



PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*NATIONAL PACT FOR THE STRENGTHENING OF HIGH SCHOOL:
RESIGNIFYING THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS*

Francisco Jeovane do Nascimento
Rede Estadual de Ensino do Ceará - SEDUC/CE
Regiane Rodrigues Araújo
Universidade Federal do Ceará - UFC/CE
Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará - UECE/CE

Resumo

Reflete a respeito da formação vivenciada pelo grupo de professores participante do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), em um município do interior cearense, bem como a possibilidade de ressignificação do trabalho, que tal vivência possibilitou a estes profissionais. Utilizando a pesquisa-ação (TRIPP, 2005) e qualitativa (PÁDUA, 2004), fez-se um estudo bibliográfico, para analisar as implicações do PNEM na vida e no trabalho dos docentes inseridos neste processo formativo, tomando como base principal as pesquisas de Pimenta e Lima (2012) e Marcelo (2009). O estudo evidenciou como resultado a reflexão sobre a possibilidade de o Programa atuar como um espaço de atividades coletivas em prol da melhoria do trabalho docente com suporte na realidade com a qual interage, o debate a respeito das condições de trabalho e o indicativo de desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-chave: PNEM; Aprendizagem Cooperativa; Formação Continuada;

Abstract

This paper reflects about the training experienced by the group of participating teachers of the National Pact for the Strengthening of High School (PNEM), in a city of Ceará state, as well as the possibility of resignification of the work, that this experience enabled these professionals. Using action research (TRIPP, 2005), and qualitative one (PADUA, 2004), a bibliographic study was carried out to analyze the implications of PNEM in the life and work of teachers included in this training process, taking as main base the research of Pimenta and Lima (2012), and Marcelo (2009). The study highlighted as a result the reflection on the possibility of the Program act as a space for collective activities for the improvement of teaching, supported in the reality with which it interacts, the debate on working conditions and the indicative of professional development of teachers.

Keywords: PNEM. Cooperative learning. Continuing education.

1. Introdução

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



As políticas públicas de educação em sua implementação, pode contribuir no princípio formativo do professor. O Pacto Nacional para o fortalecimento do Ensino Médio, respeitando o contexto social e a sua história de vida dos docentes, ao valorizar os aspectos inerentes às aspirações pessoais e profissionais dos professores aproximou-se desta possibilidade. Nesse pressuposto, é necessário um redirecionamento da formação destinada aos professores, trazida pelos programas, considerando a continuidade dessa formação, além de atender à busca de soluções coerentes na incessante procura por subsídios que concorrem para melhor aprendizagem dos docentes em decorrência dos estudantes, e assim, contribuindo para mobilizar práticas e saberes ligados à qualificação profissional dos professores.

Como política pública destinada à formação continuada de professores, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) pode constituir espaço de formação docente, possibilitando-lhes a reflexão sobre vivências e experiências do contexto escolar, buscando, mediante as discussões oriundas do espaço coletivo, o fomento à produção e sistematização de práticas que contribuam para a melhoria do trabalho docente com base na realidade com a qual interagem. Ademais, as atividades formativas desenvolvidas no âmbito do trabalho podem dar ensejo ao professor à reflexão sobre os possíveis diálogos entre suas práticas e as atividades coletivas em desenvolvimento na escola.

Roza (2008, p. 30) confirma que “a prática, portanto, é um “solo fértil” para que o docente encare/assuma o desafio da pesquisa, onde o objeto de investigação faça parte do seu cenário pedagógico diário, permitindo-lhe refletir e melhor atuar sobre ele”. Nesse sentido, a formação continuada torna-se um instrumento relevante que visa à possibilidade de uma constante busca por aprendizagens que possam remeter à melhoria pessoal e profissional docente. Com efeito, a atividade docente perpassa a articulação entre os saberes específicos, didáticos e pedagógicos, porquanto o professor deve



articulá-los de maneira harmoniosa, na perspectiva de efetivação da aprendizagem docente.

A reflexão sobre relato tem como objetivo analisar as implicações do desenvolvimento das atividades inerentes ao PNEM na formação dos professores participantes do Programa, no contexto da Escola de Ensino Médio Luiza Bezerra de Farias, instituição pública de educação básica, na modalidade do ensino médio, além de averiguar as contribuições e perspectivas do Programa, na aprendizagem de aspectos pertinentes à melhora do exercício do magistério.

Como referencial teórico de base, considera-se os estudos de Pimenta e Lima (2012), quando atentam para a necessidade da análise crítica acerca da escola no contexto social em que ela está inserida, de modo que a prática seja um recurso propício à pesquisa dentro da profissão, efetivando-se na conquista da identidade docente, repercutindo no desenvolvimento profissional do professor.

Acredita-se que a experiência de formação docente, de que cuida esta reflexão, constitui espaço coletivo de estudos teórico-prático capaz de potencializar a socialização de conhecimentos inerentes à busca por caminhos pedagógicos habilitados a contribuir na procura por soluções para os desafios expostos ao professor em seu cotidiano de trabalho. A relevância desta pesquisa justifica-se pela consideração acerca do delineamento do PNEM, verificando as percepções e anseios dos professores, mediante a participação nas atividades inerentes ao desenvolvimento do programa.

2 Desenvolvimento

2.1 Contexto da pesquisa

As considerações expressas neste texto decorrem de uma investigação realizada na escola Luiza Bezerra de Farias, instituição pública de ensino médio, localizada na cidade de Tururu e pertencente à rede estadual de ensino cearense. O citado Município



localiza-se na zona norte do Estado do Ceará, com uma população estimada em 15.594 habitantes, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para 2015¹ e com uma extensão territorial de 202,276 Km², distando de Fortaleza (capital do Estado do Ceará) 113 Km, aproximadamente.

Segundo dados da Secretaria da Escola Luiza Bezerra de Farias, esta possuía em 2014 (ano inicial de vigência das ações do PNEM) o total de 855 alunos matriculados, distribuídos em 23 turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio, com um total de 38 professores, que foram divididos em dois grupos de estudo, um às terças-feiras e outros às quartas-feiras.

As ações próprias do desenvolvimento do PNEM na Escola de Ensino Médio Luiza Bezerra de Farias iniciaram-se em abril de 2014 e encerraram-se em junho de 2015, em duas fases. A primeira começou em abril de 2014 e findou em dezembro do mesmo ano, ao passo que a segunda teve lugar em fevereiro de 2015 e concluiu suas ações em junho do mesmo ano. Ressalta-se que esta pesquisa enfoca atividades realizadas na primeira etapa (compreendida nos meses de abril a dezembro de 2014), em virtude da quantidade de materiais empíricos recolhidos no decorrer da investigação.

No que concerne ao delineamento do PNEM, a escola possuía no período de vigência do Programa (2014/2015), duas professoras da instituição escolar que orientavam o desenvolvimento das ações e debates peculiares ao Pacto, no qual elas eram chamadas de “orientadoras de estudo”.

As ações de desenvolvimento do PNEM eram realizadas, semanalmente, no período noturno, das 18 h e 30 minutos as 21 h e 30 minutos, em virtude da disponibilidade dos professores da instituição escolar. Ressalta-se que o período destinado à participação no Programa integrava a carga horária docente, destacando-se o fato de que a rede estadual de ensino do Ceará obedece à legislação educacional (Lei nº

¹ Cf. em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=2313559>



11.738 de 16/07/2008)² que dedica 1/3 da carga horária docente às questões referentes ao planejamento docente e formação continuada, sendo denominada de hora-atividade.

No âmbito da pesquisa, foram enfocadas as atividades delineadas as quartas-feiras, visto que, nesse dia, um dos autores do estudo integrava o grupo de professores da instituição escolar que lecionavam as disciplinas Biologia, Física, Matemática e Química, integrantes da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, abrangendo 12 professores. Outro fator relevante foi o fato de que na instituição escolar houve uma adesão de 100% dos docentes, evidenciando a importância e os desafios provenientes das ações do pacto.

2.2 A legislação educacional no fomento à formação continuada docente

Mediante a promulgação do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, estabeleceram-se princípios básicos que buscam organizar, por via da articulação entre as esferas federais, estaduais e municipais, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação para as redes públicas de ensino, visto que englobam a maioria dos estudantes brasileiros.

Em seu artigo 2º, são expressas concepções da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, no qual se destaca:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à

² Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, bem como a instituição de no máximo 2/3 da carga horária para atividades em sala de aula e no mínimo 1/3 para atividades extraclasse, como, por exemplo, o planejamento docente.



dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

Ressalta-se, no estabelecimento das políticas públicas destinados ao exercício docente a preocupação relativa a importância do professor na atualidade, mediante o seu trabalho cotidiano e singular, sendo relevante a sua valorização pessoal e profissional, no qual enfatiza-se que na prática, as condições de trabalho docente ainda não se denotam com condições fidedignas de desenvolvimento de um trabalho qualitativo.

No artigo 3º, descrevem-se os objetivos da Política Nacional de Formação Docente, no qual se enfatiza as seguintes finalidades:

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

V - Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

Observa-se o incentivo à formação continuada do professor como um processo contínuo, no qual o docente possa constituir, individual e coletivamente, seu projeto de desenvolvimento profissional, mediante as necessidades elencadas em seu contexto pessoal e de trabalho, almejando aquilo que possa lhe reunir valores e conhecimentos, na perspectiva de torná-lo um profissional mais preparado para os desafios provenientes do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, foi criado o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, estabelecido pela Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, em consonância com a promulgação do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica.

A criação e desenvolvimento do PNEM representou um momento de articulação



entre as esferas educativas da União e dos estados (bem como do Distrito Federal) no redirecionamento de políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores do ensino médio, mediante o delineamento de ações e estratégias que almejam a busca pela elevação da qualidade do ensino básico brasileiro, conforme explicitam as normas concepcionais do PNEM.³

A formação docente se evidencia como um objeto de estudo primordial na busca por caminhos que conduzam o professor à produção de conhecimentos, mediante a sua prática cotidiana, na perspectiva de que ensejem aos alunos melhores condições de aprendizagens.

3. O quadro teórico

A formação contínua, propiciada pelos organismos governamentais, geralmente, não expressa as necessidades docentes, visto que não remete aos problemas do cotidiano escolar que o professor depara em sua rotina de trabalho. Verificou-se, na realidade educativa atual, cobranças relativas ao ensino qualitativo em contraste com as condições de trabalho propiciadas aos professores.

Em sua pesquisa, Nascimento (2016) evidenciou o fato de que o aperfeiçoamento continuado, expresso pela constante busca de adequação às necessidades do contexto contemporâneo, deve emergir das aspirações individuais docentes, mediante a prática cotidiana do professor, em que ele possa reunir as lacunas próprias dos saberes específicos, didáticos e pedagógicos, de maneira a se tornar um profissional apto a lidar com as inconstâncias do seu dia a dia de trabalho.

Pimenta e Lima (2012, p. 127) lecionam que com amparo das vivências do contexto de trabalho e na busca pela melhoria das condições pertinentes ao exercício docente, o professor “encontra possibilidades para ressignificar sua identidade

³ Detalhes em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>



profissional, pois esta, (...) não é algo acabado: está em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente”.

Pode-se asseverar que a formação continuada, quando impulsionada pelas indagações pertinentes à individualidade docente e pautada pela história de vida do professor, contribui no desenvolvimento profissional, na perspectiva de um exercício mais qualificado da atividade educativa, conforme explicitam Lopes e Torman (2008, p. 61),

O processo formativo do ser não depende somente dos sistemas de aprendizagem aos quais ele se volta para se enriquecer, mas também dos mais variados fatores que cercam a história de vida de cada um. É nesse conjunto infinito de variáveis sociais e sistêmicas que se desenvolve a formação humana.

A formação contínua deve ser proporcionada aos professores, pautando-se na teoria e reflexão sobre as experiências que os docentes trazem consigo, culminando na ressignificação das práticas, projetando novos conhecimentos com origem nas condições sob as quais o professor exerce o seu trabalho, perpassando a sua história de vida e o sentido atribuído a sua prática profissional.

É relevante o fato de que o professor se perceba como protagonista do seu princípio formativo, buscando mediações teóricas desde sua prática, ensejando novas aprendizagens pertinentes ao seu ofício profissional, em consonância com Gauthier (1998, p. 185), ao assinalar que “o repertório de conhecimentos deve ser tirado da prática docente”.

Freire (2005, p. 38) expõe que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Esse princípio reflexivo não deve ser compreendido como algo mecânico, mas pautado nos interesses e valores que norteiam o trabalho docente, viabilizando soluções para os problemas cotidianos, oriundos do âmbito escolar.

As mudanças propiciadas pela busca produtiva, incentivadas pelo sistema



capitalista, impulsionam a procura por qualificação profissional acelerada, impossibilitando maior tempo para reflexão sobre a prática, além do que a burocratização e desvalorização do trabalho docente são entraves que levam à desmotivação do professor na busca de um projeto individual de desenvolvimento profissional.

A formação continuada constitui-se como um dos fatores que favorece o desenvolvimento profissional docente, pressupondo uma constante aprendizagem a partir de conhecimentos ligados à prática individual de cada professor. Nessa concepção, Freire (2005, p. 39) leciona que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O professor, muitas vezes, se limita a práticas culturalmente consagradas no âmbito da individualidade profissional, denotando dificuldades em relação à abertura para o novo. Pimenta e Lima (2012) apontam a necessidade da renovação contínua, mediante as novas exigências que o contexto contemporâneo evidencia, ressignificando práticas e saberes que corroborem a melhor qualificação da docência.

Em um contexto histórico, as discussões que permeiam a situação docente no Brasil são marcadas pelo discurso referente à precariedade do ensino, baixa remuneração, desprestígio social da profissão, desqualificação profissional, intensificação do controle educativo pelo Estado, excessiva carga de trabalho, entre outros aspectos, a esse respeito, Vicentini e Lugli (2009, p. 156) ressaltam que,

Os próprios professores se ressentem do tratamento recebido por parte dos poderes constituídos, não só pela indiferença quanto as reivindicações por melhores salários, como também pela implementação de reformas que, além de intensificarem o controle sobre o trabalho, desconsideram sua capacidade de solucionar os problemas com os quais se deparam em seu cotidiano. Com isso, tem se disseminado, entre os professores, uma enorme insatisfação não só pela falta de autonomia no exercício da docência, como também por se sentirem vítimas de um processo de culpabilização pelas mazelas do ensino brasileiro.



Com esteio, nesse entendimento, as políticas públicas implementadas no contexto educativo almejam novos direcionamentos no que concerne à formação docente, levando em consideração o contexto com o qual o professor interage. Os consensos educacionais obtidos pela classe educativa nos últimos anos são um legado a se preservar, mas não se pode cristalizá-los. Necessita-se avançar nos debates e discussões, promovendo equidade entre valorização docente e as exigências que recaem sobre a ação educativa no processo de inclusão e transformação social.

Em suma, o referencial teórico de base desta reflexão considera os estudos de Pimenta e Lima (2012), quando atentam para a necessidade da análise crítica acerca da escola no seu contexto social em que a mesma está inserida, de forma que a prática seja um recurso propício à pesquisa dentro da profissão, efetivando-se na elaboração da identidade docente, repercutindo no desenvolvimento profissional do professor.

4. Metodologia

A pesquisa de cunho educativo se evidencia como um importante instrumento na compreensão sistemática das especificidades que norteiam a educação, em que a busca qualitativa, marcada pelo teor subjetivo, remete à dependência relativa ao pesquisador, pois constitui instrumento relevante, exigindo habilitações prévias e preparação inicial na procura e refinamento qualitativo da pesquisa realizada (LUDKE e ANDRÉ, 2013).

A coleta e o registro dos dados particulares à temática explorada constituem-se como momentos importantes da pesquisa, que deve ser delineada com rigor científico, exigindo dedicação do pesquisador. Na pesquisa qualitativa, o contexto natural representa a fonte direta de dados (PÁDUA, 2004).

Reporta-se à pesquisa-ação educacional, que, de acordo com Tripp (2005), é um estudo direcionado ao desenvolvimento de professores e pesquisadores, de maneira que

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



eles possam utilizar suas investigações para a melhoria do ensino, de modo que os desdobramentos desse processo estejam voltados à aprendizagem de ambos os participantes. Daí este tipo de pesquisa adotar princípios reflexivos, participatórios e colaborativos, emancipatórios e críticos. Na busca de complementação do posicionamento do autor, inclui-se a perspectiva de Ibiapina (2008), quando acrescenta o termo colaborativa para marcar as direções emancipatórias, desde os anos de 1980,

A pesquisa-ação desenvolvida com o propósito de transformar as escolas e comunidades críticas de professores, que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação, é desenvolvido preferencialmente de forma colaborativa. (IBIAPINA, 2008, p. 9).

Na continuidade e aprofundamento dos estudos a respeito da metodologia de pesquisa escolhida para viabilizar esta investigação, foram trazidos os estudos de Franco (2005), quando ensina que a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, não apenas para fazer os registros investigativos, mas também para captar o sentido e posteriormente contribuir na interpretação do pesquisador. Aqui, a voz do sujeito é parte integrante da pesquisa, ligada, portanto, ao caráter formativo, porque o sujeito precisa ter consciência das transformações ocorridas nesse contexto.

Com a proposta de reflexão, foram acompanhados os debates e se refletiu sobre o percurso formativo dos professores à luz das categorias de análise: formação continuada, saberes docentes, reflexão crítica e diálogo.

De tal sorte, a observação e a participação se fazem relevante instrumento de coleta de dados, na perspectiva do registro dos fatos e acontecimentos que colaborou na compreensão do fenômeno estudado.

Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 102) garantem que os dados obtidos por via da



observação,

São informações que nos levam a criar e desenvolver conhecimentos a partir da prática e nos impedem que inventemos explicações e compreensões que buscamos. As informações não são simples dados fornecidos pela natureza ou pelas práticas sociais. Nós é que os produzimos mediante um processo interativo de diálogo e questionamento da realidade.

É relevante atentar-se para algumas adversidades oriundas da observação participante, como o fato de o participante exigir demasiada atenção no concernente a sua função observativa e não dispor de tempo suficiente para realizar anotações importantes que culminem na obtenção de respostas aos questionamentos propostos (YIN, 2005).

Como instrumento de registro dos dados, utilizou-se o diário de campo, que consiste na anotação dos acontecimentos observados no cotidiano do contexto investigado. O diário de campo é um importante instrumento no delineamento da pesquisa, pois permite uma revisão concisa de todo o percurso investigativo, podendo conduzir o pesquisador a uma análise contextualizada de aspectos importantes e que não haviam sido utilizados no decorrer do estudo (PÁDUA, 2004).

O detalhamento e a descrição apurada dos fatos e acontecimentos pertinentes ao desenvolvimento das formações do pacto, elencadas no diário de campo, constituíram subsídios relevantes na análise e interpretação dos dados, na perspectiva de respostas coerentes aos objetivos propostos.

5. Desenvolvimento das atividades do pacto pelo fortalecimento do ensino médio na escola Luiza Bezerra de Farias

Os estudos foram delineados mediante o desenvolvimento de determinadas temáticas, sempre remetendo a problemas e situações que perpassavam o trabalho docente. Essas atividades foram trabalhadas individual e coletivamente dentro do grupo de professores, com debates, discussões, problematizações, questionamentos,



indagações e produções acerca dos assuntos abordados. As temáticas discutidas eram definidas em estudos e pesquisas coordenados pelo Ministério da Educação (MEC) e desenvolvidos por variadas instituições de ensino superior do País, no caso do Ceará, a Universidade Federal do Ceará (UFC), que possuía a função de organização e gerência do projeto no âmbito estadual com apoio de outras academias do referido Estado.

Na organização do sistema educacional cearense, existem as coordenadorias regionais de educação (CREDE), que englobam um conjunto de municípios em distintas regiões do Estado, cuja função é propiciar melhor acompanhamento de ações educativas no âmbito do sistema educativo estadual. Nesse aspecto, cada CREDE possuía uma equipe responsável pela gerência do PNEM em sua região, participando das formações ofertadas no âmbito estadual e sistematizando tais ações para as orientadoras de estudo, que por sua vez, trabalharam as ações nas instituições em que lecionavam.

Os pontos de reflexão sobre os encontros foram distribuídos em temas que serão abordados a seguir:

5.1 Formação Continuada

O encontro inicial propôs um debate acerca da importância da formação continuada na vida docente, delineando um estudo relativo à história de vida dos professores, em que eles explicitaram a escolha pela docência e o percurso profissional. Um dos docentes evidenciou a importância da atividade realizada, mediante o conhecimento dos fatos que impulsionaram os colegas ao exercício docente, bem como os anseios e necessidades profissionais. Nesse aspecto, observa-se que a atividade docente não se restringe às dimensões da sala de aula, já que as relações oriundas do espaço educativo são múltiplas e abrangentes, envolvendo aspectos culturais, sociais, história de vida dos professores e alunos, entre outros, que permeiam a comunidade escolar, sendo importante que o princípio formativo explicita o conhecimento desses



fatores, de modo que possam culminar em uma formação transposta ao ensino curricular.

A categoria em estudo “formação continuada” apareceu nos momentos de discussão como uma necessidade que deve ser implementada por meio de políticas públicas em nível individual e como indicativo de desenvolvimento profissional.

Pimenta e Lima (2012) acrescentam que os programas de formação de professores devem propiciar aos docentes subsídios que colaborem, não só na atualização técnica, mas sim na compreensão sistematizada da escola, mediante os desafios oriundos da prática docente. As autoras explicitam, ainda, que os sistemas educacionais devem implementar políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento profissional docente, na perspectiva da formação permanente e adequação as necessidades individuais e coletivas do professor e da comunidade escolar com o qual interagem, embora ressaltem (IDEM, 2012, p. 39) “que os programas, em geral, ignoram o momento histórico vivenciados pelos professores como profissionais que precisam responder às necessidades legais de certificação e qualificação”.

Com efeito, evoca-se a formação docente para quem já exerce o magistério, como um processo importante no sentido de que os professores reflitam sobre a relevância da formação continuada em movimento constante ao longo da vida pessoal e profissional, valorizando os projetos individuais e coletivos docentes, na busca de um exercício qualificado da atividade profissional.

Outro fator decorrente das discussões evocadas reportou-se ao delineamento da formação de professores, explicitando a elaboração formativa com procedência nas necessidades docentes. Um dos professores integrante do grupo atentou para o fato de a formação continuada de professores, explicitada na contemporaneidade, não remeter às necessidades docentes, em um processo antagônico que reconhece a importância da ação educativa, mas não concede espaço efetivo para que os docentes participem do



planejamento formativo. Outro professor expôs que as ações do pacto se propuseram a um debate inicial sobre ações que remetiam aos questionamentos que envolviam o contexto local, representando um momento para diálogo e reflexão sobre o delineamento das atividades desenvolvidas pela escola, além de ensejar a formação continuada no próprio ambiente de trabalho.

5.2. A compreensão histórica da formação e dos saberes docentes

O tema trabalhado reportou-se à compreensão histórica do processo educacional brasileiro, desde o Império até os dias atuais. A história da formação docente no Brasil é marcada por muitas rupturas, acontecimentos políticos, econômicos e sociais, caracterizada pela incorporação e transformação de práticas oriundas de outras nações, marcadas por heterogeneidades e descontinuidades (VICENTINI e LUGLI, 2009). Analisaram-se os aspectos referentes à democratização do ensino, impulsionada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), em que houve um debate relativo a divergência entre os fatores quantitativo e qualitativo educacionais.

Da síntese das reflexões, ficou evidente que os distintos momentos da educação brasileira, são marcados pelas possibilidades e contradições do seu tempo.

Por intermédio da experiência profissional adquirida no decorrer do exercício educativo, os docentes edificam saberes individuais e coletivos, propiciados pelas vivências e dilemas relativos ao contexto profissional, no qual Tardif (2002, p. 38) explicita que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Esses conhecimentos são oriundos da prática docente, aprendidos no dia a dia da escola por meio das inconstantes situações que o professor vivencia no ambiente de trabalho.



5.3. Reflexão sobre a realidade da escola

Debater sobre a vida da escola levou os professores ao estudo dos indicadores educacionais da escola no primeiro semestre de 2014, analisando-se as turmas que tiveram avanços e retrocessos em relação ao conhecimento curricular. Parte importante do debate versou sobre as maneiras como a gestão da escola e seus professores lidam com as avaliações. Tal debate mostrou a necessidade de o professor enfrentar as novas demandas do sistema educacional com os seus alunos, mediante a relação dialética estabelecida em sala de aula, em que o docente pode-se aproveitar das situações experienciadas no cotidiano escolar como princípio reflexivo e na reestruturação de práticas pedagógicas.

Explicitaram-se, também, os desafios referentes à busca por um ensino médio pautado pela equidade entre os fatores quantitativo e qualitativo, reportando a importância do trabalho docente e as questões interdisciplinares, em que os professores dialogaram sobre as avaliações propostas pelo sistema educacional e sua interferência na vida da escola e dos agentes que a compõem. Os debates evidenciaram a necessidade do conhecimento referente à estrutura social e às condições de trabalho sob as quais os professores desenvolvem sua atividade, entre outros aspectos, na busca por subsídios que contribuam para mudanças conducentes à qualidade do ensino. Um dos professores afirmou ser necessária a melhoria das condições de trabalho docente, uma vez que era inviável um trabalho pautado pelo aspecto qualitativo nas circunstâncias em que este lecionava, atendendo a turmas com média de 45 alunos, em salas pequenas e com pouca ventilação, em virtude de habitar-se a região semiárida nordestina, caracterizada por altas temperaturas, além da pouca motivação dos discentes.

A avaliação retorna para o debate pela segunda vez, quando é feita uma reflexão sobre os princípios avaliativos da contemporaneidade, em que os docentes explicitaram



as novas abordagens de avaliação que remetem as questões interdisciplinares, exigindo dos estudantes um poder mais compreensivo, em que se pode utilizar das suas vivências, experiências e visão de mundo na busca pela resolução dos enunciados propostos. Nesse aspecto, destacam-se as questões relativas à articulação docente em relação aos saberes necessários para o desenvolvimento de estratégias didático/pedagógicas que repercutam positivamente na aprendizagem dos seus educandos.

Na busca de espaços de transformação na formação docente, é relevante a constituição de programas coerentes com as necessidades do contexto com o qual se interage, não se devendo planejar ações utópicas ou ilusionistas, mas delinear-se ações que se traduzam concretamente na vida e atuação dos professores e das escolas. Nesse aspecto, o PNEM representou um momento inicial de redirecionamento da formação continuada de professores e de reflexão sobre a prática.

Pimenta (2012) explica que é preciso compreender o ensino em situação como objeto de estudo, sendo cabíveis temáticas como relação professor/aluno, conhecimento, autoridade, autoritarismo, indisciplina, avaliação e trabalho docente.

5.4. A partilha e o diálogo

Posteriormente, os professores puderam compartilhar práticas e saberes desenvolvidos no contexto da sala de aula, em que estes consideram ter propiciado uma melhor aquisição do conhecimento. Evidenciaram-se a partilha e o diálogo profissional pautados na vivência cotidiana com a realidade com a qual se interagia, visto que muitos programas de formação apenas engessam o trabalho docente, não colaborando no desenvolvimento de habilidade e competências próprias do exercício profissional.

Nessa perspectiva, o professor deve vislumbrar-se como um profissional que necessita de aperfeiçoamento contínuo, cuja qualificação profissional se faz importante



mediante a explicitação dos novos ensejos sociais com os quais se defronta no cotidiano. Marcelo (2009) afirma que, no âmbito educativo atual, se requer a substituição de modelos formativos de especialistas, que não têm relação com o cotidiano educativo, por orientações que remetam aos processos de ensino e aprendizagem sistematizados pelos próprios docentes, por via da colaboração com os pares, reorganizando os espaços escolares como locais de socialização coletiva, em que o docente não é mais o “detentor” do saber, mas facilitador da aprendizagem, conduzindo os educandos do não-saber ao saber qualificado.

5.5. A relação professor/aluno e o protagonismo juvenil

Outra temática explicitada evidenciou o protagonismo juvenil, tendo-se possibilitado aos docentes o conhecimento dos anseios, necessidades e percepções dos estudantes que frequentavam a escola, por meio da escrita de textos e de vídeos produzidos pelos próprios estudantes da instituição, que foram analisados pelo grupo de professores. Nesta atividade, houve a oportunidade de refletir na busca do redirecionamento das práticas e saberes pedagógicos, verificando a opinião crítica dos educandos sobre aspectos que permeiam e interferem no cotidiano escolar, dentre eles a vida pessoal dos estudantes, as dificuldades que estes enfrentam no contexto familiar, os sonhos e anseios pessoais. Este momento culminou em um debate sobre a importância da afetividade no contexto da sala de aula, evocando-se a necessidade afetiva entre docente e discente, não um amor ingênuo, que extrapole as questões éticas, mas um amor crítico, que contribua na formação de um cidadão apto a lutar pelos seus direitos no contexto social.

Rios (2001) aborda sobre a educação estética, que se liga à sensibilidade. Esta dimensão abre espaço para o diálogo com os alunos e sua autonomia. Nesse aspecto, Gauthier (1998, p. 277) explicita que “os professores que adaptam a situação de



ensino/aprendizagem às necessidades e capacidades dos alunos são susceptíveis de influir positivamente na aprendizagem deles. Mas, para isso, é preciso conhecê-los suficientemente”.

5.6. A busca do pensamento reflexivo

O grupo faz observações sobre a antinomia entre a efetivação da autonomia profissional e a padronização representada por sistemas que buscam homogeneizar as práticas educativas, não respeitando as características e peculiaridades que marcam os contrastes sociais e econômicos entre as várias regiões geográficas brasileiras, em que se impõem modelos e técnicas de ensino, desqualificando o poder reflexivo e criativo dos profissionais da educação.

Posteriormente, as ações se concentraram nos estudos relativos aos fundamentos curriculares do ensino médio, remetendo às questões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, em que os professores participantes do estudo expuseram a necessidade de trabalhar os conhecimentos curriculares mediante a explicitação de finalidades na vida prática/cotidiana, evidenciando a relação dialética entre teoria e prática. Os debates e estudos culminaram com a explicitação da relevância da pesquisa como elemento diferenciador que possibilita a constante reconstituição de saberes, já que o conhecimento não é algo pronto e acabado.

A prática investigativa docente pode contribuir no desenvolvimento/aperfeiçoamento de habilidades e competências do professor, de modo que possa contribuir na melhora da práxis docente e no aperfeiçoamento de estratégias didático/pedagógicas planejadas e adequadas à realidade que circunda a comunidade escolar, despertando o interesse e a curiosidade dos estudantes, buscando um processo de ensino-aprendizagem qualificado.

Entendemos, com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), que a reflexão e a



pesquisa são processos que conduzem à problematização de ideias na busca da compreensão crítica e investigativa.

5.7. Considerações sobre gestão democrática

Os estudos inerentes à gestão democrática na escola suscitam debates que culminaram na explicitação da opinião dos professores acerca da importância da democracia no ambiente escolar, pautada por uma relação harmoniosa entre todos os integrantes da comunidade escolar, em que os professores possam participar da tomada de decisões que os afetam. Alguns relataram situações vividas na referida escola em que consideraram que a gestão agiu de forma democrática e, também, antidemocrática, propiciando que o núcleo gestor refletisse sobre o delineamento de ações que impactam na vida da comunidade escolar. Com esteio nisso, compreende-se que a escola é formada por pessoas, com suas convicções e ideias, que merecem atenção e respeito, no intuito da consolidação de uma escola democrática que propicie aos profissionais a participação nas decisões que afetam a comunidade escolar, no intuito da efetivação democrática na escola.

Nesse aspecto, remete-se à importância da pesquisa que busca conhecer para transformar, investigando, indagando, questionando, melhorando constantemente os fenômenos relativos à educação. Além disso, Saviani (2008) ensina que é preciso problematizar e analisar a educação, diante das questões advindas da prática social, visando a uma compreensão crítica da realidade vivenciada.

Conforme Rios (2001), o professor necessita de uma formação adequada para desempenhar com maestria o trabalho docente, dominando os saberes específicos, sistematizando-os mediante as condições do contexto em que está inserido, remetendo a articulação com os saberes didáticos-pedagógicos, no intuito da socialização efetiva dos conhecimentos curriculares.



As categorias de análise: formação continuada, saberes docentes, reflexão crítica e diálogo auxiliaram na compreensão deste percurso pedagógico e de desenvolvimento docente.

Conclusões

Mediante as observações e análises realizadas, constatou-se que o pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio enseja aos docentes a partilha e aprendizagem coletiva, estudos sistematizados de temas referentes ao contexto de vida e trabalho do professor, valorizando a experiência e os saberes docentes. Ademais, o processo de formação contínua tende a colaborar no aperfeiçoamento de habilidades e competências docentes que possam incrementar o repertório de estratégias desenvolvidas no espaço escolar, almejando a aprendizagem significativa, além de uma visão hegemônica da contribuição dos processos que perpassam o cotidiano escolar no desenvolvimento profissional docente.

Partilha-se da ideia referente à função da formação continuada, que é superar as lacunas deixadas pela formação inicial, em que as análises das necessidades formativas são designadas a sujeitos que não vivenciam a realidade do cotidiano escolar, vislumbrando os formandos como objeto e não como sujeitos em desenvolvimento, implicando um processo formativo incompatível com a realidade que circunda as pessoas, provocando desestímulo e desinteresse pelo exercício da atividade profissional.

A luta pela valorização docente perpassa a busca por condições que propiciem aos professores exercerem com excelência a sua atividade profissional, emergindo a necessidade de políticas públicas que os incentivem a uma aprendizagem ao longo da vida, não pautado em manuais técnicos produzidos por especialistas, mas sim em problemas da prática docente que o professor defronta em seu cotidiano de trabalho, privilegiando a escola como locus de pesquisa e o docente como pesquisador dos



problemas inerentes a sua atividade profissional, em que o professor possa elencar soluções conducentes ao princípio educativo pautado pelo fator qualitativo.

A formação docente, delineada mediante o contexto escolar em que o professor exerce a sua atividade profissional, emerge como um processo que valoriza a experiência docente, evidenciando a relevância da aprendizagem colaborativa, propiciando aos docentes a sistematização de práticas e saberes importantes que podem ser incorporados mediante o desenvolvimento de estratégias que almejem melhor efetivação do conhecimento, na perspectiva da aprendizagem qualificada.

A colaboração entre os pares pode propiciar momentos oportunos de troca de saberes e de experiências que proporcionem um processo de ensino mais qualificado, que reflita na aprendizagem dos educandos. Constitui-se, também, em momentos oportunos de formação contínua, valorizando o professor como um pesquisador capaz de reviver conhecimentos pertinentes ao seu ofício de trabalho.

A formação continuada compreendida como espaço de reflexão crítica sobre a vida da escola, dos alunos e educadores que nela atuam pode constituir oportunidade para diálogo e ressignificação da prática docente.

Os professores, nesta formação que ora se expressa, na Escola Luiza Bezerra de Farias, tiveram a oportunidade de exercer o seu direito de analisar a estrutura e o funcionamento das mudanças que se mostram para serem operacionalizadas, a gestão da escola, as condições de vida e de trabalho dos profissionais de educação e a relação com os alunos.

Espera-se que os docentes, busquem transformar, espaços de cumprimento de projetos e programas em lugares para diálogo crítico- reflexivo, em que o contínuo da formação se revele para que as mudanças necessárias sejam o horizonte do coletivo institucional.



Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de janeiro de 2009.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. – (Coleção formação de professores).

FRANCO, M. A. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Maio. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o sabe docente**. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de.; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

IBIAPINA, I. M. L de M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

LOPES, K. de C.; TORMAN, R. O educador frente as diversidades da contemporaneidade. In: KRONBAUER, S. G. C.; SIMIONATO, M. F. (Org.). **Formação de professores: Abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. Editora, 2013.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. IN: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

NASCIMENTO, F, J. do. **Professores de Matemática iniciantes: Um estudo sobre seu**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



desenvolvimento profissional. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE, 2016.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de professores**: unidade teoria e prática. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROZA, J. P. da. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In: KRONBAUER, S. G. C.; SIMIONATO, M. F. (Org.). **Formação de professores**: Abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi – 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sobre os Autores

Francisco Jeovane do Nascimento

Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE); Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/CE); Professor da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: jeonasc@hotmail.com

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Regiane Rodrigues Araújo

Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/CE); Especialista em Formação de Professores para o Ensino Superior e Educação Continuada pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN/CE); Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/CE); Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC/CE). E-mail: regianearaujo@hotmail.com

Maria Socorro Lucena Lima

Graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA/CE); Mestre em Educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC/CE); Doutora em Educação, com Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP/SP); Líder do Grupo de Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE- UECE/CE). Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE/CE). E-mail: azeriche@hotmail.com

Recebido em: 08/11/2016

Aceito para publicação em: 10/12/2016