nossas aulas. Nos tornará profissionais mais próximos do que o jovem estudante também espera de um professor.

Depois de realizar essa ação, registre as conclusões por escrito e socialize no seu grupo de estudo.

Fonte: Disponível em <observatoriodajuventude.ufmg.br> páginas 27-28

ANEXO P - Caderno 3 - Etapa II – PNEM

REFLEXÃO E AÇÃO

Caro professor, cara professora, leiam as proposições abaixo, retiradas do livro *Ensino de Ciências e Cidadania* das autoras Myrian Krasilchik e Marta Marandino (2007, p. 54-55). Este livro pode ser encontrado na biblioteca da sua escola, pois faz parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor, do ano de 2010.

ENSINAR CIÊNCIAS É:

- Estimular atividade intelectual e social dos alunos.
- Motivar e dar prazer pelo aprendizado.
- Demonstrar que o processo da ciência e da tecnologia resultou de um esforço cumulativo de toda a humanidade.
- Demonstrar que o conhecimento científico vai mudando à medida que novas informações e teorias levam a interpretações diferentes de fatos.
- Estimular a imaginação, a curiosidade e a criatividade na exploração de fenômenos de interesse dos alunos.
- Fazer com que os estudantes conheçam fatos, conceitos e ideias básicas da ciência.
- Dar condições para trabalhos práticos que permitam vivenciar investigações científicas rigorosas e éticas.

ENSINAR CIÊNCIAS NÃO É:

- Realizar exercícios de laboratório seguindo “receitas”, sem promover discussões para análise de procedimentos e resultados.
- Usar “fórmulas” para resolver problemas sem discutir o seu significado e propostas alternativas.
- Fazer os alunos decorarem termos que não mais serão usados durante o curso.
- Priorizar na sequência do curso e das aulas o conteúdo sem levar em conta fatores que promovam a motivação e o interesse pelo mesmo.
- Não relacionar e exemplificar sempre que possível o conteúdo ao cotidiano e às experiências pessoais dos alunos.
- Não apresentar aplicações práticas do que é ensinado.
- Não criar situações para realização de experimento mesmo em situações adversas de trabalho, falta de material, classes numerosas, entre outras.
- Permitir que os alunos pensem que a Ciência está pronta e acabada e que os conhecimentos atuais são definitivos.
- Não apresentar e analisar a evolução histórica da ciência.

Discuta essas afirmações com os seus colegas. Todos concordam com essas afirmações? Como podem, de fato, serem planejadas práticas que corroborem com tais proposições?

Fonte: Disponível em <observatoriodajuventude.ufmg.br> página 28

ANEXO Q - Caderno 4 - Etapa II – PNEM

REFLEXÃO E AÇÃO

Nesta unidade refletimos sobre o sujeito jovem, as práticas de linguagem e os direitos de aprendizagem. Para que possamos agora investigar formas de levar essas reflexões para a atividade educativa, propomos um exercício que leve em conta a realidade dos estudantes, e que compreende quatro etapas, quais sejam:

- a) Em conversa com seus alunos, levante cinco práticas de linguagem (interação/expressão) que estão presentes em suas vidas.
- b) Aponte como elas poderiam ser mobilizadas como atividades de ensino e aprendizagem, quais conhecimentos da área de linguagens estariam presentes e quais direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano seriam contemplados.
- c) Em uma roda de conversa, exponha seu levantamento e reflexão aos colegas.
- d) Considerando os levantamentos expostos por todos os colegas, desenvolvam uma discussão, contemplando o alcance dos direitos e as possibilidades de trabalhos interdisciplinares.

Fonte: Disponível em <observatoriodajuventude.ufmg.br> página 21

ANEXO R - Caderno 5 - Etapa II – PNEM

REFLEXÃO E AÇÃO

Caro Professor, cara Professora,

No texto dessa Unidade fizemos a afirmação de que há um predomínio, nem sempre desejável, do pensamento lógico-dedutivo nas atividades propostas em Matemática. Você, Professor de Matemática, concorda com isso? Ou o dominante é mesmo a mera prescrição de regras e procedimentos sem comprovação?

Vamos pensar sobre o assunto? Nos exemplos que usamos no texto, há a indicação de atividades que podem ser pensadas por várias áreas ou componentes curriculares. Propomos que, em grupo, seja analisado um conjunto de atividades realizadas com os estudantes no período de uma semana. O ideal é que sejam analisadas as atividades de todos os componentes curriculares de uma determinada turma de estudantes na tentativa de observar e identificar os tipos de pensamento matemático que possam estar presentes nessas atividades. Sugerimos o uso da seguinte tabela:

Componente curricular	Breve descrição da Atividade	Tipos de pensamento matemático envolvidos

... (acrescentem as linhas que forem necessárias)

Com os dados completos dessa tabela, é possível identificar os tipos de pensamento matemático em todas as atividades? Quais serão os tipos de pensamento mais frequentes na sua área? A partir das explicações e exemplos feitos no texto, pode-se verificar o que foi afirmado em relação a ser o pensamento lógico-dedutivo o mais usado nas atividades de Matemática? Como produzir maior equilíbrio em relação aos diversos tipos de pensamento matemático? Como isso pode auxiliar em planejamentos individuais e coletivos que apontem a escolha do que será trabalhado com os jovens? É importante que o produto dessa reflexão possa ser utilizado em comparação com as outras atividades que propomos adiante.

Compartilhem essa tabela e suas reflexões em formato de artigo publicando-as no Portal EMdiálogo, disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br>