



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS
RESULTADOS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
EM CAMPOS BELOS-GO**

Tânia Márcia de Moraes Oliveira

Asunción, Paraguay
2018

Tânia Márcia de Moraes Oliveira

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS
RESULTADOS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
EM CAMPOS BELOS-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción – Py, como requisito parcial para obtenção do grau de Master en Ciencias de la Educación.

Tutor: Dr. Luís Ortiz Jiménez

Asunción – Paraguay
2018

Oliveira, M. M. O. 2018.

A formação continuada de professores e os resultados educacionais dos alunos do Ensino Médio em Campos Belos, GO.

Orientador: Dr. Luís Ortiz Jiménez

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2018.

Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação = 88pp.

Palavras chaves: 1. Formação. 2. Aprendizagem. 3. Magistério. 4. PFNEM.

Tânia Márcia de Moraes Oliveira

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS
RESULTADOS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
EM CAMPOS BELOS-GO**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Master en Ciencias de la Educación, por la Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

Asunción, Paraguay, ____ de _____ de 2019.

.....

.....

.....

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho
primeiramente a **DEUS**,
essencial em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Infinitos são os agradecimentos a DEUS, pelo dom da existência e em poder nesse momento, diante de tantas dificuldades, concluir o meu curso que tanto sonhei.

Em especial, ao meu orientador, Dr. Luís Ortiz Jiménez, pelo apoio, paciência e sua contribuição na conclusão desse trabalho.

A todos os professores do curso de mestrado, que contribuíram diretamente para a conclusão desse curso.

A toda minha família que estiveram junto comigo em todos os momentos.

A Universidade Autônoma de Assunção pelo acolhimento e nos proporcionar tantos aprendizados durante o curso.

A todos os colegas da turma que me deram força para chegar até aqui, em especial aos meus amigos de Campos Belos.

SUMÁRIO

Lista de figuras	vii
Lista de tabelas	ix
Lista de Siglas	x
Resumo	xi
Resumem	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL...8	8
1.1. A trajetória do ensino médio e os impactos para formação docente no Brasil	10
1.2. A mudança de paradigmas a partir dos estudos de Paulo Freire	17
1.3. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	21
CAPÍTULO 2: PONDERANDO A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	26
2.1. Avaliação em Larga escala	27
2.2. Construindo saberes da formação continuada.....	35
CAPÍTULO 3 – MARCO METODOLÓGICO.....	38
3.1. O Problema	38
3.2. Objetivos geral e específicos	38
3.3. Decisões metodológicas	40
3.4. Contexto e participantes	42
3.4.1. Caracterização do local do estudo	42
3.4.2. Descrição do local da pesquisa	45
3.4.3 Sujeitos da pesquisa.....	47
3.5. Instrumentos: construção e validação.....	47
3.5.1. Entrevista.....	48
3.5.2 Procedimentos de análise de dados	49
3.5.3 Validação e confiabilidade dos instrumentos da Pesquisa	50
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
4.1. Objetivo 1: verificação das formações continuadas ocorridas na Rede Estadual em âmbito Nacional e Estadual.....	53
4.2. Objetivo 2: Mostrar as características centrais dos programas de formação continuada da Rede Estadual, dentre eles o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.....	55

4.3. Objetivo 3: Análise e descrição dos resultados acadêmicos dos alunos no período que antecede o PFNEM e nos dois anos posteriores	57
4.4. Objetivo 4: Apontar os resultados educacionais dos alunos depois da formação continuada dos (12) professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFEM) das duas instituições escolares citadas anteriormente.....	58
CONCLUSÕES	60
RECOMENDAÇÕES	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES.....	70

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 01: Vista aérea de Campos Belos	41
Figura nº 02: paróquia Nossa Senhora da Conceição	41
Figura nº 03: Igreja Batista de Campos Belos.....	42
Figura nº 04: Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista	43
Figura nº 05: Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa.....	44
Figura nº 06: Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 01: Objetivo específico nº 1	51
Tabela nº 02: Objetivo específico nº 2	53
Tabela nº 03: Objetivo específico nº 3	55
Tabela nº 04: Objetivo específico nº 4	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação fundamental

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE - Plano Nacional de Educação

PNFEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

SEDUC- Secretarias de Educação Estaduais

SIMEC - sistema on-line

SISMédio – Sistema informatizado de cadastro do Ensino Médio

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral da pesquisa analisar se os professores que têm formação continuada estão obtendo resultados diferentes na aprendizagem de seus alunos em relação aos professores que não têm formação continuada, considerando, que a aplicação teórica desses estudos iniciou no ano de 2015, com o período anterior ao Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, focando no ano de 2014. Utilizou-se como procedimentos metodológicos os registros escritos, entrevistas, fotografias, relatos escritos dos professores, e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo em questão construiu um dos trajetos das formações continuadas no Brasil, sob a perspectiva e análise da teoria de Paulo Freire, ressignificando os valores docentes através da vivência em sala de aula e exposta nos momentos de formação continuada. Os contextos de formação apresentados levaram a inúmeros questionamentos por parte dos professores, que embora demonstrassem interesse e compromisso com os aperfeiçoamentos, por outro lado expunha situações de dificuldades para gestão do tempo destinado as atividades cotidianas de sala de aula e toda a burocracia que a acompanha e a os momentos de estudos individuais e em grupos da formação realizada na escola. As análises e interpretações dos dados demonstraram que os professores possuem muito compromisso e responsabilidade com as atividades em tono do magistério, entretanto estão conscientes da falta de estrutura e financiamento necessário para se efetivar um ensino de qualidade. Conforme dados da pesquisa percebe-se que as formações são estritamente importantes na carreira do magistério, pois através delas que se pode ampliar reforçar e/ou confirmar a prática e/ou teorias que se pretende em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. As ideias multiplicadas em rede nacional para os professores do Ensino Médio pelo PACTO, leva a refletir e trilhar caminhos para ampliar as possibilidades no futuro dos jovens que adentrarão no mercado de trabalho.

Palavras chaves: 1. Formação. 2. Aprendizagem. 3. Magistério. 4. PFNEM.

RESUMEM

Esta disertación tuvo como objetivo general de la investigación analizar si los profesores que tienen formación continuada están obteniendo resultados diferentes en el aprendizaje de sus alumnos en relación a los profesores que no tienen formación continuada, considerando que la aplicación teórica de estos estudios inició en el año 2015, el período anterior al Pacto por el Fortalecimiento de la Enseñanza Media, enfocándose en el año 2014. Se utilizó como procedimientos metodológicos los registros escritos, entrevistas, fotografías, relatos escritos de los profesores, y firma del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE). El estudio en cuestión construyó uno de los trayectos de las formaciones continuadas en Brasil, bajo la perspectiva y análisis de la teoría de Paulo Freire, resignificando los valores docentes a través de la vivencia en el aula y expuesta en los momentos de formación continuada. Los contextos de formación presentados llevaron a innumerables cuestionamientos por parte de los profesores, que aunque demostraban interés y compromiso con los perfeccionamientos, por otro lado exponía situaciones de dificultades para la gestión del tiempo destinado a las actividades cotidianas del aula y toda la burocracia que la acompaña y los momentos de estudios individuales y en grupos de la formación realizada en la escuela. Los análisis e interpretaciones de los datos demostraron que los profesores tienen mucho compromiso y responsabilidad con las actividades en tono del magisterio, sin embargo, son conscientes de la falta de estructura y financiamiento necesario para realizar una enseñanza de calidad. Conforme datos de la investigación se percibe que las formaciones son estrictamente importantes en la carrera del magisterio, pues a través de ellas se puede ampliar reforzar y / o confirmar la práctica y / o teorías que se pretende en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las ideas multiplicadas en red nacional para los profesores de la Enseñanza Media por el PACTO, llevan a reflexionar y recorrer caminos para ampliar las posibilidades en el futuro de los jóvenes que se adentrar en el mercado de trabajo.

Palabras claves: 1. Formación. 2. Aprendizaje. 3. Magisterio. 4. PFNEM

INTRODUÇÃO

O debate acerca do impacto da formação docente surge consistente nos contextos escolares brasileiros: a formação inicial e continuada do professor torna-se elemento essencial para resultados eficientes no processo de ensino e aprendizagem. Os saberes docentes apresentam concretude na argumentação dos possíveis caminhos que efetivem direitos básicos no que diz respeito à Educação, como a universalização do acesso, permanência e aprendizagem no Ensino Médio.

No Brasil, persiste ainda um problema fundamental, a oferta de vagas universitárias, que embora tenha tido acréscimo no início do século XXI, ainda não atende ao número de alunos que buscam uma graduação ou licenciatura, ficando muitos jovens excluídos do sistema de ensino, seja público ou particular.

No nordeste do Estado de Goiás, local no qual esta pesquisa se desenvolveu, conforme se explica adiante, as Universidades surgiram nas últimas duas décadas do século XX, fator impeditivo para que o percentual de professores habilitados atenda a demanda de alunos na região em todas as áreas.

A identidade profissional docente reflete vários aspectos culturais, históricos e econômicos aos quais estão inseridos. Investir na auto formação profissional exige muita objetividade e planejamento num país com políticas baseadas em envergaduras éticas como no Brasil. Assim, torna-se importante compreender que a construção da identidade docente: “Assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim” (Veiga, 2008, p.15).

A prática docente se realiza na vivência dos diferentes campos da profissão, seja no âmbito político institucional, curricular, disciplinar e/ou profissional. A diferença nas trajetórias profissionais está na relação estabelecida por cada sujeito nessas interações.

Torna-se relevante delinear o percurso do profissional da educação para entender quais caminhos formativos leva ao patamar atual. Embora, se conceba que a formação se faz dentro de trajetórias únicas, pois mesmo que dois sujeitos frequentemente as mesmas situações durante o percurso de uma vida, os pensamentos

e posicionamentos dos mesmos serão distintos. Não existe modelo a seguir nessa profissão, existe o repensar a prática pedagógica e atualizar teorias:

O mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, todos os membros das outras profissões, devem começar a admitir que sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado (Delors, 2004, p. 162).

Ao adentrar no mercado de trabalho concebe-se que a teoria desenvolvida na universidade está embasada na prática e nas escolas não existiria a prática se não houvesse profissionais que a repensassem e a teorizassem, embora, a grande maioria, não publique suas experiências.

Entender como se estabeleceu a prática formativa de professores no Brasil, durante as últimas décadas leva a conceituar sobre a responsabilidade social que cada um dos colaboradores envolvidos entende por educação. Pensar a educação e agir sobre os contextos escolares no Brasil torna-se parte de uma projeção do futuro de milhões de estudantes e do próprio país: a educação minimiza e em muitos casos erradica as diferenças sócio-econômica-culturais.

Entende-se que todas as fases de Ensino são relevantes, e que o formato do Ensino Médio precisava/precisa ser reestruturado e reorganizado conforme as novas demandas sociais e a situação econômica do país¹. Repensar a grade curricular do Ensino Médio como forma de emancipação dos sujeitos aprendentes sob um novo prisma, envolve analisar a forma de ingresso nas universidades (ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio) e a responsabilidade do Estado na garantia de uma educação igualitária e de qualidade para todos - alunos de escolas privadas e públicas e seus desníveis sociais.

O Ensino Médio tornou-se centro dos debates da educação básica nos últimos anos. Nessa etapa de ensino se faz o aprofundamento dos saberes

¹ Durante o ano de 2017 o Governo Brasileiro, sob a batuta do presidente Michel Temer baixou uma medida provisória mudando a grade curricular do ensino Médio, fator que está mobilizando inúmeros movimentos contrários à política governamental.

adquiridos na fase do Ensino Fundamental, e nos últimos anos surgiu como foco de atenção por parte dos profissionais da educação.

Esta pesquisa intitulada **a formação continuada de professores e os resultados educacionais dos alunos do Ensino Médio em Campos Belos-GO** constitui, portanto, importante instrumento para um conhecimento sistematizado dos resultados apresentados pelos alunos do Ensino Médio de Campos Belos, situada no Nordeste Goiano, região Centro-Oeste.

Nosso propósito visou contribuir para a reflexão a respeito da realidade atual vivenciada nas últimas décadas dessa modalidade de ensino, no que se refere aos resultados e a responsabilidade dos professores, quanto às práticas pedagógicas e a busca dessas possibilidades, considerando o contexto sócio histórico das demandas de formação docente.

O MEC (Ministério da Educação) através da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, em conjunto com as SEDUC (Secretarias de Educação Estaduais) e Universidades de cada Federação desenvolveram ações conjuntas pelo fortalecimento da educação, investindo em formações continuadas previstas no PNE (Plano Nacional de Educação), referente à meta três (03): Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Cada uma dessas esferas ficou responsável por desempenhar um dos papéis nesse empreendimento, intitulado “orientação em serviço”.

O MEC se responsabilizou pela criação de um sistema on-line SIMEC, no qual tutores acompanharam o resultado das atividades, avaliações e participação efetiva dos professores, assim como, o pagamento de uma bolsa de duzentos reais mensais, pelo período de um ano. As SEDUC ficaram responsáveis em disponibilizar conforme a proposta de cada estado, o período de estudo ou até mesmo o deslocamento dos professores para os momentos de estudos através de módulos organizados pelo MEC, dos quais falaremos no percurso da pesquisa. O papel das Universidades de cada Federação foi orientar e organizar grupos de formadores para atuar diretamente com professores, por polos, seja nos espaços destas, seja em espaços das escolas de Ensino Médio.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, tem como objetivo promover a valorização da Formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino

Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) (Brasil, 2014, p. 04).

No âmbito do Pacto verifica-se o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, uma estratégia do Governo Federal para conduzir as escolas a reorganizar os currículos do Ensino Médio, com o propósito de ofertar educação de qualidade, com foco na formação humana integral. A reestruturação curricular sugere articular a dimensão do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Também se insere nesse Pacto a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, conforme se afirmou anteriormente.

O PFNEM busca promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, assim como exige a LDB 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 20 de dezembro de 1996.

Nossa inquietação quanto a esta pesquisa restringe-se a investigar quais as influências dos professores que participaram efetivamente dessa formação continuada, intitulada PFEM, nos resultados acadêmicos dos alunos aos quais ministravam aulas. Verificar se os professores perceberam maior apropriação dos conteúdos e melhoraram o planejamento interdisciplinar na escola em que atua o que resultaria num melhor aprendizado por parte do aluno, aumentando o número de ingressos em Universidades seja nas esferas Federais, Estaduais ou privadas. Pois, compreendemos que:

De fato, a eficácia da escola será principalmente resultado da qualidade da agência formadora em seu interior. Apenas no contexto mais amplo da função social de formação continuada é que as questões da profissionalização dos formadores encontram sua significação mais clara e suas propostas de intervenção mais eficazes, mesmo porque não se tornam autônomos sem que desenvolvam uma preocupação permanente com a compreensão da

realidade, na medida em que se considere a emancipação humana como prioridade (Tescarolo, 2005, p. 112).

Assim, entendemos que os resultados das formações docentes pouco são investigados, fazem-se os momentos de estudo, mas não se estabelece um comparativo entre os resultados anteriores e os impactos decorrentes ao evento citado. O **objetivo geral** da pesquisa centrou esforços em “analisar se os professores que têm formação continuada estão obtendo resultados diferentes na aprendizagem de seus alunos em relação aos professores que não têm formação continuada” considerando, que a aplicação teórica desses estudos iniciou no ano de 2015, com o período anterior ao Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, focando no ano de 2014.

Para visualização detalhada dos caminhos percorridos, focamos nos seguintes **objetivos específicos**: a - verificação das formações continuadas ocorridas na Rede Estadual em âmbito Nacional e Estadual; b – Mostrar as características centrais dos programas de formação continuada da Rede Estadual, dentre eles o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio; c - Análise e descrição dos resultados acadêmicos dos alunos no período que antecede o PFNEM e nos dois anos posteriores; d - Apontar os resultados educacionais dos alunos depois da formação continuada dos (12) professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFNEM) das duas instituições escolares citadas anteriormente.

Nessa perspectiva, **organizamos a dissertação em quatro capítulos.**

No primeiro capítulo detalha-se sobre a formação continuada no Brasil e está organizado em blocos históricos, na primeira subdivisão e conceituais na segunda: referenciando momentos importantes da transposição de modelo formador de professores até o formato atual; PFNEM no Estado do Goiás; concepções sobre a avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala.

No segundo capítulo, falaremos sobre a relação entre avaliação e formação docente entendendo que o resultado das avaliações em grande escala influenciam nas políticas internacionais, conforme a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) o que resulta nas estratégias de formação de professores, considerando que o nível de letramento de um país estão representados pelos resultados destas.

No **terceiro capítulo** trataremos das **decisões metodológicas** descreve-se o local e os sujeitos no trabalho de campo, com abordagem qualitativa e teve como contexto e participantes os professores que participaram da formação continuada Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista e Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa, na cidade de Campos Belos-GO.

A **análise dos dados e discussão dos resultados** foram debatidas no **terceiro capítulo**, e subsidiada pela teoria apresentada no primeiro capítulo sobre como se desenvolveram as práticas formativas docentes no Brasil, e os resultados obtidos através das avaliações externas, dos resultados de aprovação e reprovação dos anos relacionados a pesquisa, período que vai dos anos de 2013 a 2015.

Assim, entendemos que os resultados das formações docentes pouco são investigados, fazem-se os momentos de estudo, mas não se estabelece um comparativo entre os resultados anteriores e os impactos decorrentes ao evento citado. O **objetivo geral** da pesquisa centrou esforços em “analisar se os professores que têm formação continuada estão obtendo resultados diferentes na aprendizagem de seus alunos em relação aos professores que não têm formação continuada” considerando, que a aplicação teórica desses estudos iniciou no ano de 2015, com o período anterior ao Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, focando no ano de 2014.

Para visualização detalhada dos caminhos percorridos, focamos nos seguintes **objetivos específicos**: a - verificação das formações continuadas ocorridas na Rede Estadual em âmbito Nacional e Estadual; b – Mostrar as características centrais dos programas de formação continuada da Rede Estadual, dentre eles o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio; c - Análise e descrição dos resultados acadêmicos dos alunos no período que antecede o PFNEM e nos dois anos posteriores; d - Apontar os resultados educacionais dos alunos depois da formação continuada dos (12) professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFNEM) das duas instituições escolares citadas anteriormente.

Nessa perspectiva, **organizamos a dissertação em quatro capítulos**.

No primeiro capítulo detalha-se sobre a formação continuada no Brasil e está organizado em blocos históricos, na primeira subdivisão e conceituais na segunda: referenciando momentos importantes da transposição de modelo

formador de professores até o formato atual; PFNEM no Estado do Goiás; concepções sobre a avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala.

No **segundo capítulo**, falaremos sobre a relação entre avaliação e formação docente entendendo que o resultado das avaliações em grande escala influenciam nas políticas internacionais, conforme a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) o que resulta nas estratégias de formação de professores, considerando que o nível de letramento de um país estão representados pelos resultados destas.

No **terceiro capítulo** trataremos das **decisões metodológicas** descreve-se o local e os sujeitos no trabalho de campo, com abordagem qualitativa e teve como contexto e participantes os professores que participaram da formação continuada Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista e Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa, na cidade de Campos Belos-GO.

A **análise dos dados e discussão dos resultados** foram debatidas no **terceiro capítulo**, e subsidiada pela teoria apresentada no primeiro capítulo sobre como se desenvolveram as práticas formativas docentes no Brasil, e os resultados obtidos através das avaliações externas, dos resultados de aprovação e reprovação dos anos realcionados a pesquisa, período que vai dos anos de 2013 a 2015.

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

A Formação docente no Brasil teve suas primeiras evidências, segundo Saviani (2005), entre o final do século XIX e início do XX, dentre os fatos que transformaram a trajetória dos professores da Educação básica encontram-se quatro eventos decisivos: a reforma da escola normal de São Paulo, em 1980; a formação de educadores para o ensino secundário, em 1939; a Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946; e a habilitação “magistério”, em 1971.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional número 9.394/96 (atualizada) legitima nos artigos 61 e 62, a seguinte redação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A docência deveria realizar-se a partir da segunda fase do Ensino Fundamental com profissionais licenciados por área do conhecimento. Somente, nas séries iniciais permite-se a atuação de professores formados no curso técnico do Magistério e Licenciatura em Pedagogia.

Nas últimas décadas do século XX ocorreram várias situações, como a privatização da formação de professores no Brasil, tornando as universidades particulares em empresas. Decorrentes desse processo surgiram os cursos de Licenciatura com foco na ampliação de vagas ofertadas para profissionalização docente no país. Como a própria LDB nº 9.394/96 instituía a obrigatoriedade das

300 horas de prática de ensino para a inserção do docente no mercado de trabalho, as universidades criaram o modelo da racionalidade técnica, na qual inseria o estágio supervisionado como forma de garantir aos alunos a carga horária necessária para ingressar na profissão.

A construção de uma identidade nos cursos de licenciatura surge com a normativa do Conselho Nacional de Educação resolução nº. 2/2015, que constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

De acordo com Saviani (2005), em 1932, o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, proporcionou o início de uma nova fase da educação, conhecida como Escola Nova, tendo como idealizador Anísio Teixeira em 1932. Em 1933, Fernando Azevedo implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo.

De acordo com o exposto, nota-se que as instituições educacionais foram organizadas com intuito de facilitar a incorporação das novas exigências pedagógicas, com foco no conhecimento empírico. Buscava-se, pois, a consolidação de um do modelo pedagógico-didático, para a formação docente que permitisse ressignificar distorções cristalizadas das antigas Escolas Normais, e que pudessem ser caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (Tanuri, 2000, p. 72).

Com isso, esses dois Institutos cresceram de forma celerada e iniciaram o trabalho com o ensino superior também, juntos paulistas e cariocas formatam a base e prepararam os cursos de formação dos professores para as escolas secundárias, estendido para todo o país a partir do Decreto nº 1.190, de quatro de abril de 1.939, criando à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Criou-se o curso de Pedagogia, voltado à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados para à docência nos cursos normais.

Sobre os modelos de formação docente na história da formação de professores, Saviani coloca que:

Na história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de

ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. (Saviani, 2009, p, 149).

Percebe-se que há muitos anos que a formação de professores é uma inquietação constante, mas que ainda não alcançamos uma formação adequada a nossa realidade, haja vista que é necessário haver uma consolidação de muitas questões que envolvem o docente, como as condições de trabalho, questões salariais e jornada de trabalho. Pois os educadores encontram-se cansados com tanto preenchimento de informações consideradas pedagógicas, sem tempo suficiente para realizar seus planejamentos de forma mais organizada.

A formação de professores sobressaiu-se com a nova LDB número 9.394/96, que estabelece prioridade para a capacitação dos professores das séries iniciais ao nível superior, e que seriam ofertadas através de cursos normais e superiores, em instituições públicas privadas desse nível de ensino.

1.1. A trajetória do ensino médio e os impactos para formação docente no Brasil

Concebe-se importante entender as questões que envolvem o Ensino Médio para apreendermos as necessidades desse nível de ensino. Na década de 40, com a intensificação da industrialização surgiu uma necessidade de capacitar profissionalmente os trabalhadores, visando atender as demandas das empresas.

Logo, promulgou-se o Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613– Lei Orgânica do Ensino Agrícola, comumente denominados de Reforma Capanema.

Em decorrência dessa remodelagem, o ensino básico constituiu-se em curso primário e secundário, sendo o secundário ginásial e colegial; educação superior. O secundário ofertaria cursos profissionalizantes distribuídos da seguinte

forma: normal, comercial técnico; industrial técnico e agrotécnico – os quais poderiam ser escolhidos pelos alunos.

Percebe-se com essa reforma a bilateralidade socioeconômica restringida de forma velada conforme a oferta do ensino secundário em que a educação compromete-se a instruir a elite para assumir cargos de liderança, e em doutrinar um número grande de sujeitos para desenvolverem trabalhos especializados.

[...] o Brasil mantinha um dualismo essencial em todas as suas iniciativas educacionais. A partir de um modelo transplantado da Europa, havia uma educação para o povo – uma educação para o trabalho-, e uma educação para a elite – uma educação para a cultura. A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições do segundo grupo. Em consequência desse dualismo, tanto a escola primária quanto a escola profissional, por melhores que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento público, não sendo consideradas prestigiadas (Cunha, 2000, p. 172).

No Brasil a industrialização foi impulsionada no período pós-guerra da década de 1940, o que incentivou a implantação de inúmeros cursos técnicos profissionalizante, considerando a carência de mão de obra profissional para atender as necessidades do mercado trabalhista.

Em 1960 o governo implantou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional número 4.024/61, a qual determinava que o Ensino Médio integrasse o ensino regular ao técnico – esta lei teve o apoio dos reformistas que a remodelou. Nesse período a escola primária era ofertada gratuitamente, entretanto, quem quisesse dar continuidade aos estudos necessitaria de condições financeiras para cursar os anos subsequentes.

No interstício entre as décadas de 1960 e 1970, em decorrência à revolução industrial, a política ditatorial de Ernesto Geisel privilegiou um ensino secundarista de formação tecnológica, formando indivíduos para controlar o maquinário das indústrias. Fator que influenciou na diminuição de sujeitos a ingressar na faculdade, pois a demanda de trabalho ofertada para quem tivesse cursos técnicos desencadeou compulsoriamente o ingresso nos cursos técnicos.

Nesse cenário, surge a promulgação da Lei 5.692/71 que muda mais uma vez a organização do ensino, passando a vigorar a formação em 1º e 2º graus, sendo destaque a obrigatoriedade do ensino profissional de 2º grau. Pode-se verificar que nova lei mantém a bilateralidade no ensino, no qual se prioriza uma pequena parcela da população elitizada voltada para a formação intelectual e uma grande maioria de sujeitos conduzidos para o mercado de trabalho devido a necessidade de inserção no mercado de trabalho para subsistência da família e/ou a própria.

O Conselho Federal de Educação, em 1975, institui o Parecer 76/75 que flexibiliza a natureza tecnicista da Lei nº 5.692/1971, tornando imprescindível a capacitação. A finalidade da Lei nº 5.692/1971 priorizava a preparação dos alunos para a cidadania e qualificação para o trabalho, mediante o desenvolvimento de suas habilidades. Ou seja, a educação orientada para a inserção no mercado de trabalho passa a integrar o currículo de 1º e 2º graus (Kuenzer, 2007, p. 17).

Entretanto, novas demandas surgiram no mercado de trabalho causado pelos avanços tecnológicos e a abertura de informações, com a queda do governo ditatorial. O perfil dos profissionais que o mercado de trabalho buscava recrutar era de sujeitos capazes não apenas de manipular a máquina, mas capaz de interagir no espaço de trabalho e capaz de gerir a própria produtividade.

Na década de 1990 o mercado de trabalho precisava de sujeitos que atendessem a demanda que a modernidade exigia. Fato que provocou uma nova reforma do Ensino Médio: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/96 configurou uma nova identidade para o Ensino Médio, na qual este passa a integrar o ensino básico (PCNs do ensino médio 2000, p.9).

O ensino médio representava até o período uma fase de transição entre o ensino fundamental e o superior, o qual muda a configuração nesse período constituído uma identidade própria, preocupada com a formação geral dos alunos para aquela fase de ensino. Segundo os autores Castro e Tiezzi (2004, p. 16):

Cabe ressaltar que em 1995 no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, mais de 70% dos 4,9 milhões de alunos

matriculados no ensino médio frequentavam escolas noturnas, porque a oferta era predominantemente no período da noite, [...] Do total de alunos matriculados, mais de 50% cursavam o ensino médio profissionalizante, que na verdade, não profissionalizava nem tampouco oferecia boa educação geral.

Segundo Castro e Tiezzi (2004, p. 116), o ensino médio não correspondia as expectativas da sociedade no contexto em questão, pois pretendia-se uma formação geral dos alunos: “[...] nosso currículo era excessivamente enciclopédico e elitista; [...] nossos alunos concluintes do ensino médio representavam os verdadeiros sobreviventes de um sistema excludente”.

Verifica-se, conforme Castro e Tiezzi (2004) que o ensino médio não ofertava aos alunos uma grade curricular pragmática que pretendesse a democratização do ensino, que os preparassem as exigências mundo contemporâneo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, esse nível de ensino constitui parte do que se deve considerar enquanto etapa básica para o desenvolvimento da cidadania, da produtividade e da continuação dos estudos. Nas palavras de Zanchet (2002, p.146): “O Estado explica o compromisso com a universalização e democratização do Ensino Médio, guardando para si o direito e dever de avaliar os resultados, atribuído à avaliação a centralidade das políticas governamentais para todos os níveis de ensino”.

A partir dos anos de 1990, com a democratização do Ensino Fundamental e com a expansão do Ensino Médio pode-se dizer que a educação brasileira tende a seguir por outros trilhos, porém para acompanhar as metas estabelecidas pela reforma faz-se necessário a organização de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecendo que o currículo deva ser constituído de duas bases: A Base Nacional Comum que se destina a formação geral do aluno, além de prepará-lo para dar continuidade a seus estudos, visando principalmente o desenvolvimento de competências e habilidades básicas. E a Base Diversificada do currículo que deve atender as características regionais e locais da sociedade em sua cultura, em sua economia, de modo que o aluno possa ser inserido na construção do currículo.

Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o Ensino Médio contido na referência anterior, a Lei nº 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º, § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar.

Como nos informa os PCNs do ensino médio houve realmente uma mudança em relação da função do ensino médio que pela lei anterior a 5.692/71 estabelecia dupla função ao preparar os alunos para a continuidade dos estudos e para habilitá-los a uma formação técnica. Já na nova LDB 9394/96 em seu artigo 36 refere-se à educação profissional técnica de nível médio que deva ser conforme o inciso:

I - articulada ao ensino médio. II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. [...] Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrado terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Verificam-se vários aspectos na reforma do ensino médio que em seu arcabouço objetivou garantir a qualidade para esse nível de ensino. Diferente da visão predominante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, a proposta da LDB atual conceitua uma escola de ensino médio que garanta a continuidade ao ensino fundamental, vinculando uma cultura de caráter geral voltada à compreensão do mundo contemporâneo e, concomitantemente, mantendo os cursos técnicos, posterior ou ao mesmo tempo em que “o ensino propedêutico, para atender às demandas de uma clientela que em grande parte, já é de trabalhadores” (Castro & Tiezzi, 2004, p.121).

De acordo com a redação dos PCNs do ensino médio, a remodelagem surgiu como um meio de garantir a suplantação de um modelo escolar que não se encarregava de promover o desenvolvimento das habilidades cidadãs e que se constituía num ambiente excludente, instruindo estudantes através de modelos tradicionalistas.

A reforma trouxe uma nova visão para a fase de ensino em questão, a qual tem seu respaldo no desenvolvimento de competências básicas para o exercício da cidadania e para o desempenho das atividades profissionais. Esta tentativa segundo os PCNs tem como objetivo combater a bilateralidade da sociedade que se torna desencadeadora das diferenças socioeconômicas.

Os programas de formação continuada tem em seu bojo a intenção de gerar mudanças na prática dos professores e conseqüentemente em seus aspectos cognitivos, porém as pesquisas nesse campo se intensificam no intuito de detectar se realmente tais programas estão dando conta de provocar as mudanças esperadas. Concebe-se que as licenciaturas desenvolvem-se por uma gama de representatividades que se constituem cognitivamente e se reproduzem nas práticas pedagógicas formando uma prática inconsistente.

Dessa forma, o docente internaliza conceitos provenientes do campo social ao qual está imerso e reproduz seus aspectos cognitivos nas práticas pedagógicas de acordo com suas representações. A formação continuada como condutora de novos valores e conceitos encontrará sucesso se de fato fizer sentido e for capaz de recriar novas práticas que se constituirá através do diálogo.

Entende-se que a prática está vinculada às descobertas e possibilidades vivenciadas e que somente se torna absorvida através das estruturas sociais, nessa perspectiva torna-se histórica devido a condição de classe, de grupos sociais que se apresentam como indutoras de estratagemas. Para Gatti (2003, p.192):

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, sócio afetivo e cultural. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

Por essa razão e de acordo com a autora não se pode garantir o sucesso de uma formação continuada quando temos como principais agentes de transformações e mudanças, professores que trazem em sua formação inicial conceitos e representações sociais que dificultam a mudança de postura em

relação as suas práticas. Há uma determinada resistência ao novo, por comodismo, ou até mesmo pela incerteza de sucesso da ação, e de outros fatores que interferem no momento de mudanças na prática.

De acordo com Bourdieu (2001) temos o conceito de “campo” que se estabelece como espaço onde ocorrem as relações de grupos, de indivíduos e estruturas sociais. É nesse espaço considerado dinâmico por proporcionar leis próprias e acirrar disputas (no nível de agentes ou de estruturas) cujo interesse é que sejam bem sucedidas nas relações estabelecidas entre seus componentes. Segundo a Gonsalves:

O campo ou espaço social pode ser compreendido como sistema de posições sociais que se definem umas em relação às outras, que se faz em determinado espaço e tempo físicos, e que tendencialmente se reproduz pela conformação consensual, frequentemente inconsciente, de seus agentes. Os espaços sociais podem abranger campos distintos, que se inter-relacionam. Todos os campos possuem características próprias, com dinâmicas, regras e capitais específicos e um polo dominante e outro dominado, com possíveis gradações intermediárias e conflitos constantes, definidos de acordo com seus valores internos (Gonsalves, 2012, p. 155).

Segundo Cunha (1989) além dos princípios teóricos que os futuros professores aprendem na definição de sua docência, eles se inspiram em práticas escolares vividas e nas lembranças de antigos professores que servem como inspiração de suas concepções e escolhas. Por essa razão a mudança de *habitus* é possível, desde que uma nova representação simbólica se constitua como significativa, sendo capaz de produzir uma mudança na prática. É sobre essa mudança na prática dos professores e apostando no valor simbólico das representações significativas que possa haver através da formação e com estratégias que visam o fortalecimento do ensino médio, é que pretendo focar minhas observações, no intuito de detectar possíveis mudanças de *habitus* nas práticas dos professores desse nível de ensino selecionando-as como fortalecedoras ou não.

1.2. A mudança de paradigmas a partir dos estudos de Paulo Freire

Pretende-se revisar a partir das reflexões de Paulo Freire o lugar da formação de professores designada pelo autor de 'formação permanente' nas políticas públicas. Considera-se que Freire teoriza e reorienta a formação permanente de professores durante sua gestão (1989-1991) enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo.

Analisando detalhadamente os estudos sobre formação docente no Brasil, compreende-se que Freire prognosticou e mapeou as mudanças e caminhos viáveis para melhorar a qualidade de ensino no Brasil. O que o levou a se prenciar ao debate intelectual da atualidade, ao implementar durante o período que exerceu a função de cargo público a 'formação permanente' no interior das escolas, considerando os saberes dos professores numa relação reflexiva junto com intelectuais de diferentes universidades paulistas.

Freire (2001, p. 65) acreditou no conceito de 'incompletude nos seres humanos', fato que o motivou a formular e implementar a demanda de formação permanente durante o período que desempenhou a função de secretário da educação na cidade de São Paulo.

Freire (2001) discorda quanto à prática disseminada em vários estados e municípios em torno da formação de professores que tem valorizado mais a compra de 'pacotes' com doses de conteúdos considerados adequados para melhorar a qualidade da educação:

Percebe-se como tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o 'pacote' a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias (Freire, 2001, p. 71).

Contrário a essa corrente, Freire (1996, pp. 443-444), afirma que o fundamental para a formação docente "é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Ou seja, a qualidade educacional pressupõe uma formação

continuada para os professores, a qual se fundamenta através do desdobramento teórico sobre a prática. A reflexão sobre a prática deve ser acompanhada por profissionais habilitados, abertos a discussão e a ampliar o campo de visão do grupo, mostrando posicionamentos ainda não percebidos ou timidamente percebidos (Freire, 2001, p. 72).

Entende-se que a ruptura das políticas públicas destinadas à formação docente poderia ser revista, pois conforme estudos da área, a interrupção de programas e processos de formação que começam a tomar sentido, além de levar ao descrédito, fazem com os mesmos não sejam incorporados no cotidiano escolar. (Gatti & Barreto, 2009).

Ao ser contestado Freire (2001b, p. 205) destaca as práticas que constroem a competência do educador:

[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se 'aproximar' para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria. A prática de sua formação teórica permanente.

Deve-se respeitar o conhecimento produzido nas universidades, seria um engano desconsiderá-lo, por verificar na Prática que há inconsistências no debate, mas agregar valor à teoria, entendendo que a prática pode e deve ser construída no cotidiano. Torna-se necessário entender que a gestão do próprio conhecimento acontece com a maturidade na prática, tornando o sujeito em formação capaz de formar-se e formar outros.

Nessa perspectiva, ensinar ultrapassa a mera tarefa de transferir conteúdos, compreende-se como um exercício de provocação ao aluno, tornando-o capaz de buscar outros conhecimentos, de conhecer outras realidades, pois entende que não é um sujeito passivo, mas transformador. "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 25).

Sobre o modelo de formação cabe diferenciar o modelo ideal e o que comumente vem sendo aplicado, problematizando a ideia de que a lógica de racionalização da educação acaba por imprimir um caráter de treinamento à prática de formação que se mostra totalmente contrário à tarefa educação nos moldes pensados por Freire.

Como educador, eu sei o que significa a formação. É por isso que brigo tanto com os americanos, pois resisto a aceitar que training equivale a formação. Formação é muito mais que training. Então, a formação dos educadores e a análise sobre ela tem muita importância. Como educador, eu sei o que significa a formação. É por isso que brigo tanto com os americanos, pois resisto a aceitar que training equivale a formação (Freire, 2001b, p. 227).

A formação inicial não se esgota em si mesma, ou seja, a formação contínua cumpre também a função articuladora entre a formação inicial e as mudanças tanto no interior da escola, como do próprio sistema escolar. Portanto, os processos de formação continuada precisam estar em consonância com as reais necessidades dos professores com vistas a 'fazer bem' para os alunos, num processo que se pode chamar de prática reflexiva, embora consideremos que toda prática demanda certo grau de reflexão, no caso a ideia principal é de reflexão sobre a prática.

A formação do professor não é um processo que se restringe a formação inicial, sendo mais do que uma necessidade do professor, trata-se de uma necessidade ética da qualidade de ensino e crítica da própria atividade. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. (Freire, 2003, p. 28)

Freire em sua experiência como gestor municipal também defendeu que:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados,

resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (Freire, 2006, p. 81).

Para Freire, “[...] a tarefa da administração deveria ser assumida como uma tarefa pedagógica, altamente pedagógica e política. E creio que um Secretário, um Ministro, deve ter em sua administração o propósito de elevar a pedagogia, de testemunhar o seu trabalho pedagógico, formador” (Freire, 2004, p. 211).

Sobre as condições de trabalho aponta a necessidade desvalorização profissional dos educadores para que se desenvolva uma educação de qualidade, que deve vir associada à formação permanente. Primeiro, é preciso um salário minimamente decente. Segundo, um verdadeiro respeito à tarefa do magistério. A educação e os educadores têm que ser respeitados: respeito pessoal, trato cortês, decente, sério. Em terceiro lugar, a organização política do magistério deve ter como uma de suas tarefas a formação permanente dos professores.

O poder público deve, por um lado, estimular e, por outro, ajudar as organizações do professorado para que cumpram o dever da formação permanente. E onde os próprios organismos sindicais não puderem fazer, que o faça o Estado. (Freire, 2001b, p. 219).

Partindo-se do pressuposto de que a ‘educação é um ato político’, não podemos desconsiderar que a dimensão da formação também o é. Neste sentido, articular a questão da formação continuada, como valorização da escola pública, como um espaço de afirmação da democracia e das oportunidades para as classes populares.

É urgente que engossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronômica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores estatais (Freire, 2003, p. 49).

Este não é um processo que depende unicamente do professor, pois é necessário que os sistemas de ensino criem as condições próprias para que isso

se torne possível, rompe assim com a imputação ao professor de toda a responsabilidade pela sua própria formação que deve, portanto, ser uma preocupação coletiva articulada com a política do Estado.

O Estado pode ajudar, como tentamos na prefeitura de São Paulo, pagando horas para que os professores estudem. Se a educação é realmente uma prioridade, então é preciso conseguir o dinheiro para que os professores, em sua casa ou na escola, tenham horas para estudar dentro da jornada de trabalho. Os cursos de formação permanente devem ser pagos. A compreensão que o poder público tem do trabalho do magistério deve incluir as horas nas quais o professorado está se preparando para ser melhor professor (Freire, 2001b, p. 219-20).

É nítido o distanciamento desta proposta da lógica de responsabilizar o professor por sua própria formação, na lógica neoliberal, mercadológica e fragmentada que recebe críticas dos especialistas na atualidade.

Observa-se, que apesar de ter sido construído um consenso entre os estudiosos em torno da formação continuada, na prática, os processos formativos formulados e implementados pelos estados e municípios veem indicando a permanência dos modelos disseminados na década de 1980, sobretudo, aqueles pautados em práticas padronizadas e prescritivas.

Neste sentido, torna-se prioridade vincular a formação continua da com a realidade das escolas, ou seja, superar o distanciamento das propostas de formação com a realidade escolar quer sejam aquelas oferecidas pelo poder público quer sejam aquelas ligadas às instituições privadas. Procuramos demonstrar no texto que os modelos e concepções de formação continuada sob uma lógica desarticulada e fragmentada hoje recebem críticas dos pesquisadores da área que defendem a relação entre o contexto da escola e a formação, parafraseando Freire a aproximação entre teoria e prática.

1.3. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio traz como objetivo maior oportunizar uma formação humana autônoma. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial número 1.140 de 22 de novembro de 2013 e, segundo os documentos analisados, possui

como objetivo o processo de rediscussão das práticas docentes e das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Em suma, o Ministério da Educação (MEC) pretende articular coordenar ações e estratégias entre a União e as secretarias estaduais e distrital de educação na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio (Brasil, 2014).

O SISMédio – Sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender os professores envolvidos no PFNEM, é o instrumento para a iniciação da formação dos professores do ensino médio, facilitando com esta ferramenta tecnológica uma reorganização curricular, discussões das práticas pedagógicas e definição de uma identidade própria para o ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar (Brasil, 2013, p.154).

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estadual e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.

A Formação Continuada é uma das ações que compõem o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, tendo como objetivos: Promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; Ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; Desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O material para a formação é fornecido pelo MEC, sendo um processo formativo que apresenta como eixo estruturante a temática "Sujeitos do Ensino

Médio e Formação Humana Integral" e este será o fio condutor para a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso. A primeira etapa é composta pela formação comum a todos os participantes organizada nos núcleos: Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; Currículo do Ensino Médio; Áreas de Conhecimento e Integração Curricular; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio. O professor que quiser aderir a formação deve ser cadastrado pelo diretor da escola na qual leciona.

A adesão dos professores pode ser feita no SisMédio, sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do pacto. Cada educador receberá bolsa mensal de R\$ 200 para fazer a formação, que será presencial e desenvolvida na própria escola. Para participar, o docente deve atuar em sala de aula e estar registrado no Censo Escolar do ano anterior.

Para entender o objetivo desse programa é importante pensar no significado da palavra "pacto" como um sério acordo entre duas ou mais partes. Diante disso, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio é um programa de formação continuada que propõe uma ação institucional envolvendo agentes federais e estaduais que compactuou em torno de um objetivo comum, qual seja o fortalecimento do Ensino Médio no Brasil.

Esse fortalecimento precisa partir de ações concretas e, para isso, é necessário saber quais são as fragilidades do Ensino Médio atualmente e também o que se quer fortalecer. No tocante a essa etapa específica da Educação Básica sabemos que, em nosso país, vivemos problemáticas de diversas naturezas, como necessidade de maiores investimentos, ampliação das taxas líquida e bruta de escolarização e redução da evasão, por exemplo.

Levando em consideração tais problemáticas podemos afirmar que o Ensino Médio brasileiro tem hoje o desafio urgente de ampliar seu alcance, pois o atendimento ainda é inferior ao que se deseja, pois atende a pouco mais de 50% dos (as) jovens de 15 a 17 anos do país. Esse desafio deve ser visto sob a perspectiva da universalização da educação básica no Brasil, meta constitucional garantida em direito desde as emendas 14 e 59 da Constituição Brasileira de 1988.

Existe, portanto, um desafio a respeito da ampliação dessa oferta, mas obviamente também há um desafio em relação à permanência desses jovens no Ensino Médio e à qualidade da escola que frequentam. Vemos assim que não se trata apenas de investir mais ou expandir a oferta, mas também atentar para as

condições concretas que as escolas da rede pública precisam ter para manter o (a) estudante e ofertar um ensino de qualidade. De forma breve, portanto, o fortalecimento do Ensino Médio é projetado, pelo Pacto, em um duplo sentido, tanto quantitativo quanto qualitativo.

Assim, não se trata apenas de aporte de recursos, mas também de qualificar a oferta tendo em mente qual o tipo de Ensino Médio que se deseja oferecer para as juventudes brasileiras. Nesse aspecto o Pacto é claro, trata-se de oferecer condições às escolas para a ampliação da oferta na perspectiva do atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Tais diretrizes, aprovadas desde 2011, trazem avanços importantes tendo como elemento central a formação humana integral, mediante um currículo integrado assentado nos eixos articuladores trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O grande desafio é a implementação dessas diretrizes nas escolas de ensino médio, materializá-las na prática das escolas de todo o país. Com esse objetivo, o programa propõe uma ação conjunta – e por isso o nome “pacto” – que envolve o governo federal, através do MEC, os entes federados estaduais – como executores da ação – e também a universidade pública como agente interveniente formador de profissionais, no sentido de que a PFNEM na cidade de Campos Belos, Goiás.

O curso de formação continuada estará estruturado em três etapas e deverá pautar-se na discussão, reflexão e atualização sobre as mudanças e avanços que estão em desenvolvimento no âmbito das políticas de educação para o Ensino Médio. Sendo assim, propõe que os professores de Ensino Médio tenham garantidos tempo e espaço para participarem dos processos formativos.

Este projeto contempla parte da primeira etapa e a segunda etapa que se concretizará em dois processos que serão realizados concomitantemente: os Encontros de Formação e a Formação na Escola.

O desenvolvimento da ação de formação em dois processos concomitantes orienta-se pela necessidade de garantir que todos os profissionais da educação envolvidos com essa etapa da Educação Básica, possam compreender as políticas atuais e fortalecer as ações de melhoria do Ensino Médio.

Desta forma, pretende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se concretizem dentro das escolas, qualificando cada vez mais o currículo, por meio da criação e da valorização dos espaços de discussão e reflexão

dos professores, coordenadores e gestores, considerando a importância da construção e da troca de experiências entre o coletivo de cada escola.

Na Formação na Escola, os participantes do processo são os professores do Ensino Médio que terão um coordenador do processo formativo. Este coordenador é o professor escolhido no âmbito da escola, e que, portanto, é participante dos Encontros de Formação. A formação na escola, com as suas estratégias e seus custos serão objeto de um novo projeto a ser desenvolvido.

O processo formativo apresenta como eixo central a temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” e este será o fio condutor para a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso. A primeira etapa, objeto deste projeto, está composta pelos seguintes campos temáticos: Ensino Médio, Currículo, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, Avaliação, Áreas de Conhecimento e Integração Curricular. O material didático utilizado na formação foi organizado pela Universidade Federal do Paraná.

CAPÍTULO 2 - PONDERANDO A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Entende-se como meio para obtenção de resultados efetivos no processo de ensino e aprendizagem uma série de fatores, desde a estrutura escolar, materiais pedagógicos, políticas públicas que atendam a diversidade cultural, e principalmente a valorização docente, entendendo neste último um plano de carreira que amplie a remuneração do professor, propiciando assim a exclusividade deste numa única instituição escolar, como também a livre docência, maior tempo de planejamento e, principalmente, o foco de nosso estudo: a formação continuada.

As formações docentes quando planejadas com seriedade, propriedade teórica e prática propiciam o alcance de resultados educacionais qualitativos. O saber na docência se transforma conforme a trajetória escolhida e/ou percorrida pelo sujeito: a graduação, os cursos ofertados pelas secretarias de educação, pelo MEC ou mesmo na rede privada de ensino contribuem para a constituição de conhecimentos, no entanto, o saber docente ultrapassa esse conhecimento, conduz aquele saber construído no dia-a-dia com o aluno em ambiente real.

O movimento para a formação continuada de cada professor surge das necessidades percebidas pelo próprio sujeito ou verificadas pelos órgãos educacionais responsáveis. Tanto no primeiro quanto no segundo caso busca-se o mesmo objetivo: propiciar um ensino de qualidade atrativo e eficiente aos alunos. Entendendo que a cada época atende-se um perfil diferenciado de alunos, adaptados às novas tecnologias e aos novos conceitos culturais expostos pela família, mídia e escola.

A consciência da criança não se desenvolve tão somente através de conceitos que ela assimila em seu contato com os detentores da cultura elaborada, mas as condições para o desenvolvimento desta consciência crítica são criadas pela participação da criança na experiência social coletiva, a qual se compõe, em parte, das experiências práticas que a escola propicia através de sua organização interna e do sentido que assumem suas relações internas (Bonamino, 1989, pp. 205-206).

Nesta perspectiva de educação e de resultados, o papel da escola e do professor ampliou as atribuições e estreitou-se o tempo de planejamento e elucubrações necessários ao fazer na docência. Percebe-se em contextos escolares a exigência não apenas por parte dos órgãos competentes ou dos familiares e alunos pela oferta de qualidade de ensino, mas e, principalmente, por parte dos próprios professores a busca por competências que o encaminhe a acompanhar as mudanças de objetivo do ensino frente a uma sociedade cada vez mais dinâmica e exigente, na qual circula informações em excesso tornando as pessoas dispersas quanto à produção de conhecimento.

2.1. Avaliação em Larga escala

Diante de tudo que se presencia nos dados e resultados das Avaliações Externas, percebe-se que ainda não foi possível recuperar a dualidade histórica que tem prevalecido no Ensino Médio, tampouco garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes do Ensino Médio. Verifica-se que a defasagem do sistema, tanto no número de vagas para o ingresso no ensino Médio, quanto na qualidade de ensino ofertada surgem dessas avaliações em larga escala, elas não avaliam a aprendizagem e, sim o sistema educacional:

Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino. (Blasis e Falsarella e Alavarse, 2013, p. 12).

Talvez tudo isso perpassa a preparação dos professores, os quais se encontram cada vez mais assoberbados, com cargas horárias altas e tempo curto para planejamento das práticas pedagógicas, impossibilitando-os de realizar experiências com o aluno enquanto sujeito plural e autônomo de sua identidade social, entendendo nesta pesquisa que:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2009, p. 97).

Trabalhar com as identidades dos sujeitos sociais no âmbito escolar extrapola o entendimento simplista sobre o processo ensino e aprendizagem, e, em contato com o aluno no cotidiano são estabelecidas regras de poder que perpassam o plano social e cultural. Esses dados não podem ser verificados em avaliações de larga escala, apenas os sujeitos envolvidos nas interações cotidianas podem esboçar um parâmetro entre o ‘ser’ sujeito social.

Os dados adquiridos nessas avaliações buscam demonstrar, por um longo período, a necessidade de se estabelecer políticas consistentes não apenas na teoria, mas em ações concretas que alcancem os alunos, garantindo o direito ao ensino médio de qualidade para todos. Nessa perspectiva, a formação continuada do professor oferece uma espécie de bônus dos meios que proveem a educação, e esquecem-se de revisar o modelo escolar como uma engrenagem superada pelas novas identidades sociais.

No propósito de elucidar a importância da formação continuada, Antônio Nóvoa (1991) afirma que a escola deve ser vista como o lugar de formação continuada do educador. Pois, a escola permite evidenciar os saberes e as experiências dos professores. Nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realizam descobertas e sistematiza novas posturas.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de

referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (Nóvoa, 1991, p. 30).

Significa que os professores podem ser favorecidos com formações continuadas focadas em propostas com soluções dos problemas locais. A formação poderia munir os profissionais por meios capazes de alavancar a aprendizagem, a aprovação e apreenderem soluções de outros fatores emergentes no seio da sociedade aonde o aluno encontra-se inserido.

Ainda, conforme Nóvoa (1991, p. 30) os espaços formativos docentes devem se pautar em “reflexões críticas” acerca das realidades escolares, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Nas Licenciaturas os alunos entram em contato com a realidade escolar através das aulas de estágio, mas poucos são os que conseguem vislumbrar a realidade sem o véu de teorias que ignoram as salas superlotadas, a escassez de materiais, o mal-estar docente e outros fatores impeditivos para uma aprendizagem efetiva. Ao adentrarem no mercado de trabalho, após a conclusão das licenciaturas, em muitas ocasiões são ofertadas formações continuadas que desconsideram o saber docente vivenciado, mesmo que inexperiente.

Todo educador possui conhecimentos e depreende-se a partir da sua formação a competência na reelaboração das informações dadas por ele ao aluno, por isso mesmo, consciente de que sua prática, seus conhecimentos precisam ser revistos sempre.

Conforme afirmamos anteriormente, o objeto de pesquisa focou na análise dos dados do aproveitamento escolar dos alunos das instituições escolares de Campos Belos: Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista e Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa, utilizando como referência a formação continuada PFNEM.

Segundo Fonseca (2002) trata-se de um trabalho de campo, pois perpassa as investigações bibliográficas e a documental, entendendo que a pesquisa se pauta em um levantamento teórico legitimado sobre os temas pertinentes à análise de dados referentes à formação dos professores, e as possíveis contribuições nos

resultados obtidos nas avaliações da aprendizagem a avaliações externas dos alunos.

O trabalho de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (Gonçalves, 2001, p.67)

O propósito nos métodos utilizados nesse tipo de pesquisa é específico na construção do problema, como no caso da nossa verificação na influência da formação continuada dos professores no rendimento dos alunos.

Realizaremos um resumo conciso de como as avaliações adentraram nas instâncias educacionais brasileiras e quais os objetivos das mesmas para entendermos como se faz a apropriação dos resultados dessas provas padronizadas por parte dos professores, gestores e alunos.

O Governo Federal Brasileiro a partir dos anos 1990 projeta políticas educacionais com o objetivo de radiografar os problemas educacionais, para em seguida estabelecer um planejamento com metas anuais pré-estabelecidas para toda a rede de ensino pública.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/1996) o governo Federal regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei 9.924/1996) que previa investimento para melhorar a educação, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com a participação de todas as redes de ensino na organização do material final.

A LDB 9.924/1996 previa em 9º artigo previa o planejamento, aplicação e análise de uma avaliação em larga escala, padronizada: “[...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996).

Desde 1990, havia sido implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 1998, criou-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E, em 2005, a Prova Brasil foi inserida pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” aprimorando o SAEB.

Com a Lei 10.172/2001, conhecido como Plano Nacional de Educação (PNE) ratifica a responsabilidade do poder público na elaboração de ações que permitam vagas escolares para todos os alunos em fase de escolarização – universalização da Educação.

[...] o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão (Brasil, 2001, p. 19).

Em 2006 o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Saviani, 2007, p. 4). A instituição do FUNDEB surge com a garantia constitucional de elevar o percentual de financiamento para “manutenção e desenvolvimento” da Educação Básica, aumentado de 15% para 20% dos Estados e Municípios na participação de 25% da arrecadação dos impostos colhidos pela União.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo decreto número 6.094/07, propõem vinte e nove metas com o intuito de promover uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, houve uma junção de ações das esferas: Federal, Estaduais, Municipais e toda a sociedade para desenvolver as ações contidas no PDE. De acordo com Saviani, “na verdade, o PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. (2007, p. 1233). Assim:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados,

Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) faz parte do PNE para realizar amostragem do aprendizado escolar, considerando todo seu contexto, desde o nível de escolarização dos professores, nível socioeconômico da comunidade escolar, dentre outros aspectos específicos de cada instituição. O acompanhamento pelo Ideb permite quantificar a qualidade educacional ofertada por país, estados, municípios e escolas, consiste também, em verificar se as metas do PDE estão sendo alcançadas.

Bienalmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) publica a lista classificatória por estado, município e escola resultante da análise dos dados obtidos no Censo Escolar, no Ideb e na Prova Brasil.

A análise empírica utiliza dados da Prova Brasil, do Censo Escolar e do próprio Ideb, por meio de modelos de regressão linear múltipla. Os resultados mostram que as escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico, como esperado, têm piores resultados, mesmo com o controle de outras características. Para essas escolas, é muito mais difícil elevar o valor do indicador. [...] Por fim, os resultados indicam que são necessárias políticas de superação dessas limitações e que tais condições não podem ser ignoradas na análise do Ideb (Alves e Soares, 2013, p. 01)

É relevante refletir sobre os indicadores da aprendizagem do Inep, considerando que nosso objeto de pesquisa está diretamente relacionado ao assunto. Entretanto, conforme revisamos anteriormente, os dados utilizados pelo Inep para mensurar resultados tem como finalidade comparar os dados obtidos numa aplicação de prova anterior de uma determinada rede de ensino ou de uma escola, por exemplo, com os atuais.

Há que se ressaltar, que sendo a análise do Inep de cunho quantitativo, devemos observar nesta pesquisa, ainda, conforme citação anterior de Alves e

Soares (2013) a influência de outros fatores sobre o aprendizado dos alunos, pois nosso objetivo não resulta apenas na quantificação, mas se a formação Pacto influenciou nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Apesar de o nível socioeconômico ser um determinante presente no questionário de contexto aplicado no Saeb, ele não é considerado a contento na constituição, divulgação e exploração dos indicadores de qualidade de ensino produzidos pelo governo e nem considerado seriamente na agenda de redefinição de políticas públicas [...] o que se percebe é que as notas referentes ao desempenho estudantil são supervalorizadas e destacadas enfaticamente em detrimento de outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino (Silva, 2010, p. 434).

Conforme se percebe com Silva (2010) as análises produzidas pelo Instituto Anísio Teixeira, embora utilizem outros dados além do resultado das provas, não as utilizam como instrumentos essenciais no replanejamento das políticas públicas que atendam às necessidades da comunidade e proporcione a efetivação de uma Educação apropriada.

A supervalorização das avaliações externas padronizadas em detrimento dos outros fatores que constituem a análise realizada pelo Inep promove um efervescente debate entre educadores de todo o país.

De um lado, alguns teóricos consideram que as avaliações externas, em determinado momento são fatores impeditivos para que as instituições escolares consigam autonomia nas práticas pedagógicas, pois na busca por alcançar as metas propostas no PNE, resultam no abandono de avaliações da aprendizagem com foco no desenvolvimento individual de cada sujeito.

O desenho e implementação de sistemas de avaliação externa devem, portanto, ser acompanhados de discussão e esclarecimentos quanto a seus objetivos, a fim de deixar claro que, ao contrário do que fazem professores e escolas, essa avaliação externa não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema como um todo: as escolas, regiões, municípios ou Estados que precisam

melhorar seus resultados e o que é necessário fazer para promover essa melhoria (Mello, 1997, p. 101).

Outros estudiosos defendem que as avaliações externas possuem seu papel no âmbito do planejamento das políticas públicas, entretanto o objetivo inicial tomou um desvio, em determinado momento, as estatísticas não serviam apenas como indicadores para melhorar a aprendizagem.

As exigências políticas influenciaram/influenciam na cobrança pelos resultados e aumento dos índices, tornando a Educação um instrumento para inserção na Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para que um país faça parte da OCDE precisa preencher inúmeros requisitos, dentre eles, os índices do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

De acordo com dados coletados no Ideb, o PISA “avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna” (Brasil, 2016, p. 18). Esta avaliação é aplicada a cada três anos, e centraliza as questões em proficiência na Leitura, Ciências e Raciocínio Lógico, consulta também, através de roteiros de perguntas para os alunos, pais, professores e gestores escolares.

O objetivo do PISA é verificar se os alunos possuem habilidades de conduzir com autonomia competências procedimentais sobre o conhecimento adquirido, ou seja, se sabem administrar o que sabem em busca de novas soluções. Esta avaliação faz parte do projeto da OCDE para conceituar as sociedades que promovem o ensino predisposto ao mercado atual (OCDE, 2016).

Em suma, os instrumentos do PISA fornecem três principais tipos de resultados (OCDE, 2016):

- Indicadores que fornecem um perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes.
- Indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais.

- Indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo (Brasil, 2016, p. 19).

No Brasil, o Inep é responsável pela aplicação da avaliação por amostragem. É interessante inferir que mesmo com tensionamento político para assegurar as metas previstas no PNE, com intuito de aceitação no plano político internacional, a OCDE, a manipulação de resultados não resultaria sucesso, pois o PISA tem critérios bastante definidos e articulados. Portanto, seria razoável que os indicadores do Ideb tivesse apropriação para o objetivo inicial do PNE: utilizar as análises realizadas pelo Inep para (re)organizar as ações de desenvolvimento da Educação.

2.2. Construindo saberes da formação continuada

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira. Como discurso não se pode deixar de elogiar a construção desse texto (...) mas até a implantação de medidas efetivamente concretas que possam realizar as transformações necessárias, há de se percorrer ainda um longo caminho (...) (SOUZA, 2005, p. 94) A observação do autor coloca para os educadores a questão de como concretizar a alteridade na prática cotidiana das escolas.

De fato, nessa questão reside um dos problemas fundamentais para a inserção da alteridade não só no currículo, mas, na vida de alunos e professores. O desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica é fundamental para o aprofundamento da interculturalidade não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis.

A compreensão das interações sociais como um dos indicadores qualitativos da aprendizagem torna-se imprescindível para observarmos que os sujeitos envolvidos nos espaços estudantis possuem outras identidades articuladas ao de sujeito aprendente (aluno). Poderíamos então entender que, a análise dos gráficos projetados pelo Inep não podem representar a diversidade cultural desses alunos enquanto sujeitos sociais.

Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos (Fleuri, 2003, p. 497).

Entendemos com Fleuri (2003) que a escola (re)produz uma Educação universalizante e homogeneizante, fator impeditivo de respeito as diferenças tanto nos espaços escolares quanto nas culturas vivenciadas fora dos muros das escolas.

Entender que se busca a padronização nos resultados apresentados pelos indicadores da aprendizagem, propicia-nos maior aferição na análise dos gráficos. Para entendimento de como os indicadores da aprendizagem podem ou não representar o impacto advindo das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, deve-se refletir sobre as vivências dentro das instituições escolares.

As instituições escolares têm também uma origem quase sempre muito peculiar. Os motivos pelos quais uma unidade escolar passa a existir são os mais diferenciados. Às vezes a unidade escolar surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. Em outras situações a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confeccionais ou de empresários. A origem de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas (Sanfelice, 2010, p.04).

Os indicadores da aprendizagem, embora eficientes para o demonstrativo de superação ou não das metas, em alguns momentos deixam lacunas em branco para explicar eventos que fogem a explicações quantificáveis e racionais, pois estão relacionadas a sujeitos distintos, de famílias distintas, de níveis sócio, econômico e cultural diversos, representados tanto por alunos quanto por professores. Portanto, não se devem considerar apenas os resultados da aprendizagem quantificável, mas também ponderar sobre a convivência escolar nas instituições pesquisadas: Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista e Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa.

Embora reconheçamos que o Estado utiliza políticas públicas de controle e orientação dos indicadores da aprendizagem, torna-se relevante, lembrar com Sanfelice (2010) a influência tensionada pelos alunos no ambiente estudantil. Entende-se que mesmo duas instituições numa mesma comunidade, representando a mesma esfera Estadual, com estruturas semelhantes, e professores habilitados em áreas específicas, poderão se distanciar das práticas pedagógicas recomendadas pela Educação oficial para atender a diversidade da clientela, caso contrário, o ambiente poderá ficar tensionado por representações adversas do mundo exterior à escola.

O público de uma instituição escolar traz para dentro dela certa cultura e um conjunto de valores que podem estar muito próximos ou muito distantes da cultura escolar oficial. Isto faz com que os desafios pedagógicos de cada instituição sejam únicos, o que interfere profundamente no projeto pedagógico de cada unidade escolar (Sanfelice, 2010, p. 04).

Podemos apresentar como exemplos alunos que enfrentam desafios relacionados ao abandono familiar, baixo poder aquisitivo, violência gratuita, dificuldades em abstrair o ensino 'universalizante', dentre tantos outros fatores. Dessa forma, cada Projeto Político pedagógico (PPP) reestrutura suas práticas pedagógicas na tentativa de atender a comunidade local, tornando singular a experiência de cada instituição.

A gestão escolar poderá ou não tornar o trabalho autônomo dentro de uma instituição. Caso o gestor possua um arcabouço teórico e prático aberto a negociações, e consiga articular o planejamento pedagógico respeitando os temas transversais previstos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o processo de ensino e aprendizagem estará pautado em atender as demandas individuais de alguns alunos.

CAPÍTULO 3 - MARCO METODOLÓGICO

3.1. Problema

Para realizar a análise foi necessário um recorte do contexto apresentado anteriormente, considerando-se que se trata de uma formação continuada de abrangência nacional, envolvendo 26 estados federativos, suas Universidades e Secretarias Educacionais. Portanto, escolhemos realizar nossa pesquisa no estado do Goiás, na cidade de Campos Belos, nas duas únicas instituições que ofertam o Ensino Médio: Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista e Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa.

Depois de contextualizado, no capítulo anterior, a trajetória da formação docente no Brasil até o momento em que acontece o Pacto pelo Ensino Médio e quais os parâmetros utilizados pelo sistema oficial de ensino quanto às avaliações da aprendizagem e em larga escala, apresenta-se neste capítulo o desenho metodológico que direcionou a investigação científica que teve como **problema de pesquisa** “os professores que têm formação continuada pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (doravante PFEM) influenciam os resultados acadêmicos de seus alunos?”

3.2. Objetivos

A busca por responder esta problemática de pesquisa teve como **objetivo geral** “analisar se os professores que têm formação continuada estão obtendo resultados diferentes na aprendizagem de seus alunos em relação aos professores que não têm formação continuada”. Para tanto, evidenciou-se os seguintes **objetivos específicos**:

- A. Verificação das formações continuadas ocorridas na Rede Estadual em âmbito Nacional e Estadual;
- B. Mostrar as características centrais dos programas de formação continuada da Rede Estadual, dentre eles o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio;

- C. Análise e descrição dos resultados acadêmicos dos alunos no período que antecede o PFNEM e nos dois anos posteriores;
- D. Apontar os resultados educacionais dos alunos depois da formação continuada dos (12) professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFEM) das duas instituições escolares citadas anteriormente.

Escolhemos o Ensino Médio entendendo-o como parte da educação de um patamar de ensino básico com prerrogativas que não podem ser ignoradas, como a preparação elementar para o mercado de trabalho e o prosseguimento dos estudos. Assim, a escola não pode negligenciar as mudanças e o tempo em que se inserem os seus alunos:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (Severino, 2002, p.11).

Entende-se como meio para obtenção de resultados efetivos no processo de ensino e aprendizagem uma série de fatores, desde a estrutura escolar, materiais pedagógicos, políticas públicas que atendam a diversidade cultural, e principalmente a valorização docente, entendendo neste último um plano de carreira que amplie a remuneração do professor, propiciando assim a exclusividade deste numa única instituição escolar, como também a livre docência, maior tempo de planejamento e, principalmente, o foco de nosso estudo: a formação continuada.

3.3. Decisões Metodológicas

O objeto de pesquisa focou na análise dos dados do aproveitamento escolar dos alunos das instituições escolares de Campos Belos: Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista e Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa, utilizando como referência a formação continuada PFNEM.

Segundo Fonseca (2002) trata-se de um trabalho de campo pois perpassa as investigações bibliográficas e a documental, entendendo que a pesquisa se pauta em um levantamento teórico legitimado sobre os temas pertinentes à análise de dados referentes à formação dos professores, e as possíveis contribuições nos resultados obtidos nas avaliações da aprendizagem a avaliações externas dos alunos.

O propósito nos métodos utilizados nesse tipo de pesquisa é específico na construção do problema, como no caso da nossa verificação na influência da formação continuada dos professores no rendimento dos alunos.

Para responder ao questionamento inicial realizou-se uma revisão bibliográfica acerca das formações continuadas no Brasil, as formas de avaliações, e seus contextos. A coleta de dados junto aos doze professores foi realizada através de entrevistas aos que realizaram a formação do Pacto, e, por conseguinte, organizado o material captado em escalas definidas e subjetivas.

Buscaram-se, ainda, documentos comprobatórios dos resultados dos alunos e da formação em questão através das secretarias das duas instituições pesquisadas e na Subsecretaria de Campos Belos, os quais foram tabulados em gráficos para melhor análise dos resultados.

A **abordagem qualitativa** associa análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, ou seja, possibilita a inter-relação entre os conceitos e a exatidão dos dados numéricos (Figueiredo, 2008).

Após a captação do material foi realizada a análise de todos os documentos, montados os gráficos e construído o argumento da pesquisa. Trata-se, de uma pesquisa qualitativa, pois se lida com variáveis de trajetórias formativas distintas, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. E, também, lidamos com tabelas, gráficos e resultados quantificados para desvelar nossa inquietação inicial: investigar quais as influências dos professores que participaram efetivamente

dessa formação continuada, intitulada PFEM, nos resultados acadêmicos dos alunos aos quais ministravam aulas.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2010), busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado. Atua com base em significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, e outras características subjetivas próprias do humano e do social que correspondem às relações, processos ou fenômenos e não podem ser reduzidas à variáveis (Martins, 2013, p. 17).

Todos os dados escolares necessários para a pesquisa encontra-se num banco de dados da Subsecretaria Regional de Ensino de Campos Belos, porquanto, a pesquisa apresentará também o enfoque comparativo através de gráficos, pois se fará levantamento de dados comprobatórios e respectivo registro do como e porquê da ocorrência dos mesmos.

Nesse preâmbulo acrescentamos a importância de abordar para essa pesquisa o **tipo descritiva**, pois foi possível através dessa abordagem descrever sobre a formação continuada dos professores e os resultados educacionais dos alunos do Ensino Médio em Campos Belos no Estado de Goiás.

Gil, (2008, p. 55), diz: “as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc”.

O tipo descritivo para essa pesquisa possibilitou apenas descrever as reais situações das formações continuadas e não permitiu em momento algum intervir nos resultados obtidos, apenas recolher, interpreta-los e descrevê-los de forma a dar resposta aos objetivos e ao problema dessa investigação.

No andamento da pesquisa agimos sempre a consciência que a pesquisa descritiva não nos permite fazer nenhum tipo de avaliação sobre o objeto em estudo, pois seguimos as recomendações de Campoy (2016) quando nos atenta que “o objetivo da etapa descritiva consiste em realizar uma descrição do fenômeno estudado, a mais completa possível sem realizar nenhum tipo de avaliação, que

reflita na realidade vivida pela pessoa, seu mundo, sua forma de ver a vida” (p. 245).

Além disso, Triviños (2006, p. 128) acrescenta: “uma investigação se baseia na fenomenologia, ela assume caráter essencialmente descritivo”. O que nos deu base para compreensão e interpretação dos fenômenos em seus contextos naturais referentes ressignificação das práticas afetivas docentes, pois o principal objetivo dessa pesquisa foi compreender os fenômenos.

3.4. Contexto e participantes

3.4.1. Caracterização do local do estudo

Conforme dados do IBGE, a cidade de Campos Belos está localizada no nordeste de Goiás, na região do Planalto Central brasileiro, marcando 700 metros acima do nível do mar, a temperatura média anual é de 20 a 35 °C. Vegetação típica do cerrado, pertence à microrregião da Chapada dos Veadeiros, apresenta clima tropical que oscila entre uma época seca e outra chuvosa. Em 1975, multinacionais descobriram que o terreno era rico em urânio.

A cidade de Campos Belos surgiu enquanto povoado de Arraias no final do século XIX, durante o processo de extração de ouro na região. Conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Dados e Estatísticas) os municípios vizinhos a Campos Belos eram os centros de maior movimentação à época: Arraias e Monte Alegre de Goiás. Ao encerrar o período da exploração dos garimpos, os moradores de toda a região buscaram o agronegócio.



Figura 01: Vista aérea de Campos Belos

Fonte: Dimas Justo

Conta-se que em 1893, o senhor Círiaco Antônio Cardoso e a senhora Maria Prima Gasparino Pinheiro, latifundiários da região, de origem portuguesa e modelo familiar católico construíram uma capela em homenagem à Nossa Senhora da Conceição. Em seguida, algumas famílias se aglomeraram em torno desse local, o que elevou o povoado a vila, e por conseguinte, a distrito.

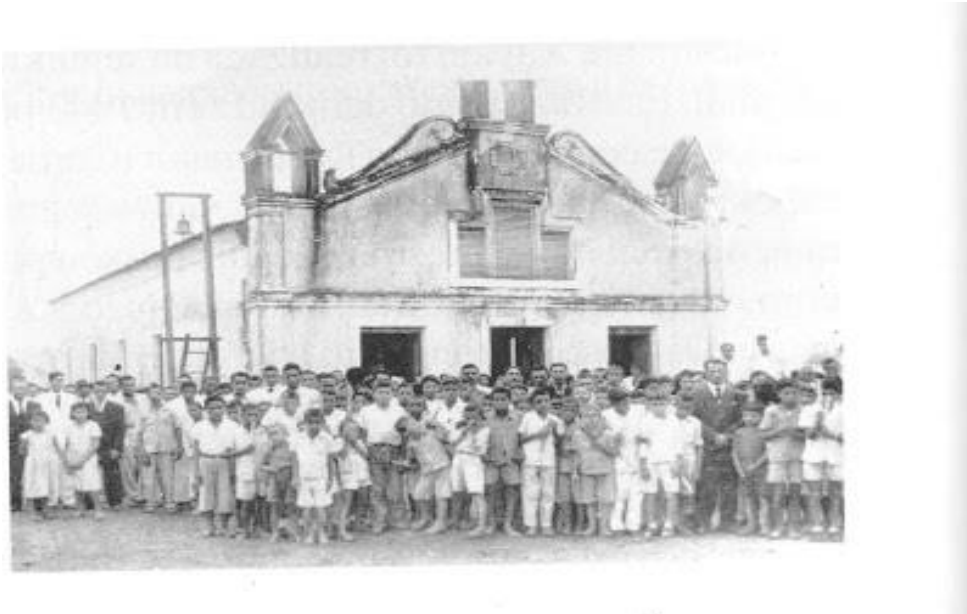


Figura 02: paróquia Nossa Senhora da Conceição

Fonte: Dimas Justo

Em 1º de janeiro de 1954, houve uma reirovalta política na região, e Campos Belos deixa de integrar o município de Arraias para fazer parte do de Monte alegre, que à época era denominado de Chapéu.

A partir de 1930, outros grupos religiosos passaram a integrar a comunidade camposbelense, com a chegada de Agripino Almeida e sua família, o qual fundou na localidade a Igreja Adventista do Sétimo Dia. Este fato é curioso e importante para a cidade, pois em 1940, o cidadão norte-americano Blonnye Holmes Foreman², proveniente dos Estados Unidos e missionário da Igreja Batista constrói uma escola de ensino privado em Campos Belos.



Figura 03: Igreja Batista de Campos Belos

Fonte: Dimas Justo

Em 1960, com a inauguração de Brasília toda a região apresentava influências da movimentação em torno da construção da capital do país. Na década de 1970 criaram-se as primeiras agências bancárias e agências de telefonia, a Telebrasília.

Em 1988, com a promulgação da constituição Brasileira, o Estado de Goiás foi dividido ao meio, e Campos Belos passa a ser fronteira entre o Estado de Goiás, do qual continuou fazendo parte e do Estado do Tocantins, do qual Arraias ficou fazendo parte. Atualmente, Campos Belos tornou-se polo comercial de toda a região do nordeste goiano e sul tocantinense.

² Nascido em 1899, na cidade de Rose Bud, Estado do Arkansas, E.U.A. Conta a lenda que este senhor foi enterrado do lado de fora do cemitério por não ser batizado na igreja católica.

Na cidade existem quatro escolas que atendem alunos do Ensino Médio, sendo duas da Rede Privada e Duas da Rede Estadual de Ensino. Trataremos das instituições públicas do Estado.

3.4.2. Descrição do local da pesquisa

O Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista atua com sessenta e oito funcionários e está localizado no Setor Aeroporto, na cidade de Campos Belos, Goiás. Atende tanto alunos do Ensino Regular Fundamental quanto do Médio. De acordo com dados do censo escolar (Inep), a infraestrutura da escola possui acessibilidade aos alunos com necessidades especiais, no entanto não possui uma sala de recursos para atendê-los. Possui uma estrutura independente para todos os setores funcionais da escola, exceto para a secretaria. Também não possui um pátio quadra de esportes.



Figura 04: Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista
Fonte:Elaboração própria

O Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa atua com 52 funcionários e atende 591 alunos, dentre os quais 469 do Ensino Médio. A instituição está localizada no Bairro Aeroporto, em Campos Belos, Goiás. De acordo com dados do censo escolar de 2015 (Inep) o colégio não possui acessibilidade para os alunos

com necessidades especiais. Mas possui uma estrutura ampla, com várias dependências independentes e espaçosas, como a biblioteca e o pátio.



Figura 05:Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa
Fonte:Elaboração própria



Imagem 06:Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa
Fonte:Elaboração própria

3.4.3. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os indivíduos com os quais o pesquisador interage no processo de coleta de dados, são os que forneceram os dados necessários à realização do estudo científico, “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (Minayo, 2008, p. 204). Pesquisar sobre e/ou os sujeitos torna o estudo uma representação do grupo sobre o qual se estudou as condições históricas, socioeconômicas e culturais.

No caso deste estudo, a população e amostra foram compostas de doze (12) professores de várias áreas do conhecimento que ministram aulas para o Ensino Médio dos Colégios Felismina e Polivalente, citado anteriormente. Como critério de inclusão foram convidados a participar da pesquisa somente os professores que participaram do Pacto pelo Ensino Médio das referidas instituições. Os professores que não participaram da formação, portanto, não foram selecionados para esta investigação.

Com base nisso, para facilitar a caracterização do público alvo de pesquisa, os sujeitos foram denominados neste estudo de grupo 01 (professores do colégio Felismina) e grupo 02 (Colégio Estadual Polivalente), portanto, caracterizam-se, de acordo com os atributos pertencentes à primeira etapa do estudo.

Por amostragem compreende-se uma representatividade dos sujeitos pertencentes ao universo, ou seja, seria um grupo selecionado conforme o problema levantado no projeto inicial, no caso os professores cursistas do Pacto pelo Ensino Médio na cidade de Campos Belos-GO.

Buscamos compreender o processo de constituição de saberes que os doze (12) professores mobilizam em suas atividades de docência pelo confronto de posições e percepções manifestas pelos sujeitos da pesquisa.

3.5. Instrumentos: construção e validação

Os instrumentos utilizados na coleta de dados no trabalho de campo foram as entrevistas semiestruturadas direcionadas aos doze (12) professores sujeitos da pesquisa. Os gráficos foram tabulados e preenchidos a partir do material utilizado

e produzido na formação Pacto pelo Ensino Médio das duas escolas pesquisadas e arquivado na subsecretaria Regional de Campos Belos.

Todos os dados escolares necessários para a pesquisa encontra-se num banco de dados da Subsecretaria Regional de Ensino de Campos Belos, porquanto, a pesquisa apresentará também o enfoque comparativo através de gráficos, pois se fará levantamento de dados comprobatórios e respectivo registro do como e porquê da ocorrência dos mesmos.

As perguntas que nortearam o trabalho foram as seguintes: a - quais os temas das formações no âmbito Nacional e Estadual aplicadas aos professores das escolas pesquisadas; b – como se desenvolveu o PFNEM (Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio) nas duas instituições escolares de Ensino Médio na cidade de Campos Belos; c – como foi a participação, os resultados e a avaliação dos professores sobre a formação PFNEM; d – qual o impacto na aprendizagem dos alunos que tiveram aulas com os doze professores que participaram do Pacto em comparação com o período anterior à formação. Nessa perspectiva, organizamos a dissertação em quatro capítulos.

3.5.1. Entrevista

Conforme destacam Martins e Bicudo (1994, p. 54), a entrevista:

... é a única possibilidade que se tem de obter dados relevantes sobre o mundo-vida do respondente. Ao entrevistar-se uma pessoa, o objetivo é conseguir-se descrições tão detalhadas quanto possível das preocupações do entrevistado. Não é, tal objetivo, produzir estímulos pré categorizados para respostas comportamentais. As descrições ingênuas situadas, sobre o mundo-vida do respondente, obtidas através da entrevista, são, então, consideradas de importância primária para a compreensão do mundo-vida do sujeito.

Propõe-se que, no recurso da entrevista um importante fator a ser considerado refere-se ao potencial do pesquisador, conforme aponta os autores supramencionados, uma vez que este pode enfrentar sua própria falta de preparo

em propor questões iniciais, com consistências atraentes, que consigam estabelecer uma comunicação ativa.

3.5.2. Procedimentos de análise de dados

A pesquisa foi realizada no período vespertino (14h às 18h), durante dez (10) dias intercalados, perfazendo um total de quarenta (48) horas, no qual foi aplicado o questionário semiestruturado, assim como se realizou a coleta de registros escritos e fotográficos. Além disso, é importante evidenciar que, todo o processo de pesquisa desenvolveu-se com base no plano de trabalho que esteve composto de seis (6) fases, assim definidas:

1ª fase: Confeccionar os instrumentos e o TCLE para validá-los.

2ª fase: Aplicar os questionários semiestruturados e recolher a assinatura dos TCLE.

3ª fase: Categorização e estudo dos dados.

4ª fase: Análises e processamento dos dados estabelecendo parâmetros de análise.

5ª fase: Conclusão (recomendações e impacto).

Para responder ao questionamento inicial realizou-se um levantamento bibliográfico acerca das formações continuadas no Brasil, as formas de avaliações, e seus contextos. A coleta de dados junto aos doze professores foi realizada através de entrevistas aos que realizaram a formação do Pacto, e, por conseguinte, organizado o material captado em escalas definidas e subjetivas.

Buscaram-se, ainda, documentos comprobatórios dos resultados dos alunos e da formação em questão através das secretarias das duas instituições pesquisadas e na Subsecretaria de Campos Belos, os quais foram tabulados em gráficos para melhor análise dos resultados.

Após a captação do material foi realizada a análise de todos os documentos, montados os gráficos e construído o argumento da pesquisa. O objetivo da análise foi o de interpretar e organizar de forma sistemática os dados de forma que tornou possível responder ao problema da pesquisa (Ferreira, 2001, p. 41). Na organização dos dados tomou-se o cuidado de sistematizar os conceitos,

organizando-os categoricamente e realizando anotações que sustentassem uma argumentação plausível.

Nesse sentido, o início da análise acompanhou todo o processo da pesquisa, o que permitiu reduzir o trabalho com grande parte dos dados brutos. Realizou-se análise de conteúdo, pois se trabalhou com o significado simbólico do texto e, principalmente, a análise documental, pois centralizou em analisar informações coletadas em documentos escritos, provenientes da formação pelo Pacto do Ensino Médio dos dois Colégios pesquisados e dos resultados dos alunos, tanto na avaliação da aprendizagem, quanto na aprovação do ENEM.

O estudo documental permitiu descobrir os resultados dos alunos na saída do Ensino Médio e comparar com os resultados do ano anterior ao da formação pelo Pacto do Ensino Médio, respondendo ao problema inicial da pesquisa: “se os professores que frequentaram a formação PFNEM impactaram positivamente ou não na aprendizagem dos alunos”.

3.5.3. Validação e confiabilidade dos instrumentos da pesquisa

A coleta de dados desta pesquisa fez-se mediante a reunião de registros e documentos que comprovam sujeitos em determinados contextos. Existem inúmeros instrumentos possíveis para se realizar uma pesquisa, no entanto, respeitam-se os critérios necessários na escolha dos instrumentos, pois cada universo estudado exige os instrumentos apropriados. Nesta pesquisa utilizou-se a entrevista como principal instrumento:

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou totalmente abertas (não estruturadas). Nas estruturadas, se apresenta ao entrevistado um conjunto de questões pré-estabelecidas pelo pesquisador. Esse processo é repetido sempre na mesma sequência e usando as mesmas palavras com todos os participantes. [...] Isso é questionável quanto às reais possibilidades de observação do sujeito e encontra restrições por muitos pesquisadores na área de ciências humanas (Martins, 2013, p. 34).

Nessa perspectiva, aplicou-se do instrumento entrevista direcionada aos doze (12) professores que assinaram o Termo de Concessão de Direitos sobre depoimento oral e escrito para a Universidad Autónoma de Assunción (Anexo A).

A entrevista foi enviada a professora orientadora que analisou e aprovou o instrumento a ser aplicado. Após aprovação da orientadora o instrumento foi encaminhado para a equipe da Universidade que analisou os seguintes critérios: objetividade (o instrumento instiga os sujeitos participantes com neutralidade, sem interferências sobre os aspectos colocados por eles); pertinência (o documento foca no assunto a ser pesquisado); e, credibilidade (a forma como as perguntas foram direcionadas com base ética).

Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas nos dois (02) Colégios Estaduais citados anteriormente, para doze (12) professores que participaram do PACTO.

Num primeiro momento o projeto foi apresentado às duas equipes diretivas de ambas as escolas, os quais permitiram o desenvolvimento das mesmas nas respectivas instituições escolares.

As medidas éticas foram utilizadas na abordagem com todos os doze (12) professores que concordaram assinaram o Termo de Concessão de direitos sobre depoimento oral e escrito enquanto participantes da pesquisa em questão.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No primeiro capítulo expôs-se como se construiu a trajetória da formação continuada de professores no Brasil, dando ênfase aos impactos realizados em prol da formação dos professores do Ensino Médio, pontuando a partir da leitura de Paulo Freire como os aspectos considerados essenciais em determinado período tornou-se obsoleto em outros, até a implantação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do ensino Médio.

Neste capítulo, analisaremos as respostas obtidas através das entrevistas para “analisar se os professores que têm formação continuada estão obtendo resultados diferentes na aprendizagem de seus alunos em relação aos professores que não têm formação continuada”.

As respostas dos professores participantes da pesquisa foram analisadas a guisa dos seguintes objetivos: a - verificação das formações continuadas ocorridas na Rede Estadual em âmbito Nacional e Estadual; b – Mostrar as características centrais dos programas de formação continuada da Rede Estadual, dentre eles o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio; c - Análise e descrição dos resultados acadêmicos dos alunos no período que antecede o PFNEM e nos dois anos posteriores; d - Apontar os resultados educacionais dos alunos depois da formação continuada dos (12) professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFNEM) das duas instituições escolares citadas anteriormente.

Considerando-se que foram entrevistados 12 professores participantes na pesquisa, tabulamos as respostas nas tabelas que foram possíveis mensurar e as respostas não mensuráveis foram efetivadas através das atas dos encontros da formação continuada – todos expunham os pontos de vista e ao final um redigia as respostas, então convencionou-se denominá-los de grupo 1 (Col. Est. Felismina) e grupo 2 (Col. Est. Polivalente).

4.1. Objetivo 1: verificação das formações continuadas ocorridas na Rede Estadual em âmbito Nacional e Estadual

Tabela nº 01: Objetivo específico nº 1

Objetivo específico 01: verificação das formações continuadas ocorridas na Rede Estadual em âmbito Nacional e Estadual		
	GRUPO 1	GRUPO 2
1- Quais as formações fornecidas pelo Ministério da Educação você participou? Qual sua avaliação sobre esses programas?	<p>Participaram do PACTO</p> <p>Pontos fortes: são principalmente a vontade e o esforço, as condições dadas, profissional capacitado para orientação, o material de apoio fundamentado com foco no Ensino Médio seja em omnilateralidade, ou seja, que não atenda apenas a uma preparação para aprovações em ENEM, vestibulares nem tampouco preparação para o mercado de trabalho.</p> <p>Desafios: carga horária extensa do professor e a burocracia dessa carga horária (papitada a ser feita), adequar teoria à prática (ou vice versa), conseguir internalizar no alunado que a escola não é um local de conhecimentos científicos apenas, 'sim o lugar de uma formação integral, holística, omnilateral.</p>	<p>Participaram do PACTO</p> <p>Pontos fortes: o interesse dos professores que participaram atentamente da reunião; a formação, estudo na própria escola, o certificado, a bolsa de R\$ 200,00, o exemplo positivo que darão aos alunos, o incentivo remunerado.</p> <p>Pontos negativos: a falta de tempo, excesso de papeis a serem preenchidos (planos, diários, formulários).</p>
2- Quais as formações fornecidas	As formações da SEDUC GO são aquelas orientadas pelas	As formações da SEDUC GO são aquelas orientadas pelas

pelo SEDUC do Estado de Goiás você participou? Qual sua avaliação sobre esses programas?	subsecretárias de ensino, bimestralmente.	subsecretárias de ensino, bimestralmente.
3- Quantas formações você frequentou entre os anos de 2014 a 2016. Qual sua avaliação sobre esses programas?	Dos doze professores, todos participavam das formações na escola bimestralmente.	Dos doze professores, todos participavam das formações na escola bimestralmente.

Fonte: Elaboração própria

Sobre a pergunta: Quais as formações fornecidas pelo Ministério da Educação você participou? Qual sua avaliação sobre esses programas? entendeu-se que os professores de fato sentem necessidade de construir saberes para ressignificar o magistério do Ensino Médio e oportunizar aos alunos uma rede maior de saberes, por outro lado, revelam a dificuldade no gerenciamento do tempo, contando que a carga horária é muito pesada, são inúmeras as atividades que a função professor requer do profissional.

Quando indagados sobre: Quais as formações fornecidas pelo SEDUC do Estado de Goiás você participou? Qual sua avaliação sobre esses programas? os professores, tanto de um grupo quanto do outro, confirmaram a existência de uma rotina de estudos em grupos com os professores da Subsecretária de Campos Belos-GO por área do conhecimento, e consideram em suas avaliações esses momentos importantes, considerando que exista uma troca de informações sobre a gestão em sala, o que ajuda a redistribuir as tarefas caso encontre no trabalho do colega algum aspecto que possa melhorar seu magistério.

A terceira pergunta sobre a formação: Quantas formações você frequentou entre os anos de 2014 a 2016. Qual sua avaliação sobre esses programas? os professores foram unânimes em confirmar os encontros bimestrais organizados

pela Subsecretária de Campos Belos-GO. E que avaliam os encontros eficazes, importantes para a troca de experiências entre os professores por área.

4.2. Objetivo 2: Mostrar as características centrais dos programas de formação continuada da Rede Estadual, dentre eles o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Tabela nº 02: Objetivo específico nº 2

Objetivo específico 02: Mostrar as características centrais dos programas de formação continuada da Rede Estadual, dentre eles o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio		
	GRUPO 1	GRUPO 2
1. Você participou do PACTO (pelo fortalecimento do Ensino Médio)?	Todos os professores participaram.	Todos os professores participaram.
2. Quais foram os temas trabalhados?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensino Médio – um balanço histórico; ✓ Desafios para o Ensino Médio; ✓ Rumo ao Ensino Médio de qualidade Social: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Direito à Educação e a formação humana integral ✓ Outros desafios às políticas públicas de Ensino Médio ✓ O jovem como sujeito do Ensino Médio; ✓ Pacto Nacional para o fortalecimento do Ensino Médio; 	

	✓	
3. Você gostou de participar dessa formação?	Todos foram unânimes que a formação foi muito boa.	Todos foram unânimes que a formação foi muito boa.
4. Em caso afirmativo, o que mais o motivou.	A bolsa de R\$ 200,00	A bolsa de R\$ 200,00
5. Qual o reflexo dessa formação (PACTO) na sua prática pedagógica, visão conceitual sobre a escola e interação com o aluno em sala de aula (aprendizado)?	Melhoramos nossa visão quanto a avaliação, que precisamos compreender o conjunto da instituição em sua totalidade, respeitando as especificidades de suas dimensões.	Nossa visão sobre a gestão em sala de aula, a otimização do tempo nas atividades de planejamento e aplicação em sala de aula, quanto melhor for a sistemática utilizada, mais tempo sobra para os estudos individuais.

Fonte: Elaboração própria

Todos os professores participantes da pesquisa frequentaram a formação do PACTO, que aconteceu em vários encontros dentro das respectivas instituições em questão: Col. Est. Felismina e col. Est. Polivalente. Foram vários encontros sequenciados e orientados por um formador por cada grupo.

Os temas trabalhados foram distribuídos por encontro conforme orientação do MEC para todas as escolas da federação, que estão expostos a seguir:

No primeiro encontro expôs-se o projeto para os professores em exercício, proposto pelo Pacto do Ensino Médio. Foi apresentado um vídeo: “Foco na tarefa X Foco no resultado”, e os professores abstraíram do vídeo a necessidade de obter-se objetivos direcionados ao que se pretende realizar, ou seja, direcionar o planejamento consciente do resultado que se almeja concretizar. Foi

4.3. Objetivo 3: Análise e descrição dos resultados acadêmicos dos alunos no período que antecede o PFNEM e nos dois anos posteriores

Tabela nº 03: Objetivo específico nº 3

Objetivo específico: Análise e descrição dos resultados acadêmicos dos alunos no período que antecede o PFNEM e nos dois anos posteriores		
	GRUPO 1	GRUPO 2
1. Como você definiria os alunos que frequentam o ensino médio na escola que atua?	Os alunos da nossa escola em sua maioria são de renda baixa, a maioria comprometida com os estudos, e uma minoria que devido as dificuldades relacionadas a disciplina.	São alunos com foco na aprendizagem, em sua maioria já sabem o que desejam fazer após o Ensino Médio, quase todos de classe média baixa.
2. Houve alguma mudança entre os anos de 2014 a 2016, quanto à postura dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?	Acreditamos que sim, a amplitude das informações decorrentes da internet e os distintos posicionamentos permitem aos alunos um trânsito mais confiante nas ideias que acreditam.	Com certeza nossos alunos estão mais articulados com as ideias disseminadas pelas mídias.
3. O resultado diagnóstico de suas turmas do ensino médio está alinhado? Refletem o mesmo resultado?	Nem sempre, existe uma oscilação nos resultados das ciências exatas.	Sempre existem algumas turmas que se destacam mais que outras, ou pelo compromisso ou pela facilidade de inteligência.

Fonte: Elaboração própria

As desigualdades sociais enfrentadas pelos adolescentes e crianças no Brasil tem sido um dos principais motivos de abandono, como também do baixo rendimento escolar, pois os mesmos, em sua maioria precisam trabalhar para ajudar na renda familiar, ou ajudar nas tarefas domésticas, impedindo o momento de estudos

individuais. Outro fator ainda que explicar o baixo rendimento é a falta de um indivíduo da família que possa colaborar na orientação das tarefas escolares.

Conforme dados informados pelos professores na tabela acima, entende-se que há uma superação por parte dos alunos pela facilidade com que a informação chega a todos nas duas últimas décadas em decorrência da internet. Entretanto, deve-se salientar que o número excessivo de informações não forma o aluno, mas a forma como ele apreende os significados e infere sobre os contextos que se ampliam a sua volta.

Outro dado informado pelos professores refere-se aos índices de aprendizagem dos alunos que demonstraram que os resultados da aprendizagem não são necessariamente influenciados pelas formações continuadas, posto que tanto com os professores que participaram da formação, quanto com aqueles que não participaram, existiram oscilações nos resultados.

4.4. Objetivo 4: Apontar os resultados educacionais dos alunos depois da formação continuada dos (12) professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFEM) das duas instituições escolares citadas anteriormente

Tabela nº 04: Objetivo específico nº 4

Objetivo específico 04: Apontar os resultados educacionais dos alunos depois da formação continuada dos (12) professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFEM) das duas instituições escolares citadas anteriormente.		
	GRUPO 1	GRUPO 2
1. Quantos alunos frequentaram as turmas de terceiras séries do Ensino Médio na instituição em que trabalha?	438	823
2. Quantos alunos de terceiras séries do Ensino Médio foram aprovados no ano de 2014?	380	789
3. Quantos alunos de terceiras séries do Ensino Médio foram aprovados no ano de 2015?	398	799

4. Quantos alunos de terceiras séries do Ensino Médio foram aprovados no ano de 2016?	410	801
---	-----	-----

Fonte: Elaboração própria

Os índices da aprendizagem demonstram um acréscimo entre os períodos apresentados, o que pode ser entendido como resultado das formações continuadas para os professores.

Deve-se entender a partir dos dados que o currículo das escolas públicas avançou muito nos últimos anos em relação às demandas sociais, com a preparação para o trabalho e o incentivo a continuidade dos estudos, entretanto, está em debate hoje, a questão da formação integral do estudante (artigo 5, inciso I das Diretrizes Curriculares Nacionais) que é o grande desafio da escola: preparar para o exercício da cidadania de forma igualitária com respeito a diversidade do indivíduo e as especificidades de cada grupo, seja ele urbano ou rural, diurno ou noturno, indígena, quilombola ou ribeirinho.

De fato, o eixo norteador dessa integração dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar articulada pelas políticas educacionais atuais 'o da educação escolar articulada pelas políticas educacionais atuais e o acesso gratuito com qualidade a todos, sem quaisquer formas de exclusão. Por isso, a tônica é criar condições de acesso e uma política que não privilegiar alguns, mas que garanta a todos as mesmas oportunidades com um currículo adequado a formação também humanística e não apenas academicista – centrada nas competências para o vestibular e ENEM como tem se efetivado nos últimos anos.

CONCLUSÕES

A dissertação em questão teve como **objetivo geral analisar se os professores que têm formação continuada estão obtendo resultados diferentes na aprendizagem de seus alunos em relação aos professores que não têm formação continuada**, nos colégios Estaduais Felismina e Polivalente em Campos Belos-GO, entre o período de 2014 e 2016. No decorrer da pesquisa entendeu-se a importância dos processos formativos na carreira do magistério e suas implicações diretas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. No entanto, entende-se que cada profissional possui a sua identidade no trabalho com o magistério, o que não implica necessariamente que o fato do profissional estar frequentando uma formação continuada irá resultar em rendimentos positivos na aprendizagem do aluno. Portanto, apreende-se que o aprendizado do aluno é positivamente impactado pelo trabalho do professor quando este possui compromisso, ética, organização e conhecimento na área que ministra aula. Uma formação amplia o que cada um sabe, mas não impacta diretamente na postura do professor.

Para entender o contexto das instituições pesquisou-se sobre **as formações continuadas ocorridas na Rede Estadual em âmbito Nacional e Estadual**, delineando o trajeto que o Governo Federal tem projetado para melhorar a oferta de ensino no Brasil. Desvelou-se que a cada período político e econômico do país influenciam nas resoluções que direcionam o currículo das escolas no Brasil. Principalmente as mudanças na economia, ora o ensino privilegia o ensino técnico para atender a demanda das indústrias e aumentar o número de empregos a população, ora resolve centrar esforços no sujeito em todas as suas dimensões, como no caso do PACTO.

Nesse ponto, concluímos que existem formações contínuas, nomeados grupos de estudos, oferecidos na rede estadual de ensino, e esses encontros são considerados pela equipe de professores participantes desse estudo, como extremamente importantes para sua prática pedagógica, pois existe uma rotina de

estudos consideradas importantes tornando-se os encontros eficazes não só para desenvolvimento docente mas, para os resultados no aprendizado dos alunos.

As formações são apontadas como pontos fortes na construção de alunos preparados para realização de provas externas, atingindo assim excelente resultados.

No entanto, existe também algumas insatisfações que são tratadas pelos participantes como ponto fraco nesse 1º objetivo, como a burocracia enfrentada diariamente, a falta de tempo e acúmulo de papéis que dificulta um melhor desempenho na prática pedagógica.

Outro aspecto central desta pesquisa era **mostrar as características centrais dos programas de formação continuada da Rede Estadual, dentre eles o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio**, que no Estado do Goiás focou principalmente no ensino dual e preparo para o trabalho para os discentes do Ensino Médio, portanto o PACTO Nacional em Goiás centrou esforços à organização pedagógica e ações a serem desenvolvidas nas escolas.

Acera dos itens conclusivos sobre esse objetivo, podemos declarar que todos os professores estiveram empenhados nas formações do PACTO e forma unânimes quanto a satisfação de participar desses momentos de aprendizado no qual abrange diversos temas que são importantes para o aperfeiçoamento prático, além disso é perceptível o quanto os profissionais mudam a forma de ver as avaliações como também aprendem a respeitar as necessidades e o tempo dos alunos.

Outra conclusão que podemos extrair, se refere ao fato de que o PACTO conseguiu enriquecer esses momentos de estudo e assim refletir diariamente na sala de aula como pontos positivos.

No que se refere **à Análise e descrição dos resultados acadêmicos dos alunos no período que antecede o PFNEM e nos dois anos posteriores**; percebeu-se uma gradação crescente no número de aprovados, embora pequenas. Conforme dito anteriormente, no primeiro parágrafo, o resultado da formação impacta de fato na postura do professor, obviamente, quando por parte do profissional já se encontra o compromisso com o magistério, o que melhora automaticamente os resultados dos alunos. Assim, concebeu-se que o PACTO contribuiu para a auto-estima dos professores, considerando que em suas próprias avaliações ponderam

ter gostado do incentivo remunerado e do desenvolvimento das atividades na própria instituição.

Mediante conclusão a respeito da descrição dos resultados acadêmicos, concluímos que existe diversos fatores que podem contribuir com a oscilação dos resultados apresentados nos últimos anos. Estamos nos referindo a classe social da maioria dos alunos que frequentam essas duas escolas, pois essa maioria é de classe baixa. No entanto, queremos apresentar as conclusões enfáticas de que esses alunos mesmo sendo de classe baixa são comprometidos com os estudos. O que dificulta e terminando em evasão escolar se refere ao fato de que esses alunos precisam trabalhar para o sustento da família impedindo assim de dar prosseguimento aos estudos.

Outra conclusão acerca das respostas dos participantes é a falta de colaboração e participação da família na vida dos alunos, recorrendo a esse fator como contribuinte da oscilação dos resultados obtidos.

Nesse sentido, **apontar os resultados educacionais dos alunos depois da formação continuada dos (12) professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFEM) das duas instituições escolares citadas anteriormente** demonstram que houve sim crescimento nos resultados obtidos, embora numa margem pequena.

Os momentos de estudo propuseram aos professores de ambas as escolas reflexões sobre a instituição como um todo, a cada encontro trabalhava-se uma demanda da escola e, ao final, mostrava-se a engrenagem total de como se dava o funcionamento escolar. Nessa perspectiva entende-se a importância dessa formação entendendo que cada profissional pode se colocar em outras funções dentro da instituição que antes não havia refletido sobre sua importância.

Verificou-se no decorrer da pesquisa que a educação básica tem por finalidade, assim como assegura o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta última finalidade deveria ser desenvolvida de maneira precípua pelo Ensino Médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, a ser desenvolvida por um currículo, que 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.

Nesse sentido vale enfatizar que o Ensino Médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito humano e como referencial desta última etapa da Educação Básica. Especificamente em nossa realidade, onde trabalhamos com a EJA, deve-se pensar cada um desses indivíduos em sua singularidade, com suas particularidades, dificuldades, às vezes resultante do desenvolvimento biológico ou do avanço da idade, mas, com certa síntese de experiência historicamente acumulada.

RECOMENDAÇÕES

Conforme dados da pesquisa percebe-se que as formações são estritamente importantes na carreira do magistério, pois através delas que se pode ampliar reforçar e/ou confirmar a prática e/ou teorias que se pretende em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. As ideias multiplicadas em rede nacional para os professores do Ensino Médio pelo PACTO, leva a refletir e trilhar caminhos para ampliar as possibilidades no futuro dos jovens que adentrarão no mercado de trabalho. Nesse sentido, apresentam-se abaixo algumas recomendações pertinentes por instituição:

a) Financiamento:

- Extensão do FNDEB para o ensino Médio;
- Extensão dos recursos do Salário Educação para o Ensino Médio.

b) Metas

- Superar as metas estabelecidas para o IDEB e PISA;
- Melhorar os indicadores de Fluxo no Ensino Médio;
- Melhorar indicadores de proficiência em Português, Matemática e Ciências;
- Avaliação censitária do Ensino Médio com resultados por rede e município.

b) Programas de formação de Professores:

- Criação do Programa institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.
- Criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

As sugestões citadas são o que de fato o Governo Federal em conjunto com os Estados e o Distrito Federal tem projetado, mas ainda não colocou em prática. Assim, sabe-se que todas as recomendações não estão diretamente ligadas a

competência das instituições, pois entende-se que para a prática de uma Educação de Qualidade necessita-se de cursos de licenciatura de excelência, de cursos que subsidiem os professores que já estão atuando a desenvolver um trabalho proficiente, e de uma estrutura que permita que o trabalho seja efetivado.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília.
- Lima, C. N. M. (2007). A formação contínua de professores—novas tendências e novos caminhos. *Holos*, 3, 63-75.
- Brasil. (2013). *Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio*.
- Brasil. (2015). *Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo : Fundação Santillana.
- Bonamino, A.M.C. (1989). *O Pensamento pedagógico-político de Dermeval Saviani. Até que ponto Gramsci?* Dissertação de mestrado em Educação, Departamento de Educação da PUC-Rio. 211p.
- Blasis, E. e Falsarella, A. M. e Alavarse, O. M. (2013). *Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social. 48p.
- Canário, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores. Formação profissional de professores no ensino superior*. 1, 31-45.
- Delors, J. et al. (2004). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC UNESCO.
- Dias, R. E., e Lopes, A. C. (2003). *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1155-1177.

- Fávero, O. I. e Timothy Denis. (2005). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: unesco, mec, anped. 476 p. – (coleção educação para todos).
- Fleuri, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 90.
- Guarnieri, M. R. (1997). *O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor*. In: Anais da Anped, (disq.).
- Gonsalves, E. P. (2001). *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea.
- Sanfelice, J. L. (2006). *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. especial, p.20–27,ago.2017.http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4_22e.pdf 03/03/2017
- Macedo, L. (2010). *Ensaios pedagógicos*. São Paulo: Artmed.
- Marques, M. O. (2000). *A formação do profissional da educação*. 3 ed..
- Martins, L. M. e Duarte, N. (2010). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica,
- Martins, J. e Bicudo, M. e Viggiani A. (1994). *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia Fundamentos e Recursos Básicos*. 2. ed. – São Paulo: Moraes.
- Martins, R. X. (2013). *Metodologia de pesquisa: guia de estudos*. Lavras: UFLA.
- Magalhães, M. C. C. (2004). *A formação do professor com um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Sollus Distribuidora. (Vol. 8).
- Minayo, M.C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco. (12ª edição).

- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes. 18 ed.
- Nóvoa, A. (1992). *Professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora.
- Nunes, C. M. F. (2001). *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. *Educação e Sociedade*, 22(74), 27-42.
- Pereira, J. E. D. (2000). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder* (Vol. 4). Autêntica Editora. Postergada, A. P. (2007). A (nova) política de formação de professores.
- Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Aegre: Artemed.
- Pimenta, S. G. (1999). *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. A. (1985). *Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da Educação Brasileira*. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação nº11, São Paulo: Cortez. p.15-23.
- Sanfelice, J. L. (2010). *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. especial, p.20–27, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4_22e.pdf 03/03/2017
- Severino, A. J. (2002). *Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores*. *Cadernos FEDEP (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública)*. São Paulo, n.1, p.10-23.

- Silva, T. T. (2009). *A Produção Social da Identidade e da Diferença*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73-102. 9.ed.
- Silva, I. F. (2010). *O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados*. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set/dez.
- Silva, G. (2002). *Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular*. 25ª Reunião da ANPED. Caxambu.
- Soares, S. R. e Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: Edufba.
- Tardif, M. e Lessard e Lahaye. (1991). *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica.
- Tescarolo, R. (2005). *A Escola como Sistema Complexo – A ação, o poder e o sagrado*. Coleção Ensaios Transversais. São Paulo: Escrituras.
- Veiga, I. P. (2008). *A Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papyrus.
- Zabala, A. (2015). *A prática educativa: como ensinar*. *Itinerários pela Educação Latino-Americana* – Caderno de viagens Rosa María Torres, 341 págs., Ed Artmed.

APÊNDICES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Apêndice A: Termo de Concessão de direitos sobre depoimento oral e escrito para a Universidad Autónoma de Assunción

TERMO DE CONCESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO PARA A (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN)

Pelo _____ presente _____ documento
(nome) _____
(nacionalidade) _____, (estado civil) _____,
(profissão) _____, (carteira de identidade nº) _____,
emitida por _____, CPF nº _____, residente e
domiciliado (a) _____ em

_____, cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao (à) **(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN)** a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral e/ou escrito prestado no dia (ou entre os dias) _____, na cidade de _____, perante o (a) _____ pesquisador (a)

_. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o COLABORADOR, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao

exercício de seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização. Fica, pois (a) **(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN)**] plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior. Sendo esta forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito. _____

Nome legível do colaborador

CPF: _____

Nome legível do entrevistador

CPF: _____

_____, _____
Local Data

Apêndice B:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Prezado (a) Professor (a) Doutor (a)

Este formulário destina-se à validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados do trabalho de campo cujo tema é: **a formação continuada de professores e os resultados educacionais dos alunos do Ensino Médio em Campos Belos-GO**. Obtendo assim informação para elaboração de uma tese de mestrado a ser apresentada na Universidad Autónoma de Assunción- PY.

Peço-lhe para emitir sua opinião como especialista na validação da tabulação dos dados a ser pesquisada no âmbito da subsecretaria de Educação de Campos Belos e junto aos professores dos 6^a ao 9^a anos dos Colégios **Estadual Felismina Cardoso Batista** e Colégio **Estadual Polivalente Professora Antusa**, tendo como objetivo: **analisar se os professores que têm formação continuada estão obtendo resultados diferentes na aprendizagem de seus alunos em relação aos professores que não têm formação continuada**.

Para este efeito, é apresentado a seguir um questionário, que foi a base para o desenvolvimento técnico deste roteiro de entrevista. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com "COERÊNCIA" E "CLAREZA" devem ser assinaladas com **UMA PONTUAÇÃO ENTRE 1 E 5**. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Nome do pesquisador: Tânia Márcia de Moraes Oliveira

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	COERÊNCIA	CLAREZA
	1-5	1-5
Objetivo específico: verificação das formações continuadas ocorridas na Rede Estadual em âmbito Nacional e Estadual		
1- Quais as formações fornecidas pelo Ministério da Educação você participou? Qual sua avaliação sobre esses programas?		
2- Quais as formações fornecidas pelo SEDUC do Estado de Goiás você participou? Qual sua avaliação sobre esses programas?		
3- Quantas formações você frequentou entre os anos de 2014 a 2016. Qual sua avaliação sobre esses programas?		
Objetivo específico: Mostrar as características centrais dos programas de formação continuada da Rede Estadual, dentre eles o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio		
6. Você participou do PACTO (pelo fortalecimento do Ensino Médio)?		
7. Quais foram os temas trabalhados?		
8. Você gostou de participar dessa formação?		
9. Em caso afirmativo, o que mais o motivou.		
10. Qual o reflexo dessa formação (PACTO) na sua prática pedagógica, visão conceitual sobre a escola e interação com o aluno em sala de aula (aprendizado)?		
Objetivo específico: Análise e descrição dos resultados acadêmicos dos alunos no período que antecede o PFNEM e nos dois anos posteriores		
5. Como você definiria os alunos que frequentam o ensino médio na escola que atua?		
6. Houve alguma mudança entre os anos de 2014 a 2016, quanto à postura dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?		
7. O resultado diagnóstico de suas turmas do ensino médio está alinhado? Refletem o mesmo resultado?		

Objetivo específico: Apontar os resultados educacionais dos alunos depois da formação continuada dos (12) professores pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFEM) das duas instituições escolares citadas anteriormente.

5. Quantos alunos frequentaram as turmas de terceiras séries do Ensino Médio na instituição em que trabalha?		
6. Quantos alunos de terceiras séries do Ensino Médio foram aprovados no ano de 2014?		
7. Quantos alunos de terceiras séries do Ensino Médio foram aprovados no ano de 2015?		
8. Quantos alunos de terceiras séries do Ensino Médio foram aprovados no ano de 2016?		

DADOS DO AVALIADOR:

Nome completo:

Formação Dr:

Instituição de Ensino:

Assinatura do Avaliador: _____