



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
TRABALHO DOCENTE

CRISTINA FERREIRA ENES

**FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE
CRUZEIRO DO SUL - ACRE**

RIO BRANCO

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
TRABALHO DOCENTE

CRISTINA FERREIRA ENES

**FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE
CRUZEIRO DO SUL - ACRE**

Dissertação apresentada, para defesa, no curso de Mestrado em Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

RIO BRANCO

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- E569f Enes, Cristina Ferreira, 1967 -
Formação continuada e repercussões na prática pedagógica de professores do ensino médio das escolas no município de Cruzeiro do Sul / Cristina Ferreira Enes; orientadora: Dra. Ednaceli Abreu Damasceno. – 2018.
137 f.: il. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Mestrado Nacional Profissional em Educação, Rio Branco, 2018.
Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndices.
1. Formação continuada. 2. Repercussão de prática pedagógica. 3. Ensino médio. I. Damasceno, Ednaceli Abreu (orientadora). II. Título.

CDD: 370

CRISTINA FERREIRA ENES

**FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE
CRUZEIRO DO SUL - ACRE**

Dissertação apresentada, para qualificação, no curso de Mestrado em Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

Data da defesa: 07 de maio de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ednacelí Abreu Damasceno
Universidade Federal do Acre

Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Universidade Federal do Acre

Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Universidade Federal de Rondônia

Rio Branco, 07 de maio de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades diárias que me são dadas, e ter me dado o discernimento para superar obstáculos e dilemas diários;

Agradeço minha mãe, meu esposo Allen e minhas filhas Ellen e Suellen pela paciência, pelo apoio para a finalização desta dissertação e por viverem comigo essa ponte aérea;

Ao meu pai, que embora não mais fisicamente comigo, sempre guia meu caminho e me ilumina lá de cima;

À minha orientadora Ednacelí, por toda a dedicação e paciência em pontuar as correções e ensinamentos necessários;

Meu imenso agradecimento a todos os docentes e o coordenador do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre pelo conhecimento e experiências compartilhadas durante o curso;

.À Gestão e aos professores das escolas onde realizei a pesquisa, por acolherem a proposta e contribuírem com todas as informações necessárias;

Aos colegas do Mestrado em Educação, em especial, àqueles que dialoguei de forma mais próxima;

Qualquer realização sem ajuda, afeto e apoio torna-se muito difícil. Assim, a todas e a todos que estiveram presentes nesta caminhada, os meus sinceros agradecimentos.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 44)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as repercussões que a formação continuada exerce nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio do meio urbano do município de Cruzeiro do Sul no Acre. A metodologia que caracterizou essa pesquisa foi pautada numa abordagem qualitativa, utilizando-se a aplicação dos questionários aos docentes. Os sujeitos da pesquisa foram 53 professores que atuam nas três escolas de ensino médio do meio urbano, no período de junho a novembro do ano de 2015. As categorias elaboradas a “priori” para o estudo da pesquisa foram centradas em: “formação continuada”, “prática pedagógica”, “saberes docentes” e “desenvolvimento profissional”. Os resultados apontaram, também, que a sobrecarga de trabalho, a rotatividade de professores, a ausência de professores e a falta de tempo para planejar estratégias diversificadas para desenvolvê-las em sala de aula são os principais fatores que interferem na prática pedagógica dos professores que atuam no ensino médio. Os resultados apontaram, que ainda existe uma dificuldade no domínio dos conteúdos e estratégias para ensinar; a ausência da prática de realização de leituras; saber utilizar e readequar os recursos que a escola dispõe; o tratamento com os alunos. Os resultados demonstraram que a totalidade dos professores pesquisados consideram a atualização/participação em formação continuada muito importante para a melhoria na prática pedagógica; a troca de experiências no momento do planejamento é importante para o crescimento da prática pedagógica; muitos professores ainda sentem-se inseguros com o novo; consideraram um ponto positivo da formação é que os conteúdos se constituem como aprendizagem para a vida; a retomada e reorientações das formações no momento do planejamento; apontaram que as formações nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática não foram tão significativas, uma vez que as escolas já vinham trabalhando com as estratégias desenvolvidas na formação; consideraram significativas as formações em letramento e avaliação; que repercutiu nas mudanças nas práticas dos professores; demonstraram, também, que as formações tem repercussões positivas na postura dos professores e destacaram que a formação continuada voltada para o estudo da proposta curricular foi significativa, uma vez que, conseguiram adequar as estratégias as suas respectivas cargas horárias. Conclui-se que as principais repercussões que a formação continuada exerce nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino em Cruzeiro do Sul estão relacionadas na possibilidade de utilizar uma diversidade de recursos didáticos na melhoria da aprendizagem dos alunos; tem repercutido na qualidade da produção textual, uma vez, que os docentes têm insistido nessa prática; têm contribuído no processo de elaboração de avaliações contextualizadas; mudanças acrescidas no planejamento de acordo com o que foi dialogado na formação continuada; desenvolver uma postura de diálogo na relação professor-aluno; por fim, a formação continuada tem deixado sua marca positiva no processo ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Repercussões da Prática Pedagógica. Ensino Médio.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Matrículas no Ensino Médio na Rede Estadual.....	13
QUADRO 2 – Amostragem dos profissionais participantes por área.....	35
QUADRO 3 - Perfil dos docentes pesquisados no ensino médio de Cruzeiro do Sul - Séries que leciona.....	93
QUADRO 4 - Análise dos aspectos da formação continuada.....	101
QUADRO 5 - Prática Pedagógica.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos docentes pesquisados quanto ao gênero:	88
Gráfico 2 - Perfil dos docentes pesquisados do ensino médio de Cruzeiro do Sul - estado civil:.....	90
Gráfico 3 - Perfil dos docentes quanto à faixa etária.....	91
Gráfico 4 - Perfil dos docentes se possuem ou não filhos.....	92
Gráfico 5 - Perfil dos docentes pesquisados quanto ao número de filhos.....	93
Gráfico 6 - Participação dos professores em cursos de formação continuada nos últimos dois anos.....	95
Gráfico 7 - Principais conteúdos formativos ofertadas pela SEE/AC	96
Gráfico 8 - Utilização dos conhecimentos e estratégias adquiridos na formação continuada em sala de aula.....	98
Gráfico 9 - Fatores que interferem a prática pedagógica dos professores participantes.....	99
Gráfico 10 - Lotação na área de formação.....	104
Gráfico 11 – Prática Docente	107
Gráfico 12 - Métodos Pedagógicos	109
Gráfico 13 - Materiais pedagógicos.....	112
Gráfico 14 - A forma de avaliação dos alunos.....	113
Gráfico 15 - Avaliação/Reflexão da Prática Pedagógica	115

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/AC – Conselho Estadual de Educação do Acre
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMI – Ensino Médio Inovador
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT – Grupo de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PC – Professor Coordenador
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEEM – Programa Especial de Ensino Médio
PIE – Professores em Exercício do Início da Escolarização
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAT – Programa Nacional de Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM – Pacto Nacional do Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEAPE – Sistema Estadual de Avaliação de Aprendizagem Escolar

SEB – Sistema da Educação Básica

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

VDP – Prêmio de Valorização por Desempenho

Sumário

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	37
2.1 Formação Continuada no Brasil e desenvolvimento profissional docente:	37
2.2 Pesquisas sobre formação continuada para os professores do ensino médio no Brasil	48
2.3 Formação Docente e Prática Pedagógica	55
SEÇÃO 3 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO	64
3.1 O cenário da formação continuada de professores do ensino médio: os dados, as políticas e as diretrizes da formação continuada	64
3.1.1 Diretrizes que norteiam a institucionalização da formação continuada	67
3.1.2 Políticas de Formação Continuada para os professores do ensino médio	73
SEÇÃO 4 – FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS URBANAS	84
4.1 Caracterização do corpo docente das escolas pesquisadas	84
4.2 Perfil dos docentes participantes da pesquisa	86
4.3 Formação Continuada e Repercussões na Prática Pedagógica de Professores do Ensino Médio das Escolas Públicas de Cruzeiro do Sul – Acre	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	128

INTRODUÇÃO

A escolha de estudar a formação continuada de professores do ensino médio deve-se a minha atuação como professora, coordenadora, gestora escolar e atualmente como professora formadora no Núcleo de Educação do Vale do Juruá. Trabalhando neste contexto, sempre me inquietei sobre os resultados do ensino médio em termos de rendimento dos estudantes, mesmo que tenha sido realizado frequentemente sucessivas formação continuada nesta etapa de ensino.

O cenário em que está inserido o ensino médio permite-nos perceber a redução no número de matrículas, o aumento do número de cursos de formação em licenciaturas, frequente realização de cursos de formação continuada, acompanhamento das matrizes de planejamento das escolas de ensino médio (Fonte: SEE/AC, 2017) e a ampliação de programas que garantam condições mínimas necessárias para o acesso, permanência e efetiva aprendizagem dos alunos do ensino médio, ainda assim os resultados não se configuram como positivos. De acordo com o Documento Orientador do Pacto Nacional do Ensino Médio (2014) a situação do ensino médio é a seguinte:

O ensino médio última etapa da educação básica a partir da década de 90 teve um aumento significativo de matrículas, onde pouco mais de 50% conseguem chegar ao ensino médio na faixa etária adequada (de 15 aos 17 anos) e uns 30% conseguem ter acesso ao ensino noturno em situações de precariedade. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), emenda constitucional N. 53 de 19 de dezembro de 2006, o ensino médio passou a ter recursos e apoio dos programas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional de Transporte Escolar (PNAT) que embora significativos, esses programas não garantem os requisitos necessários para uma política pública de acesso, permanência e efetiva aprendizagem dos discentes do Ensino Médio (Documento Orientador do Pacto Nacional do Ensino Médio – PNEM, 2014, p.3).

Ainda em conformidade com o Documento Orientador do Pacto Nacional do Ensino Médio (2014), os investimentos e recursos centrados nos programas

que atendem o ensino médio, não conseguiram atingir uma efetiva aprendizagem por parte dos estudantes matriculados nesta etapa de ensino.

Considerando a análise da matrícula do Acre, com destaque nas escolas de ensino médio na etapa regular, da rede pública estadual, localizadas nas zonas urbanas e rurais, constata-se o seguinte:

Quadro 1: Matrículas no Ensino Médio na Rede Estadual do Acre

Séries	Matrículas no Ensino Médio		
	2015	2016	2017
1ª Série	17.635	15.323	11.664
2ª Série	11.332	12.531	8.257
3ª Série	11.718	11.765	8.082

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2017

Os dados do Quadro 1 confirmam a redução do número de matrículas no ensino médio das escolas estaduais do Acre, com queda acentuada nos segundos e terceiros anos.

Conforme consulta ao portal do Censo Escolar/INEP no que se refere aos percentuais de rendimento dos estudantes do ensino médio matriculados na rede pública e privada, o IDEB(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) apresenta que em 2017, a taxa de reprovação equivale 11,0%, o que significa que 4760 jovens apresentaram baixos desempenhos nas escolas, o que ocasionou a retenção dos mesmos; o abandono atingiu o percentual de 9,7%, ou seja, 4191 jovens abandonaram a escola e a taxa de aprovação atingiu o percentual de 79,4%, permitindo que 34439 avance para a série seguinte e/ou tenham concluído o ensino médio com sucesso (Censo Escolar, 2017, Inep).

Ainda de acordo com o Portal “QEdu: Aprendizagem em foco”, no Estado do Acre, em 2017, os resultados por séries comprovam uma taxa de reprovação equivalente a 15,4%; 13,0% de abandono e 71,6% de aprovação na 1ªsérie do ensino médio; já na 2ª série do ensino médio a taxa de reprovação é 9,1%; 6,0% de abandono e 84,9% de aprovações e na 3ª série, a taxa de reprovação é de 6,1%, a reprovação é de 8,2% e a taxa de aprovação é 85,7%. (Fonte: Censo Escolar/INEP/QEdu.org.br), o que comprova grande percentual de abandono e reprovação no ensino médio.

Nesse contexto, mesmo que tenham sido realizadas formação continuada para os professores do ensino médio com ênfase na reflexão sobre suas práticas pedagógicas, metodologias inovadoras e conhecimentos

específicos das disciplinas, os resultados não vêm apresentando melhorias no desempenho dos estudantes na referida etapa de ensino, se levarmos em consideração os resultados apresentados nas avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)², Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)³ e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴.

No estado do Acre, segundo dados do IDEB/INEP 2015, o resultado do IDEB do ensino médio da rede estadual cresceu em relação a 2013, alcançando 3,5, mas não atingiu a meta de 3,9 que era meta prevista para 2015 e nem alcançou a nota 6,0, que é a nota-meta para um ensino de boa qualidade. Ressaltando que a escala de metas vai de 0 a 10 pontos. Permanecendo muito distante da meta prevista pelo Plano de Desenvolvimento da Educação para 2021, que é 5,2 pontos. Diante desta realidade, o desafio é garantir mais alunos aprendendo e buscar atingir um fluxo escolar adequado, pois os resultados apontam que a cada 100 estudantes, 16 estão ficando reprovados (Fonte: QEdu. org. br. Dados do Ideb/Inep, 2015).

Diante deste quadro, projeta-se a necessidade de mudanças no ensino médio. Um dos fatores observados que deve influenciar este (baixo rendimento) e a (taxa de abandono) nesta modalidade de ensino observado a cada ano é a rotatividade dos professores, o desgaste pela necessidade de deslocamento de uma escola para outra e a ampliação das funções dos professores que além da sobrecarga na docência, com exclusividade de horários para estudos acerca da organização e desenvolvimento curricular,

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica, instituído em 1990, sendo aplicada no ensino a partir de 1997, composto por avaliações externas nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação brasileira e de alguns fatores que possam intervir no desempenho dos estudantes. Os resultados alcançados devem ser incorporados pelos pais, professores, gestores e sociedade para fomentar debates e planejar melhores alternativas no trabalho pedagógico para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

² Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, o objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Em 2015, foram incluídas também Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. (INEP, 2015)

³ Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar, foi criada em 2009 pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte para produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino, monitorando a educação pública ofertada e oferecer subsídios para que políticas públicas educacionais possam ser planejadas e implementadas. SEAPE: www.seape.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio,

momentos para avaliação, incluem cuidar das demandas sociais de seus alunos, a permanência obrigatória em planejamentos, atendimento aos pais e o compromisso da obrigação de participar na gestão democrática da escola, não sobrando tempo e espaço para aprimorar seu planejamento, discutir questões relativas ao ensino e pouco tempo cuidar da sua formação.

Conforme o Documento Orientador do Pacto Nacional do Ensino Médio (2014) são observados o aumento de determinadas demandas no trabalho dos docentes, aliado ao baixo desempenho dos estudantes, levando em consideração à situação dos cursos de formação inicial e continuada dos professores. Neste contexto surgiu a necessidade de definir um programa de formação dos professores do Ensino Médio com propostas de rediscussão das políticas docentes baseadas nas diretrizes curriculares para a formação da juventude do país, denominada de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.

Esse programa de formação tinha como público alvo os professores que atuavam no Ensino Médio e era uma ação estratégica do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio da Portaria Nº1140, de 22 de novembro de 2013.

Neste cenário e em busca de melhorias no desempenho dos estudantes de ensino médio é que se planejou a realização da Formação Continuada de Professores do Ensino Médio como uma política de formação continuada voltada aos professores, no sentido de promover uma reflexão e mudanças efetivas na realidade desta etapa da educação básica.

A política de formação de professores foi muito discutida nas últimas décadas e posterior aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96. A referida legislação elevou a formação de professores para o nível superior, estabeleceu que tal formação acontecesse em Universidades ou Institutos Superiores de Educação e trouxe consigo a busca pela valorização e profissionalização do profissional da educação. Após a aprovação da LDB ficou recomendado que seriam admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

O Artigo 62 da LDB Nº 9394/96 prevê que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415 de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 62-A. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (LDB, 2013)

A partir da legalidade da formação de professores, ampliou-se o consenso entre os educadores que a formação em nível superior contribui para a efetiva melhoria do ensino e para a profissionalização dos docentes. Observou-se e tem-se registros que houve a expansão das formações de professores⁵, pois muitos deles que atuavam no ensino médio não possuíam nível superior na área de atuação e alguns não possuíam sequer nível superior. No Estado do Acre, segundo dados do INEP (2016), a rede estadual urbana em 2016 possuía um percentual de 86,3% de docentes com nível superior. Mas ainda têm-se um percentual de professores que possuem nível superior, atuando fora da sua área de formação inicial, e como alternativa para suprir essa deficiência, o Estado vem desenvolvendo políticas de formação continuada para esses profissionais voltadas para discussão do currículo das disciplinas e melhorias nas estratégias destas áreas consideradas como críticas de profissionais formados.

Essa busca por melhorias no ensino, aponta para novas propostas de mudanças na formação de professores, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Como afirma Candau (1997), para exercer as funções de educadores, é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as

condições de desempenho específicos à profissão. Devido todas as mudanças educacionais ocorridas, sobretudo na década de 90, tem se dado ênfase a estudos sobre a formação continuada dos professores com o objetivo de desenvolver as habilidades em docência e a capacidade de refletir sobre suas práticas, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógica didática na prática escolar.

Muitos estudos como, por exemplo, Santos (2011) sobre formação continuada aponta contribuições para o desenvolvimento e a qualificação dos professores colaborando com ferramentas que são necessárias no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos de matemática; Martin (2011) em sua pesquisa destaca o baixo desempenho dos estudantes paulistas nas avaliações PISA, ENEM, SARESP⁶ na escrita e na leitura, considera que o desenvolvimento do professor é fundamental para assegurar o ensino e a aprendizagem dos alunos e que para isso acontecer deve-se oferecer uma formação continuada adequada de tal forma que possa atender as necessidades da sociedade, dos professores e dos alunos; observa-se que nessa área já referenciam uma diversidade de pesquisas e trabalhos envolvendo essa temática – formação continuada - para os diferentes níveis e etapas de ensino da educação básica, sobretudo para a necessidade de mudanças no ensino médio.

Cordeiro (2010, p.66), afirma que a “formação do professor deve fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática”, o que na prática os professores têm encontrado muitas dificuldades em concretizá-los, pois as deficiências encontradas nos cursos de formação e o distanciamento dos mesmos da realidade escolar não os tem permitido concretizar seus objetivos. Segundo Francisca Cristina (2015), “os cursos de formação não têm dado conta da necessária articulação dos conteúdos ministrados nas universidades com a prática que o professor encontra nas salas de aula das escolas de educação básica”. Na perspectiva de Freitas (1993) a formação continuada é muito importante, pois o profissional não sai pronto da agência formadora, mas deve completar a sua formação em serviço.

⁶ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Na bibliografia consultada encontram-se muitos termos utilizados para explicitar o processo de formação do profissional já no exercício do trabalho. É muito claro que esses termos utilizados trazem uma determinada compreensão do processo de formação docente e alguns deles correspondem a uma visão tradicional desse processo. Essas percepções, muitas vezes, vê no professor um mero recebedor de informação via cursos, seminários, palestras e ou ainda mais grave, como pacotes de treinamentos oferecidos como solução mágica para todos os problemas enfrentados na docência.

Segundo Candau (1996) esse “modelo de formação continuada em que o papel do professor em formação é mais passiva e em que se mais enfatiza a atualização ou a reatualização de formação recebida anteriormente, denomina-se de clássico/tradicional.” E recomenda que se trabalhe em outra perspectiva de formação continuada onde se articule novos eixos norteadores de formação considerados como fundamentais numa perspectiva de romper com essa visão clássica. Nessa perspectiva de formação, a autora afirma ainda que ela deve ser concebida a partir da escola como locus de formação continuada, com ênfase na valorização do saber docente e do ciclo de vida dos professores.

Corroborando nesta perspectiva, o educador Nóvoa (1991), menciona a escola como um espaço de formação quando afirma que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (Nóvoa,1991,p.30).

Nessa perspectiva, enfatiza que os programas de formação devem ter como foco os problemas e os projetos de ação da escola. Nóvoa (1991), considera significativo a valorização do saber docente, pois muitas questões são formuladas e muitos debates giram em torno do tema. Essa discussão vem provocando uma linha de reflexão e de pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos.

Destaca também a reflexão sobre o ciclo de vida profissional dos professores, que tem contribuído de modo extremamente interessante para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da formação continuada de professores.

Nesta temática, as contribuições de Hubermann (1989), têm sido bastante significativas. Destaca que estas cinco etapas básicas devem ser consideradas num curso de formação continuada: a entrada na carreira, etapa de "sobrevivência, e descoberta"; a fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais; o momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e, finalmente, atinge-se um momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, que pode ser característico do final da carreira profissional.

Assim, em um processo de formação continuada para os docentes é importante considerar o ciclo profissional desses profissionais, visto que é um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis e que podem sinalizar pistas de como reconhecer que, os problemas, as buscas dos docentes em torno de suas necessidades formativas não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitas estratégias de formação continuada ignoram esse fato. Muito tem se observado nos planejamentos dos cursos de formação continuada é que são formulados e executados da mesma forma, sem levar em consideração essas etapas profissionais, mesmo que esses processos não ocorram linearmente e da mesma forma para todos os profissionais.

Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos docentes implica para o processo da formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e criar sistemas flexíveis e diferenciados que permitam aos docentes explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Com relação às concepções de formação continuada,(CANDAUI, 1997; MARIN, 1995; PORTO, 2000) apontam que esta não pode ser considerada uma formação que se restringe apenas a ações de reciclagens pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão e da coletividade, tendo a escola como espaço privilegiado para que essa formação aconteça e seja capaz de articular todas as dimensões da profissão e propiciar mudanças em sua prática pedagógica.

Tem-se observado que o planejamento e o desenvolvimento de formação continuada dos professores do ensino médio têm buscado o contato

com os princípios pedagógicos que vem norteando a elaboração de políticas educacionais com vistas a elevar a qualidade da educação e a necessidade na melhoria do desempenho acadêmico nesse grau de ensino.

Em busca dessas transformações, convivendo em momentos de muitas incertezas, com ênfase na valorização da produtividade, da competitividade dos diversos segmentos humanos, inclusive na educação, há a necessidade de uma formação para os professores do ensino médio para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas.

Problematização do Objeto de Pesquisa

A Secretaria de Estado de Educação do Acre vêm desenvolvendo vários programas de formação inicial e continuada de professores para os docentes atuantes no ensino médio:

a) Formação em Letramento: em 2008, professores e coordenadores pedagógicos das escolas de ensino médio do Acre participaram dessa formação, uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação e que foi ministrada por profissionais que participaram da construção das Matrizes de Competências dos Sistemas de Avaliação Nacional (SAEB e ENEM) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que avalia a qualidade da educação do Brasil e dos demais países.

A capacitação desenvolveu o conceito de letramento que pode ser traduzido pelo acesso, o gerenciamento, a interação, a interatividade e a avaliação do conhecimento. Em vez de desenvolver conhecimentos e potenciais isolados, propõe-se integrá-los para que o aluno possa participar criticamente da sociedade. O aluno deve ter instrumentos suficientes para aplicar o conhecimento em situações reais e ser capaz de comunicar efetivamente ideias e pensamentos.

Este programa foi executado em quatro módulos semipresenciais e dividido em três macro áreas: Leitura e Escrita (compreensão e interpretação do mundo), destinados aos professores de Língua Portuguesa e Estrangeira, Artes, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Educação Física; Matemática (pensamento lógico sobre o mundo), destinados aos professores de Matemática e Ciências (interação e transformação do mundo), destinados aos

professores de Química, Física e Biologia. Os módulos ocorreram nos meses de fevereiro, abril, junho e agosto de 2008. A oficina aconteceu paralelamente nos municípios de Rio Branco e Cruzeiro do Sul (pólos do evento).

Ao todo cerca de 530 profissionais da capital e aproximadamente 210 de Cruzeiro do Sul participaram do curso. Nos outros municípios a oficina foi realizada por uma equipe de técnicos da coordenação de ensino médio da SEE que certificou neste Programa de Formação Continuada mais de mil professores em todo o Estado. (Fonte: NSEE/AC,2009)

b)Formação específica: em 2011, teve início o curso de formação para os professores do ensino médio para favorecer a aprendizagem em todas as disciplinas com enfoque específico nas áreas de ensino. O curso foi ministrado por professores especialistas do Instituto Abaporu de Educação e Cultura, contratado pela Secretaria de Educação de Estado do Acre. (Fonte: SEE/AC, 2011)

Este curso trouxe uma nova abordagem sobre como se trabalhar a partir da problematização. O objetivo da formação foi qualificar os professores no modo como trabalhar a leitura e a escrita em todas as áreas de ensino. A formação contemplou 400 professores da rede estadual do município de Cruzeiro do Sul, incluindo professores do Ensino Fundamental e Médio.

O programa de formação teve a duração de 48 horas com 16 horas cada módulo, assim distribuídos: no Módulo I – a temática tratada foi como ensinar os alunos a estudarem; no Módulo II – a temática como avaliar os diferentes tipos de conteúdo e no Módulo III – a temática é como aprofundar a questão da avaliação com oficinas de montagem de avaliação. Na formação também foram elaborados materiais de apoio pedagógico para professores e alunos do ensino médio.

O acompanhamento da eficácia da formação nas escolas é de responsabilidade da equipe gestora da escola e dos coordenadores do Núcleo Estadual de Educação do município de Cruzeiro do Sul, com acompanhamento do planejamento e depois verificando com as coordenações das escolas como estava acontecendo o planejamento e sua execução na sala de aula. (Fonte: NSEE/AC, 2011).

Nesse contexto, observa-se que os focos de formação continuada ofertados pela Secretaria Estadual de Educação são orientados para o

desenvolvimento do currículo e que as áreas priorizadas são língua portuguesa e matemática.

Quanto as áreas priorizadas, língua portuguesa e matemática, entende-se essa prioridade, porque são cobradas nas avaliações externas, o que assinala uma formação continuada de caráter instrumental de acordo com as políticas governamentais.

c) Formação continuada para equipes gestoras.

No que diz respeito aos tipos de formação continuada, observa-se ações que consistem em realização de oficinas de curta duração, ofertadas pela Secretaria de Estado e Educação, através dos professores formadores para atender orientações do desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas a cada início de ano letivo.

Os objetivos desta formação estão focados sobretudo em entender as ações do planejamento vertical⁷ e horizontal⁸ e o acompanhamento em sala de aula como importantes estratégias de formação continuada; compreender a importância estratégica da avaliação da aprendizagem, como instrumento que permite saber o percurso que professores e alunos precisam trilhar até o desenvolvimento das competências esperadas para cada ano da escolaridade; reforçar a importância do conhecimento das orientações curriculares em consonância com as matrizes de referência do MEC; fortalecer a atuação da gestão escolar, a partir do estudo da matriz da gestão pedagógica – guia de tutoria pedagógica da Fundação Itaú Social⁹; refletir e analisar as ações pedagógicas desenvolvidas em 2015 e os resultados alcançados, considerando

⁷ Planejamento em que os professores de anos diferentes estão trabalhando juntos na análise dos resultados da aprendizagem dos alunos no ano anterior para que a equipe identifique a verdadeira situação dos alunos e também se os procedimentos e a didática utilizados em sala de aula foram adequados e, a partir daí, comparar as capacidades previstas para cada ano, os conteúdos, os gêneros textuais com o objetivo de definir o que precisa ser retomado tendo como referência o nível de aprendizagem dos alunos de um ano para outro.

No planejamento vertical ainda propõe-se a revisão dos planejamentos do ano anterior considerando as ações que podem ser planejadas para atender os alunos que não conseguiram atingir as expectativas de aprendizagem previstas para o ano e quais a escola proporá para eles alcancem essas expectativas, com o objetivo de continuar avançando em suas aprendizagens (apoio pedagógico).

⁸ Planejamento em que os professores de um mesmo ano/série trabalham juntos na definição das capacidades, dos conteúdos e das diferentes modalidades organizativas (atividades permanentes, atividades sequenciadas, projetos didáticos, atividades de sistematização). (Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Acre e Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. **Caderno 2 – Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental**. Rio Branco-AC, 2009).

os objetivos com vistas a repensar e planejar novas ações para o ano de 2016. (Fonte: NSEE/AC, 2016).

O programa apresenta também algumas expectativas de aprendizagem como o planejamento vertical e horizontal como mecanismos de ordenamento e organização de um ensino de qualidade; detalhamento da matriz de gestão pedagógica, através dos quatro pilares (planejamento e gestão; currículo, expectativas de aprendizagem e avaliação; formação em serviço e ambiente escolar); acompanhamento pedagógico em sala de aula entendido como ação privilegiada de formação continuada para aprimoramento dos procedimentos de ensino como garantia da aprendizagem; reconhecimento das atribuições do coordenador pedagógico como formador dos professores e responsável pelo assessoramento destes na concretização do planejamento na sala de aula, considerando o currículo, as diferentes disciplinas e as avaliações escolares; aprofundamento das discussões sobre leitura e escrita como prática de ensino e aprendizagem; análise e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas no ano anterior e dos resultados, como subsídio para a elaboração do planejamento escolar. (Fonte: Formação Continuada para Equipe Gestora, Diretoria de Ensino, NSEE¹⁰, 2016).

d) Formação Continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, 2015: foi realizada para os professores lotados no ensino médio através do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio com compromissos com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio.

Ressaltando que foi realizada uma ampla reflexão referente à temática sobre os jovens como sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. O PNEM pretendeu fortalecer essas ações que já vinham sendo desenvolvidas em diversas escolas públicas e fomentar a discussão sobre práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País.

O curso teve a duração 200 horas e contemplou todas as áreas do conhecimento humano, compreendendo a discussão e aprofundamento dos

¹⁰ Núcleo da Secretaria de Estado e Educação

temas: ensino médio e formação integral; o jovem como sujeito do ensino médio; o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; áreas de conhecimento e integração curricular; organização e gestão democrática da escola; avaliação no ensino médio e organização do trabalho pedagógico no ensino médio. (Fonte: PNEM, 2015)

Em Cruzeiro do Sul, o curso atendeu uma demanda de 240 professores lotados nas instituições estaduais de ensino médio. O diretor foi o responsável pela inscrição dos professores, para isso o MEC enviou uma senha de acesso para inscrever cada um dos professores e PC no SIMEC (SISMédio) para que todos pudessem participar da formação. A SEB/MEC¹¹ enviou para os e-mails dos diretores um ofício explicando o passo a passo para a inserção dos professores participantes. A inscrição foi por adesão, mas merece uma ressalva que, foi obrigatório, pois o professor que não se inscrevesse não receberia o Prêmio de Valorização por Desempenho – VDP. Foi aplicado pelos coordenadores pedagógicos da escola e cada coordenador foi responsável por acompanhar 35 professores docentes.

Os professores receberam uma Bolsa no valor de R\$ 200,00 por (6h de dedicação semanal, sendo 3h de estudo coletivo e 3h de estudo individual) e o coordenador pedagógico recebeu uma bolsa no valor R\$ 765,00 mensais (com disponibilidade de 20h semanais para dedicação ao curso de formação, aos encontros com o formador regional e ao trabalho de formação na escola). A formação foi realizada para todos os professores e professores coordenadores que constavam no Censo Escolar 2013 e estivessem atuando no Ensino Médio em 2014.

Os coordenadores foram escolhidos, em processo público nas suas respectivas escolas, desde que atendessem os pré-requisitos estabelecidos na Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. No caso dos coordenadores pedagógicos que não tivessem sido registrados como docentes de turmas e identificados por CPF no Censo Escolar 2013, o seu registro foi realizado pelo Supervisor, validado eletronicamente pela Secretaria de Estado da Educação do Acre, em instrumento próprio que foi disponibilizado pelo Ministério da Educação.

¹¹ Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

O orientador de estudo permaneceu como professor ou coordenador pedagógico do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, sob pena de exclusão do curso e devolução do valor relativo às bolsas recebidas indevidamente.

Os professores participantes tinham as atribuições de dedicar-se às atividades de formação; analisar os textos propostos nos encontros da Formação, registrando as questões a serem discutidas nos encontros posteriores; participar dos encontros presenciais com os orientadores de estudo, obtendo, no mínimo, 75% de presença; realizar, em sala de aula, as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades, se houvesse, para debate nos encontros posteriores; colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à Formação; acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de ensino médio, registrando-o no SisMédio ou empregando outras formas de registro pactuadas com o respectivo orientador de estudo; avaliar o trabalho de formação desenvolvido pelo orientador de estudo; participar do seminário final do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e apresentar relato de sua experiência.

As atribuições dos coordenadores pedagógicos, além das funções rotineiras da escola consistiam em participar dos encontros presenciais com os formadores regionais; assegurar-se de que todos os professores sob sua responsabilidade assinaram o Termo de Compromisso; ministrar a Formação aos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; planejar e avaliar os encontros de formação com professores-coordenadores pedagógicos do ensino médio; acompanhar a prática pedagógica dos professores, bem como dos coordenadores pedagógicos do ensino médio; avaliar os professores e os coordenadores pedagógicos do ensino médio quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisMédio; efetuar e manter atualizados os dados cadastrais dos professores e dos coordenadores pedagógicos do ensino médio; analisar os relatórios das turmas de professores e de coordenadores pedagógicos do ensino médio; manter registro de atividades dos professores em suas turmas; avaliar, no SisMédio, a atuação dos formadores regionais; apresentar ao

formador regional relatórios das atividades referentes à formação dos professores e dos coordenadores pedagógicos do ensino médio.

As turmas foram formadas da seguinte maneira: I - cada turma tinha um mínimo de cinco e um máximo de trinta e cinco professores e coordenadores pedagógicos; II – cada turma de professores tinha um orientador de estudo, responsável por formar os cursistas. Nas escolas com menos de cinco professores ou coordenadores pedagógicos, estes foram incorporados às turmas de outras escolas participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. (Fonte: Doc. Orientador, 2014).

Todos os professores participantes da Formação de Professores do Ensino Médio cadastrados no censo 2014 receberam certificação ofertada pela Universidade Federal do Acre e os demais que não estavam cadastrados no censo 2014, foram certificados pelo Instituto de Ensino Superior sob responsabilidade do MEC com direito a evolução funcional.

Os professores que participaram da Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio – 2015 das três escolas participantes que concluíram todas as etapas da formação foram um total de 154 docentes, segundo dados do Núcleo Estadual de Educação de Cruzeiro do Sul.

Diante deste quadro de formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado e Educação do Acre, cabe enfatizar o que Gatti, Barreto e André (2011) identificaram

Pode-se dizer que, de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos. Porém, já se percebe movimento, em várias secretarias, para incluir mais os docentes nas discussões sobre as formações e a sua realização, buscando contemplar as questões diretas da escola e da sala de aula, tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos (2011, p. 198).

Nesse contexto de formação continuada ofertada no Estado do Acre busca-se resposta para a seguinte pergunta: Em que medida a formação continuada exerce repercussões sobre as práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino em Cruzeiro do Sul?

Nesta perspectiva, pretende-se também responder aos seguintes questionamentos:

a) Como os conteúdos formativos foram promovidos pela SEE e pelas próprias escolas destinadas aos professores que atuam no ensino médio?;

b) Como os fatores interferem na prática pedagógica dos professores, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças esperadas após as formações?;

c) Como a vinculação que os professores fazem das atividades desenvolvidas nos cursos de formação e a sua prática pedagógica?

Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo é analisar em que medida a formação continuada interfere nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas urbanas de ensino médio do município de Cruzeiro do Sul no Acre no período de 2005 a 2015.

Na busca por analisar as repercussões da formação continuada na prática pedagógica dos professores do ensino médio das escolas estaduais urbanas a pesquisa centrou-se nos seguintes objetivos específicos:

a) Verificar os conteúdos formativos promovidos pela SEE e pelas próprias escolas destinadas aos professores que atuam no ensino médio;

b) Identificar os fatores que interferem na prática pedagógica dos professores, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças esperadas após as formações;

c) verificar a vinculação que os professores fazem das atividades desenvolvidas nos cursos de formação e a sua prática pedagógica;

Tendo em vista estes objetivos apresenta-se a seguir, a abordagem e os instrumentos da pesquisa.

Abordagem e Instrumentos da Pesquisa

A abordagem qualitativa da pesquisa tem um movimento contínuo de fases interligadas, ainda que cada uma delas guardam consigo características próprias, Minayo (1998) estrutura uma pesquisa em três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

Para o alcance dos objetivos propostos esta investigação adotou uma abordagem qualitativa. Esta opção justifica-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pela realidade em estudo que segundo Bogdan e Biklen (1982), caracteriza-se por ter um ambiente natural como fonte direta dos dados e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Considerada também como caminho mais indicado a trilhar, uma vez que privilegia os significados, experiências, motivos, sentimentos, atitudes e valores dos professores envolvidos com o fenômeno a ser investigado (BOGDAN e BICKLEN, 1982).

Inicialmente foi realizada a revisão da literatura com base em autores que discutem formação continuada, prática pedagógicas, saberes docentes e desenvolvimento profissional. Em seguida, foram elaborados os questionários semiestruturados para o agendamento com os professores das escolas urbanas do ensino médio do município de Cruzeiro do Sul – Acre. Nas escolas pesquisadas houve o diálogo com a equipe gestora da escola com apresentação do termo de autorização da SEE para a realização da pesquisa. As dificuldades para o agendamento com os professores aconteceu devido a disponibilidade de encontrar o maior número de professores reunidos. A opção de conversar com todos os docentes foi negociada para o momento do recreio dos professores.

Os instrumentos de coletas de dados utilizados na pesquisa foram os questionários semiestruturados. A aplicação do questionário, segundo GIL (1999, p.128), pode ser definido como

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos e levado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Todos os questionários foram enumerados, mantendo-se o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Cada professor recebeu um número, a fim de que as respostas obtidas fossem transcritas e analisadas. Os dados do questionário semiestruturado passaram por análises estatísticas através de tabulações

tornando-se, assim importante, fontes de informação acerca do problema estudado e elemento de análise do estudo.

Anteriormente a aplicação dos questionários semiestruturados foi agendado uma pequena reunião nas escolas, no horário do recreio para explicar aos professores o objetivo do estudo e motivá-los a contribuírem com a pesquisa. Nesse encontro foi agendado o dia da entrega do questionário e do termo de consentimento para que os professores levassem para responder e foi agendado também o dia para o recebimento dos mesmos.

Após a devolução dos questionários, as respostas dos professores foram analisadas, tabuladas e dispostas na interpretação dos dados.

O questionário foi dividido em 3 partes: questões para análise do perfil sócio acadêmico dos professores participantes; a priori foram pensadas para as questões a análise da categoria “formação continuada” e “prática pedagógica”.

Para analisar o perfil sócio acadêmico dos professores participantes foram indagados os seguintes aspectos: o gênero, estado civil, faixa etária, número de filhos, séries que lecionam.

Para análise da categoria “formação continuada”, os professores foram questionados se participaram de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos dois anos; principais conteúdos formativos ofertados pela SEE; se utiliza os conhecimentos e estratégias adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula; se há trocas de ideias entre si para planejar as aulas; se os professores lotados na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação continuada; se considera que os conteúdos formativos correspondem às expectativas dos professores que participam; se há mobilização dos professores para reivindicar ou organizar as atividades de formação continuada que lhes interessam.

Para análise da categoria “prática pedagógica”, os professores participantes foram indagados sobre as seguintes questões: os fatores que interferem na prática pedagógica; se os professores são lotados na sua área de formação; se os professores e coordenadores pedagógicos sempre se reúnem para a discussão dos planos de aula e da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas); se considera que as reuniões

pedagógicas planejadas e executadas, ajudam a melhorar a prática pedagógica; se, consideram que são suficientes o conjunto de conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica para a prática pedagógica; se consideram que o número de coordenadores da sua escola são suficientes para atender a demanda do acompanhamento do planejamento pedagógico; se dispõem de tempo para o estudo da Proposta Curricular de sua disciplina para análise das práticas pedagógicas da mesma.

Para análise da “avaliação/reflexão da prática pedagógica”, os professores participantes foram indagados sobre como avaliam os seus alunos; como classifica o aproveitamento dos mesmos; se a auto avaliação é praticada; se enquanto professor, costuma permitir que os alunos avaliem o seu desempenho; se costuma avaliar a sua prática pedagógica na sala de aula; se considera que a escola promove a reflexão interna acerca das práticas dos professores.

Tratamento dos Dados da Pesquisa

Entre as diferentes formas de análise de dados, utilizou-se Bardin (2011), a análise de conteúdo, que, comumente, tem sido utilizada nas pesquisas qualitativas. Para a autora, a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Segundo Minayo (1998, p.77), diferentes são os tipos de análise de conteúdo: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Será utilizada esta última, à qual, se propõe a "descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado", utilizando-a de forma mais interpretativa. A análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos.

Bardin (1988) e Minayo (1998), sugerem uma organização das etapas para a análise de conteúdo, lembrando que as intenções e ações a seguir, não

se apresentam de maneira estanque, linear, e, sim, como um roteiro didático para o tratamento dos dados, tendo ciência de que isso pode passar por entrelaçamentos e, por vezes, idas e vindas.

Seguindo a lógica estabelecida pelas autoras, a primeira etapa consiste na pré-análise que tem a intenção da retomada do objeto e dos objetivos da pesquisa; escolha inicial dos documentos; construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro – palavras-chave ou frases; e de unidades de contexto – delimitação do contexto cujas ações implicam em leitura flutuante, ou seja, primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas; constituição do corpus, seguindo as normas de validade, exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

A segunda etapa trata da exploração do material cuja intenção é a referência dos índices e a elaboração de indicadores – recortes do texto e categorização; preparação e exploração do material – alinhamento mobilizando as ações de desmembramento do texto em unidades/categorias; reagrupamento por categorias para análise posterior.

A terceira etapa delibera sobre os tratamentos dos dados e interpretação que tem a intenção dos dados brutos; estabelecimento de quadros de resultados pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises e cujas ações são as inferências com uma abordagem qualitativa, trabalhando com significação.

Na análise de conteúdo um procedimento importante é a elaboração dos indicadores. O objeto de estudo da pesquisa precisa ser destacado como elemento central desses indicadores, expressando-se numa temática sintética acerca do que se deseja investigar, como também sua operacionalização, ou seja, como estes se expressarão. Na pesquisa em estudo, o foco foi as repercussões da formação continuada nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino médio.

A categorização evidencia um caminho de ordenação da realidade investigada, na intenção de apreendê-la conceitualmente. O termo categoria como formas que refletem as propriedades/aspectos e as relações/ligações universais da realidade objetiva, caracterizando-se como graus/estados do

desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, como princípios do método dialético do conhecimento e da transformação orientada pela realidade.

As categorias são conclusões retiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática, portanto podem representar o processo histórico do conhecimento, no decorrer do qual o homem penetra, cada vez mais profundamente, no mundo dos fenômenos, podendo apresentar-se como uma forma particular de conceito (CHEPTULIN, 1982).

Observa-se o uso de dois grupos de categorias: a analítica e a empírica.

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (MINAYO, 1998, p. 94).

Nesse sentido as categorias “formação continuada”, “práticas pedagógicas”, “saberes docentes” foram delimitados como categorias analíticas para, além de colaborar no amadurecimento do objeto e na delimitação do problema, orientar os estudos bibliográficos e de campo.

Depois da aplicação dos questionários, os mesmos foram recolhidos em dia e horário agendados anteriormente. Após o recebimento dos mesmos, foi criado um código para cada escola participante: PA01 a PA22; PB01 a PB19 e PC01 a PC12 para identificar os professores participantes da pesquisa.

Foi elaborado uma tabela para registrar a resposta de cada professor, após o registro foi realizado o percentual de cada questão presente no questionário e em seguida foi construído o gráfico para realizar a interpretação e efetuar a articulação com os teóricos que nortearam todo o estudo, tomando como eixo temático a formação continuada, prática docente, os saberes docentes e o desenvolvimento profissional.

O Cenário e os Sujeitos da Pesquisa

A rede estadual de ensino de Cruzeiro do Sul, Acre, possui 09 escolas de ensino médio assim localizadas: 05 escolas na zona urbana, sendo 03

exclusivamente de ensino médio e 02 que atuam com etapas de ensino fundamental e médio e 04 localizadas na zona rural, sendo 03 que atuam com ensino médio e fundamental e 01 exclusivamente de ensino médio. O campo de estudo pesquisado são as 03 escolas exclusivamente de ensino médio da rede estadual situadas no meio urbano do município de Cruzeiro do Sul, distribuídas geograficamente em dois zoneamentos.

A pesquisa foi realizada com 53 professores das Escolas de Ensino Médio do Município de Cruzeiro do Sul – Acre em junho de 2015. A caracterização das escolas pesquisadas apresentavam a estrutura abaixo mencionadas de acordo com o quadro administrativo do ano de 2015 (Fonte: Escolas pesquisadas).

A Escola Alfa funciona nos três turnos, sendo que no turno matutino e vespertino funcionam o ensino médio regular e no período noturno funciona a modalidade do Programa Especial de Ensino Médio (PEEM). A Escola possui 59 professores, sendo 07 professores de História; 02 professores de Artes; 02 de Filosofia; 05 professores de Matemática e 02 destes professores ainda estão cursando a Licenciatura em Matemática; 02 professores de Física e um deles está cursando a Licenciatura em Física; 03 professores de Educação Física; 07 professores de Biologia e um deles ainda está cursando a Licenciatura em Biologia; 04 professores de Língua Inglesa; 09 professores de Língua Portuguesa; 03 professores de Língua Espanhola; 12 pedagogos que atuam na Educação Inclusiva exercendo a função de mediador¹², atendente¹³, professor-intérprete¹⁴ e professor de atendimento educacional especializado¹⁵ e na modalidade do PEEM¹⁶; 01 professor de Geografia e um professor com ensino médio que exerce a função de mediadora e 06 professores que atuam

¹² É o profissional da educação inclusiva que tem a função de acompanhar e auxiliar o estudante que não realiza as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social e demais funções previstas na Lei 12.764/2012.

¹³ Profissional que realiza os procedimentos de higiene pessoal observando o estado geral dos alunos com deficiência

¹⁴ Professor mediador da comunicação com os alunos surdos

¹⁵ Docente que atua nas atividades de complementação e suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência.

¹⁶ Programa Especial de Ensino Médio é uma proposta pedagógica pensada para jovens e adultos, sintonizada com as bases legais nacionais, as necessidades sociais e centrada nos princípios de co-responsabilidade no exercício de aprender a aprender, do ensinar, do pesquisar e de valorizar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber; compromisso com a educação de qualidade e vinculação entre a educação, o mundo do trabalho e a prática social.

na Educação Inclusiva na função de intérprete. A Escola possui apenas 04 coordenadores pedagógicos para acompanhar todas as atividades que envolvam o trabalho docente.

Atualmente a escola Beta funciona nos três turnos, no período matutino e vespertino funciona o ensino médio regular e no período noturno funciona a modalidade do Programa Especial de Ensino Médio (PEEM). A Escola possui um quadro docente composto por 64 professores. Três professores atuam na Língua Inglesa; 03 professores de Geografia; 07 professores de Matemática; 02 professores de Artes; 03 professores de Filosofia; 04 professores de Língua Espanhola; 07 professores de Língua Portuguesa; 05 professores de Química; 02 professores de Sociologia; 05 professores de Física; 03 professores de Biologia; 03 professores de História; 04 professores de Educação Física; 09 professores que atuam na modalidade do PEEM e 04 professores que atuam na Educação Inclusiva. A Escola possui 03 coordenadores pedagógicos para atender os professores do período matutino e vespertino. Atualmente observou-se que 18,75% dos professores estão lotados em disciplinas que não correspondem a sua graduação de formação e 81,25% estão lotados nas disciplinas de acordo com a sua formação.

A Escola Zigma funciona nos três turnos, sendo que no turno matutino e vespertino funcionam o ensino médio regular e no período noturno funciona a modalidade do Programa Especial de Ensino Médio (PEEM). A Escola possui 56 professores, sendo 05 professores de História; 02 professores de Artes; 02 de Filosofia; 05 professores de Matemática e 02 destes professores ainda estão cursando a Licenciatura em Matemática; 02 professores de Física e um deles está cursando a Licenciatura em Física; 03 professores de Educação Física; 06 professores de Biologia e um deles ainda está cursando a Licenciatura em Biologia; 04 professores de Língua Inglesa; 09 professores de Língua Portuguesa; 03 professores de Língua Espanhola; 12 pedagogos que atuam na Educação Inclusiva e na modalidade do PEEM; 01 professor de Geografia e 03 professores que atuam na Educação Inclusiva na função de professores. A Escola possui apenas 02 coordenadores pedagógicos para acompanhar todas as atividades que envolvam o trabalho docente.

As escolas pesquisadas possuem em média 32 professores por turno atuando nas diversas disciplinas que compõem o currículo do ensino médio e

com o acompanhamento e orientação de dois coordenadores pedagógicos por turno.

Os professores participantes da pesquisa foram assim distribuídos por disciplinas: 03 professores de Artes; 03 de Biologia; 6 de Educação Física; 03 de Filosofia; 03 de Física; 03 de Geografia; 05 de História; 05 de Língua Espanhola; 03 de Língua Inglesa; 05 de Matemática; 08 de Língua Portuguesa; 03 de Química e 03 de Sociologia, totalizando 53 docentes que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 2: Amostragem dos profissionais participantes por área

Área	Número de Participante
Arte	03
Biologia	03
Educação Física	06
Filosofia	03
Física	03
Geografia	03
História	05
Língua Espanhola	05
Língua Inglesa	03
Matemática	05
Língua Portuguesa	08
Química	03
Sociologia	03
Total	53

Fonte: Dados da pesquisa 2015

A Organização do Texto

O texto da dissertação está organizado em três partes, acrescidas desta Introdução e das Considerações Finais. Na segunda seção faz-se uma discussão de natureza teórica acerca da formação continuada de professores no Brasil, a partir do estudo de dissertações e teses em educação no período de 2005 á 2015 na perspectiva de demarcar qual a concepção de formação continuada com as quais se trabalha; o que apontam os estudos na abordagem de alguns autores de referência, definindo as questões teórico-conceitual que embasam a discussão, como a concepção de formação continuada, prática pedagógica. Tratou-se da formação continuada no Brasil e desenvolvimento

profissional docente; pesquisas sobre formação continuada para os professores do ensino médio; formação docente e prática pedagógica.

Na terceira seção discutiu-se formação continuada de professores para o ensino médio com ênfase no cenário da formação continuada de professores apresentando dados, as políticas e as diretrizes; políticas de formação continuada no Brasil e no Acre.

O diálogo nestas seções foi estabelecido a partir das bases teóricas de Nóvoa (1992) para tratar da discussão sobre “formação continuada e trabalho docente”; Freitas (2002), Gatti (2011) que trata das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década, Tardif (1991) para o tratamento dos saberes docentes e formação profissional; Huberman (1989) que trata do “ciclo de vida profissional dos professores”; Candau (1997) que vai traçar uma análise das diferentes concepções de diferença presentes nas práticas pedagógicas, Marin (1995) que trata das diversas concepções terminológicas acerca de formação continuada; Caldeira (1995) que trata da “apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana”; Imbernón (2009) que “estabelece premissas para que a formação continuada contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes”; Goodman (1997) que discorre sobre a vida dos professores para compreensão do desenvolvimento profissional docente e Contreras (2002) têm discutido a natureza do saber docente.

Na quarta seção realiza-se a descrição e avaliação dos dados a partir das questões que fundamentaram a investigação proposta destacando-as nas perspectivas dos sujeitos investigados: os professores. Inicialmente trata-se da caracterização do corpo docente das escolas pesquisadas; o perfil dos docentes pesquisados; formação continuada e repercussões na prática pedagógica de professores.

Nas Considerações Finais, faz-se uma síntese geral do estudo retomando as questões, os objetivos, além de apresentar e refletir sobre os principais achados da pesquisa.

SEÇÃO 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Esta seção tem o objetivo de discutir a natureza teórica acerca da formação continuada no Brasil.

A seção está dividida em três subseções, assim distribuídas: inicialmente tratar-se-á da formação continuada no Brasil e desenvolvimento profissional; em seguida serão apresentadas as pesquisas sobre a formação continuada para os professores do ensino médio no Brasil; será abordado também formação docente e prática pedagógica.

2.1 Formação Continuada no Brasil e desenvolvimento profissional

docente:

Apresenta-se algumas concepções sob o ponto de vista de estudiosos sobre o assunto e discussões acerca do registro e análise de como essa formação se constitui num importante espaço de ruptura contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Será discutido a concepção de formação continuada de professores que se sustenta em Nóvoa (1992). O autor destaca projetos de modelos de formação continuada que são o de forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interativa. O de forma universitária é extensivo e ligado a uma instituição formadora e promove uma titulação específica a nível de graduação ou pós-graduação.

Por sua vez, o de forma escolar, são cursos estruturados definidos pelos organizadores ou contratantes, os temas são definidos pelos que contratam e estão relacionados a problemas reais ou aspectos de inovações. O modelo de forma contratual consiste na negociação de diversos parceiros para o desenvolvimento de um programa e a oferta pode partir de ambas as partes.

O modelo de forma interativa - reflexiva consiste no envolvimento entre os professores em situação de trabalho, mediados pelos formadores para atender uma demanda de formação.

Contribuindo com estas concepções, Dalben (2004) reorganiza esses quatro modelos apresentados anteriormente em dois grupos: um modelo estrutural e um modelo construtivo.

O modelo estrutural engloba a perspectiva universitária e escolar, fundamentado na racionalidade técnico-científica centrada na transmissão de conhecimentos e instruções. Os projetos são ofertados por agências com legitimidade informativa, exterior ao contexto profissional dos professores e com controle de frequência e desempenho.

Por sua vez o modelo construtivo engloba o contratual e o interativo-reflexivo, partindo de uma reflexão interativa e contextualizada com articulação entre teoria - prática e formadores- formandos, cuja relação os tornam colaboradores pelos saberes produzidos em ação e co-responsáveis pela resolução de problemas práticos. É comum a realização de oficinas, dinâmicas de debates, exercícios experimentais seguidos de discussões. É previsto momentos de avaliação e auto-avaliação, mas que muitas vezes são realizadas de modo informal.

Segundo Dalben (2004),

Um programa de formação continuada se desenvolve num campo complexo e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à conjunção de forças desse campo. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não o ser para outro, dependendo das expectativas e desejos dos participantes.

Contribuindo com o tema Gatti (2003) destaca que a formação continuada de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve: especialidade; didática e pedagógica; pessoal e social; expressivo-comunicativa e histórico cultural.

A dimensão da especialidade trata da necessidade de atualização constante dos conhecimentos dos professores, se sustenta na reavaliação do saber que deve ser escolarizável. A autora sustenta que a especialidade é a dimensão que mais mobiliza a procura por projetos de formação continuada.

A dimensão didática e pedagógica é marcada pelo envolvimento no desempenho das funções docentes e da prática social contextualizada, e pelo fato da prática docente ser uma prática social, definida por valores nesse contexto, pode ocorrer que, as propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, as expectativas pessoais ou desejos dos docentes.

Por sua vez, a dimensão pessoal e social tem o foco na necessidade de interação em contextos diversos e a concepção de entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo com o envolvimento da formação pessoal e do autoconhecimento. A dimensão expressivo-comunicativa potencializa o poder de criatividade e expressividade dos docentes no ato de ensinar e aprender. Tem um caráter de operacionalização e técnica. A dimensão histórico cultural inclui os conhecimentos históricos, econômicos, sociais e culturais, a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas colocadas neste contexto.

Nesta concepção, um projeto de formação continuada deve levar em consideração essa multiplicidade de dimensões, sua natureza e as características psicossociais do processo educativo. A situação dos contextos institucionais e sociais que englobam as práticas dos professores são diversas e a busca por educação se constroem em campos bastante diversificados e com frequente resistência.

Ainda em relação as propostas de formação continuada no Brasil, Dalben (2004) aponta uma crítica pois na concepção do autor ainda se planejam formação profissional com o desconhecimento da pessoa ou cidadão a quem a formação se destina. A autora considera que essas estratégias valorizam apenas a formação técnica, o que ela denomina de “treinamento com efeito multiplicador e/ ou vivências pontuais, localizadas na socialização de experiências vividas”.

Por sua vez, Marin (2002), apresenta uma perspectiva de formação continuada de professores como transformação da escola em espaços de troca e reconstrução de novos conhecimentos. Segundo Marin (2002), a formação continuada deveria partir do “pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num continuum, em que existe um ponto de dimensão inicial, mas não existe um ponto que finalize a continuidade desse processo”.

Acrescenta-se também a valorização em torno do desenvolvimento profissional, pois como afirma Nóvoa (1992, p.2), o desenvolvimento profissional é “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. Assim, a formação continuada é um espaço de trocas das dimensões pessoais

e profissionais em que os docentes podem ajustar suas próprias etapas de formação e assimilar o que é melhor para si, levando em consideração sua trajetória de vida.

Nóvoa (2002, p. 2) aponta que discorrer sobre “formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. O autor recomenda que é importante “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos”, enfatizando que os professores tenham a capacidade de “assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” e que tenham o compromisso de “participar como protagonistas no desenvolvimento de políticas educativas”.

Acrescenta a importância no investimento dos saberes de que o professor é portador, “trabalhando-o de um ponto de vista teórico e conceptual”. Destaca que os problemas da prática profissional não são apenas instrumentais; comportam também situações problemáticas que exigem tomadas de decisões de grande complexidade, pois as situações que os docentes tendem a enfrentar apresentam características únicas e exigência de respostas únicas. Assim, para Nóvoa (2002), o “profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

Destaca que a profissionalização tem contribuído para a desvalorização dos saberes experienciais e das práticas dos professores. Orienta que o desenvolvimento profissional dos professores deve estar articulado com as escolas e seu projeto. Nesse contexto, Nóvoa (2002, p. 60) destaca que

os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.

Assim, a formação contínua deve ser concebida como um componente de mudança em conexão com outros setores e áreas de intervenção, pois segundo Nóvoa (2002), a “formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de provação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”. O autor ainda ressalta

que é esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centrada nas escolas.

Nóvoa (2002) também recomenda que a formação contínua deve estimular uma apropriação pelos professores dos saberes que são portadores, pois entende que essa autonomia contextualizada e interativa vai permitir a reconstrução dos sentidos da ação profissional dos docentes com rejeição de diversos dispositivos de supervisão e de avaliação que ocasionam a redução do controle dos professores sobre a sua profissão e suas práticas.

O desenvolvimento profissional implica no acúmulo de aprendizagem adquirida pelos professores ao longo da sua carreira em diversos contextos, em que o docente tem um papel de destaque e uma busca de valorização de suas potencialidades. É importante destacar que a formação pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente desde que atenda as suas reais necessidades de aprendizagem.

Segundo Garcia (1999), a palavra desenvolvimento profissional pressupõe uma evolução e continuidade que leva o professor a aprofundar seus conhecimentos ao longo da sua carreira profissional.

De acordo com Goodson (1997, p. 71), os argumentos em prol da utilização de dados sobre a história de vida dos professores são essenciais para o entendimento do desenvolvimento profissional docente. O autor acrescenta que “na investigação realizada nas escolas, a consistência do discurso dos professores sobre as suas vidas relativas ao processo de interpretação da sua linha de conduta e prática tem sido notável”.

Destaca que o “respeito pelo autobiográfico é um aspecto de uma relação que permite ouvir o que o professor tem a dizer e que cabe ao pesquisador respeitar e tratar rigorosamente os dados fornecidos pelos professores, pois tratam especificamente sobre o seu trabalho”.

O autor acrescenta, também, que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave da pessoa que somos e necessitam ser estudadas na sua plena complexidade, ressaltando que muitos outros ingredientes ambientais se revestem de grande importância na vida e exercício profissional do professor.

Outro argumento em prol da utilização de dados sobre as histórias de vida dos professores que necessita ser considerada é o “estilo de vida do professor dentro e fora da escola, pois as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

Goodson (1997) enfatiza que a incidência no ciclo de vida ajudará na compreensão dos elementos únicos do processo de ensino, pois uma característica tão única pode parecer um ponto de partida óbvio para uma reflexão acerca do mundo dos professores. Considera que as decisões relativas ao local onde exercemos a profissão e à direção que damos à nossa carreira só podem ser entendidas através de uma compreensão detalhada da vida das pessoas.

Menciona, também, que na carreira docente há indícios de incidentes críticos na vida e no trabalho dos professores que podem afetar a sua percepção e prática profissionais e que já existem estudos sobre os incidentes críticos da vida dos professores que podem ser confrontados com outros temas importantes e que sejam tratados e contextualizados numa perspectiva de vida plena e sugere que outros temas como a questão do estresse do professor, problema de ensino eficaz, questões das inovações empreendidas e de novas iniciativas administrativas sejam pesquisados, pois essas abordagens podem esclarecer muitas das condições de trabalho dos professores.

Goodson (1997) salienta que os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos a encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. Todos esses argumentos em prol da utilização de dados sobre a vida de professores se constitui numa nova forma de entender o desenvolvimento profissional docente.

Holly (2013, p.87) enfatiza que, embora muitos aspectos da perspectiva tecnicista sejam úteis ao desenvolvimento profissional (eficiência, gestão, técnicas de apresentação, recolha de dados e técnicas de análise relativamente à investigação), “o predomínio dos materiais e procedimentos estandardizados pode contribuir para o enfraquecimento do desenvolvimento profissional dos professores e das suas mentalidades”.

Nesta seção cabe, também, analisar se a formação continuada leva em consideração a concepção dos professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho favorecendo um melhor desempenho nas estratégias da prática pedagógica. Existe a necessidade de repensar a formação dos professores levando em consideração os saberes dos docentes e a realidade do seu trabalho diário. Esta situação vem explicitar nos cursos de formação de professores, “uma articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”(Tardif, 2014, p. 23). Apresenta os diferentes saberes presentes na prática docente e aborda que a prática docente integra os diferentes saberes, com os quais, os professores mantêm diferentes relações. Destaca ainda, que “ a prática docente [...] é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem também ser chamados de pedagógicos” (Tardif, 2014, p.37). Enfatiza, também, que a condição básica da prática docente é a capacidade de dominar, integrar e mobilizar os saberes visto que os professores são integrantes de um grupo social e profissional.

Segundo Tardif (2014), os saberes dos professores estão vinculados ao conhecimento da matéria, ao conhecimento relacionado ao planejamento e organização das aulas; quando tecem comentários sobre o valor e utilidade dos programas de ensino e dos livros didáticos; relacionados a fatores cognitivos quando demonstram sua habilidade e atitude profissional, seja na capacidade de seduzir a turma e ser criativos partindo das experiências dos próprios alunos. Assim, os saberes que servem de base para o ensino abrangem várias questões e problemas que tem uma relação direta com o trabalho dos professores.

Tardif (2002, p. 227), aborda a importância de “valorização do conhecimento dos professores, isto é, dos saberes, do saber-fazer, das competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar”. Segundo o autor para entender a questão dos saberes e da prática docente é necessário repensar a questão da subjetividade dos professores.

No que se refere à subjetividade um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores, Tardif (2002, p.228) enfatiza que:

os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.

Nessa perspectiva, os professores são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares, pois é sobre eles que centra a principal responsabilidade da escola que é o ato de ensinar. São eles que repassam e produzem conhecimentos ao próprio trabalho. Como acrescenta Tardif (2002), interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, a partir do trabalho cotidiano com os alunos e outros atores educacionais.

Tardif (2002, p.229) propõe que se pare de “considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos.”

Nos alerta que apesar das diferenças entre a visão tecnicista e sociologista, elas apresentam uma visão redutora do ensino, uma vez que, sujeita os professores, por um lado, aos saberes dos peritos e, por outro, aos saberes das ciências sociais.

Partindo desse princípio, nos traz à tona que para compreender a natureza do ensino é necessário levar em conta a subjetividade dos professores:

o professor é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2002, p. 230).

Assim, em toda pesquisa sobre o ensino temos a obrigação de efetuarmos o registro do ponto de vista dos professores, seus conhecimentos e o seu saber-fazer desenvolvidos na rotina diária. Deve-se manter na pesquisa

também, um diálogo produtivo com os professores, entendendo-os como sujeitos competentes detentores de saberes específicos.

Tardif (2002, p. 234), afirma que:

toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Ao se afirmar que os professores são profissionais que assimilam novas competências, são sujeito em atividade, estamos propondo que sua prática seja um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Assim, o trabalho dos professores deve ser considerado como espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Tardif (2002) denomina essa perspectiva ao fazer do professor, seja como professor universitário ou pesquisador de educação, “um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”.

Essa discussão acerca das concepções de formação continuada, desenvolvimento profissional e saberes docentes, observa-se que a formação continuada de professores ao longo da história da educação vem experimentando vários conceitos e diversas estratégias de aplicação, levando em consideração o contexto político, ideológico, econômico e acadêmico.

Assim, as discussões formação continuada mais antigas que se têm notícias datam da década de 60, pois segundo Andaló (1995), neste período já existiam registros que o INEP realizou uma pesquisa junto aos professores para verificar o que eles pensavam acerca do curso de formação. Na avaliação dos professores estes cursos pouco contribuíram, pois não atendiam às necessidades da escola.

Na década de 70, a formação continuada no Brasil teve um crescimento significativo devido a modernização social, exigindo-se recursos humanos bastante qualificados para atender às demandas do governo militar com ênfase na formação de trabalhadores, sendo este o principal objetivo da educação na

época, segundo Alferes; Mainards (2011, p.02) . Ou seja, na década de 70, o processo de formação continuada se verificou de forma mais acentuada, em decorrência dessas relações que se estabeleceram entre a burocracia existente e o estado autoritário.

Já na década de 80, a formação continuada foi marcada pelo rompimento de uma concepção tecnicista do docente, pois havia uma maior preocupação com a formação com foco na contextualização. Nesse contexto destaca-se, também, uma formação continuada de caráter sócio histórico que exigia um profissional completo que tivesse a capacidade do domínio e compreensão da sua realidade, contribuindo assim com a transformação da escola e da sociedade. Nesse período a formação continuada passou a ser vista como a luz para a superação dos diversos problemas escolares.

Quando se inicia o processo de redemocratização da escola, marcado também pela promulgação da LDB, pelo processo de globalização da cultura e da economia e pelo desenvolvimento tecnológico, os cursos de formação de professores ganharam um destaque maior. O que se exigia dos profissionais em educação era uma formação com ênfase em novos procedimentos de estudo e trabalhos docentes, uma vez que a sociedade cobrava que os professores tivessem respostas e posicionamentos para o contexto da época. Nesse período evidenciou-se várias propostas de formação cuja meta era contemplar os professores em serviço.

É importante destacar, também, nesse período uma forte influência de associações acadêmicas, dos profissionais e dos professores universitários que reivindicavam uma formação inicial e continuada fosse de responsabilidade das universidades.

Na percepção de que a formação continuada tem como meta estabelecer mudanças no processo de aprendizagem dos alunos, muitas vezes observa-se que os professores tem pouca autonomia e são pouco valorizados como profissionais. Como aponta Alvarado-Prada (2010, p. 373), dificilmente é considerado como aprendiz e como autor e produtor de sua própria formação. Assim, durante muito tempo a formação continuada foi vista como uma maneira de suprir lacunas que provavelmente foram deixadas na formação inicial docente; de solucionar dificuldades escolares que surgem rotineiramente no contexto escolar; implementação de políticas, projetos, campanhas, programas,

sobretudo governamentais; de aquisição de certificação para ascensão na carreira e/ou melhorias salariais; necessidade de atender interesses de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que possam contribuir apenas para cumprimento de uma exigência social.

É preciso ressaltar que ao longo da história da educação, vários conceitos foram atribuídos à formação continuada dos professores.

Alvarado-Prada (2010, p. 374) traz à tona que,

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como aparece nas indústrias, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro.

Esses conceitos refletem uma percepção de manipulação, de implantação de cursos considerados aligeirados que permitem adotar pacotes com conteúdos ou estratégias de ensino elaborados por “especialistas” que possam corrigir possíveis defeitos observados na educação. Esse tipo de formação implica numa dupla interpretação: a desconsideração dos saberes docentes e a concepção de que o que falta na formação dos professores é o domínio dos conhecimentos “científicos” que serão adquiridos dos “especialistas” para solucionar a “incapacidade” dos professores.

Militão Leite (2005, p.05) também já alertava para uma política de formação centrada no controle do trabalho docente.[...] e os perigos desses modelos de formação que “Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido”.

Na década de 90, segundo Alferes; Mainards (2005, p.03) houve destaque significativo na formação do professor em serviço (KRAMER, 1989; MEDIANO, 1992, 1998; SILVA E FRADE, 1997), argumentando-se que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino, exigindo-se dos docentes uma participação ativa na construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

Segundo Gatti (1997) em determinados contextos históricos e momentos políticos o entendimento de formação continuada como “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem”, tem sido utilizados pelos governantes como estratégias de marketing para convencer a sociedade da importância da aplicação destes “pacotes prontos” para a formação dos professores e conseqüentemente para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, quando na verdade, regulam o trabalho dos docentes desde “o que ensinar” e “o como ensinar”, atitude que vem ocasionando um processo de desqualificação do trabalho docente.

A esse respeito é necessário destacar que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio epistemológica, marcada por diferentes tendências que vêm surgindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

A formação dos professores não pode se limitar só a formação inicial, pois existe uma relação complexa do professor com o saber e o processo de mediação do conhecimento junto aos estudantes. Uma formação continuada só será exitosa se considerarmos as características dos docentes, suas necessidades, seus desejos pessoais e profissionais, o contexto de trabalho em que estão inseridos e considerar a cultura da instituição em que eles estão lotados e, se as repercussões da mesma contribuirão na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, o processo de formação continuada é fundamental para que os professores encontrem possibilidades da continuidade da formação no percurso de sua carreira profissional.

2.2 Pesquisas sobre formação continuada para os professores do ensino médio no Brasil

Para um melhor entendimento sobre formação continuada de professores do ensino médio no Brasil e na busca de ampliar o conhecimento sobre o tema foi necessário conhecer as pesquisas realizadas anteriormente.

Foram mapeadas 146 teses e dissertações no Brasil produzidas no período de 2005 à 2015, que tinham “formação continuada” e “ensino médio” como uma das palavras chaves. Foram analisados os resumos de 18 trabalhos que representam 12,33% do total das dissertações e teses da área da

educação, produzidas nos programas de Pós-Graduação em Educação no período 2005 à 2015.

A pesquisa revelou o aumento do número de trabalhos sobre formação continuada de professores do ensino médio, passando de 9 dissertações em 2005 para 19 em 2012. Em 2013 ocorreu um decréscimo na produção acadêmica voltada para a formação continuada dos professores do ensino médio chegando a produção de apenas 8 dissertações.

As questões que nortearam a análise foram: quais os temas dos estudos sobre formação continuada de professores no ensino médio; quais os objetivos desses estudos e concepção de formação continuada utilizada sejam nos programas ou na formação em serviço.

Foi realizada uma análise dos resumos das dissertações e teses brasileiras, defendidas nesse período, disponíveis no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

As principais ações de formação continuada para o ensino médio desenvolvidas no período de 2005 à 2015 dizem respeito as ações desenvolvidas para as áreas de Física, Química e Matemática com foco em formação continuada em serviço ou em programas de formação continuada desenvolvidas para os professores do ensino médio.

Acredita-se que o fato da maioria das ações desenvolvidas no ensino médio terem como foco as disciplinas de Física¹⁷, Química¹⁸ e Matemática¹⁹ seja pelo fato dos quadros de docentes nessas áreas ainda serem insuficientes para atuação dos docentes na rede básica.

Observam-se também muitas formações continuadas realizadas na área de Língua Portuguesa, pois os resultados nas avaliações do SAEB, ENEM e PISA, ainda apontam baixos desempenhos em leitura e escrita. Outras ações desenvolvidas em pesquisa no ensino médio dizem respeito à área da inclusão

¹⁷ Segundo dados de 2016, são 425 professores, assim distribuídos: 325 têm nível superior; 309 têm licenciatura e 53 têm licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica. Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar.

¹⁸ De acordo com dados do censo 2016, são 426 professores no total, onde 344 têm nível superior; 326 possui licenciatura e 87 têm licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica. Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar.

¹⁹ Dados divulgados pelo Censo Escolar 2016 apontam que 520 professores lecionam matemática, dos quais 426 possuem nível superior; 405 possuem licenciatura e 220 com licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica. Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar.

e das novas tecnologias no contexto da complexidade da sala de aula do ensino médio brasileiro.

A respeito da formação continuada na área de Ciências, Silva (2013) aponta na pesquisa intitulada “Formação Docente do Centro de Ciências um estudo sobre uma experiência de formação continuada de professores de Química”, em que investigou as contribuições e as limitações de um Centro de Ciências para o processo formativo de docentes, tornando como amostra o Centro de Ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), MG, o qual realizou um curso de formação continuada, intitulado: "O uso do experimento no Ensino de Química".

Observa-se neste estudo uma preocupação com a Educação em Ciências que enfrenta um desafio contemporâneo voltado para a construção de conhecimentos que contribuam para a formação de cidadãos críticos. Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento profissional dos professores, a fim de que os conhecimentos científicos sejam discutidos e que o Ensino de Ciências realize-se com qualidade. Como destaca Silva (2013) para o professor desempenhar essa tarefa, a formação inicial é insuficiente, pois, em seu processo formativo, esta é uma das fases do desenvolvimento profissional e, por isso, possui algumas limitações cujos impactos têm imposto a necessidade da criação de novos espaços que ofereçam formação continuada, como por exemplo, os Centros de Ciências.

Na tese “Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a transmissão didática”, Kraemer (2013) analisou a contribuição das ações contempladas na formação continuada para a reflexão da prática docente, pesquisando o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas aulas de uma professora de ensino médio que privilegia o gênero discursivo - o conto.

A questão problematizadora da pesquisa estava centrada na influência da formação continuada do professor de Língua Portuguesa como meio de construção do conhecimento para que o ensino se desenvolva de maneira contextualizada e reflexiva em uma sala de aula do ensino médio.

O estudo evidenciou o modelo de formação continuada centrada na formação do profissional reflexivo, Kraemer(2013, p. 47) aponta que a

formação de professores acontece sob o prisma de uma prática crítica reflexiva, será necessário introduzir mudanças na sua teoria educacional.

Ohuschi (2013) na pesquisa “Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico enunciativas dos gêneros notícia e reportagem”, buscou compreender a responsividade de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública, proveniente do estudo, em contexto de formação continuada para a elaboração e aplicação de um Plano de Trabalho Docente com os gêneros discursivos notícia e reportagem. A abordagem da pesquisa se deu de forma qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfica colaborativo em que foram realizados encontros de formação continuada para discussões teóricas, estudos sobre os gêneros notícia e reportagem, seleção e análise de texto-enunciados pertencentes a esses gêneros, elaboração de proposta pedagógica, orientação via e-mail durante a aplicação da proposta em uma turma de primeiro ano do ensino médio.

Luppi (2012) destaca na pesquisa “Uma experiência de formação continuada: o ensino do gênero discursivo resumo”, uma discussão em encontros de formação continuada de professores da rede pública do Paraná, uma concepção de linguagem e de metodologia que possa subsidiar os docentes na superação dos problemas diagnosticados nas avaliações do PISA, ENEM e SARESP²⁰.

A pesquisa aponta a articulação entre teoria e prática em um projeto de formação continuada considerados como agentes de sua própria formação. Os dados da pesquisa foram coletados nos encontros de formação continuada com os professores do ensino médio.

A pesquisa de Luppi (2012) contribui para o estudo em análise, pois traz uma articulação entre o aprofundamento teórico aos saberes docentes para a produção de novos conhecimentos.

Allan(2011) na dissertação “Formação Continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós-formação”, cuja pesquisa teve como campo amostral o Programa Aprender em Parceria, investigou os desafios na formação continuada de professores, no papel das instituições de ensino, nas políticas públicas educacionais para

²⁰ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo .

orientar projetos futuros de valorização da dimensão pedagógica profissional e na definição de estratégias de ação educativa que ultrapassem o trabalho isolado dos docentes passando a ser mais colaborativos. O estudo investigou as variáveis responsáveis pela transformação nas práticas docentes advindas de processos de formação continuada de docentes.

Mianutti (2010) na tese “Uma proposta de formação continuada de professores de Biologia em Mato Grosso do Sul: de manuais didáticos a obras clássicas no estudo da evolução biológica”, analisou o alcance de um processo de formação continuada centrado na temática evolução biológica e no estudo de obras clássicas do pensamento evolutivo.

Para a realização da pesquisa foi desenvolvido um curso de extensão para os professores da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul. A pesquisa objetivou contribuir na melhoria do ensino de evolução biológica na escola básica.

Borges (2009) realizou a pesquisa “Ensino Médio em Rede (EMR): reflexões de uma professora sobre a formação continuada de professores”, cujo objetivo é de verificar quais os pressupostos teóricos que embasam o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, denominado como Ensino Médio em Rede (EMR), e também identificar como esses pressupostos se apresentaram aos professores através das atividades aplicadas no processo de formação.

Carmo (2009) no estudo “Cartografia Tátil escolar: experiência com construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores”, ressalta a necessidade da produção e uso de materiais didáticos táteis para orientar os professores e melhor prepará-los para o ensino de Geografia voltado a estudantes com deficiência visual.

Fez parte da pesquisa também, uma descrição e análise dos cursos e oficinas sobre cartografia tátil e ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual realizados entre agosto de 2006 e outubro de 2009, no Brasil e no Chile, dentro de projeto internacional desenvolvido em parceria pela Universidade de São Paulo e a Universidade Tecnológica Metropolitana.

Ustra (2006) destaca na dissertação “Formação Continuada de Física: enfrentamento de problemas reais”, uma pesquisa que teve como abordagem a

observação de um grupo de professores de uma escola pública de ensino médio de São Paulo, envolvidos num programa de formação continuada.

O objetivo das atividades desenvolvidas pelo grupo de professores foi o estudo do eletromagnetismo para a elaboração de uma sequência de ensino e a implementação desse planejamento em sala de aula.

Explorou-se as relações entre o desenvolvimento profissional, a prática reflexiva e a inserção dos professores num ambiente complexo que é a sala de aula de uma escola do ensino médio.

Observa-se que as pesquisas aqui tratadas apontam as principais ações de formação continuada voltadas para o ensino médio e relatam as experiências de formação continuada desenvolvidas em serviço e/ou pesquisas que analisam os resultados de programas de formação continuada desenvolvidos no país acerca desta temática.

As pesquisas apontam para a necessidade de uma reflexão no processo de formação continuada em todas as áreas, pois é uma oportunidade do professor revisar e aprofundar seus conhecimentos científicos, com foco na atualização da formação e desenvolvimento profissional, na perspectiva de mudanças na sua prática e novas estratégias de trabalho para a melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Acrescenta-se, também, que a docência necessita de uma atualização constante em função das mudanças contemporâneas no campo das ciências e em consideração aos recentes avanços nas diversas áreas. Daí, a necessidade da formação continuada como exigência da qualificação na profissão docente.

Observam-se várias tendências na concepção de formação continuada, mas as que estão mais presentes nas formações para os professores do ensino médio são a crítico-reflexiva e a formação permanente.

Várias são as interpretações acerca da formação continuada de professores, cabe mencionar aqui a concepção defendida por Freire, que é a centrada na reflexão

Para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade a princípio é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente torna-se uma orientação prioritária

para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p.04)

Silva; Araújo (2005, p.5) ressaltam que com base nesse entendimento, ao conceito de reflexão, Freire acrescenta duas novas categorias: a crítica e a formação permanente. Os autores acrescentam ainda que Freire (2001), define a reflexão crítica como uma curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua, que criticizar-se. Corroborando com essa ideia Freire afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.(2002 p.53).

A ideia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire (1997), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

Desta forma é necessário refletir criticamente e de modo permanente. De acordo com Silva, Araújo(2005, p.05) este processo precisa estar apoiado em uma análise emancipatório-política, para que os professores em formação possam visualizar as operações de reflexão no seu contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo.

A concepção de formação continuada permanente na perspectiva de Freire (1997) deve ser concebida de forma articulada num processo contínuo e

permanente, mediante ações desenvolvidas dentro e fora da escola em que haja incentivos a apropriação dos saberes docentes, capaz de transformar os professores em profissionais autônomos com condições de uma prática crítico-reflexiva no cotidiano escolar, levando em consideração seus saberes experienciais.

Assim, o foco das pesquisas para os professores do ensino médio tratam de questões de formação continuada discorrendo sobre experiências em serviço e outras analisam os resultados desses programas implementados em todo o país.

2.3 Formação Docente e Prática Pedagógica

Ao se falar de formação docente se faz necessário criar condições para que os professores possam se conhecer e encontrem possibilidades de reflexão de sua formação e discutam quais dimensões podem trazer melhorias à sua prática pedagógica e ao desenvolvimento dos estudantes. É o compromisso político com a profissão docente que deve possibilitar aos professores buscar uma qualificação nas dimensões técnicas, políticas, teóricas e humanas e encontrar espaços para discuti-las no coletivo da escola.

Na perspectiva do processo de formação docente, Tardif (2002) considera o saber docente como um saber plural, estratégico e desvalorizado. O autor justifica que plural porque é constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado em face aos saberes que possui e transmite.

Considera-se fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares.

Como aponta Candau(1996, p.150),

a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nessa perspectiva que acredita-se ser necessário pensar os processos de formação continuada e, a partir dela, incorporar diferentes estratégias, tanto presenciais como à distância.

Em acordo com essa premissa de Candau(1996), a formação continuada não pode se reduzir somente à participação em seminários, palestras, cursos, oficinas e outros. Essas ações em algum contexto podem ter significado, mas não podem ser restringidas a isso. Entende-se a formação continuada como um processo dinâmico e integrado ao cotidiano dos docentes e da própria escola.

A formação continuada não pode ser concebida como uma receita pronta para a melhoria do trabalho docente, mas como afirma Chimentão (2009, p.05) pode “ser valiosa se conseguir aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica”.

Como aponta Guimarães (2005, p.33), os saberes docentes estruturam a vida profissional dos professores, assim

Os saberes profissionais são, entre outros, componentes da profissionalidade ou da identidade profissional do professor. É, principalmente, com base nesses saberes que o professor vai estruturando a sua vida profissional, a sua relação com a escola e com os colegas. Enfim, vai estruturando o seu modo de ser professor.

O saber docente é um acúmulo de conhecimentos adquiridos ao longo da vida profissional. Ao analisar o saber docente, Tardif (2002) destaca sua complexidade de “saber plural oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

A discussão sobre prática docente ainda é um tema considerado muito recente para o campo da pesquisa em educação. Foi a partir da década de 80 que novas abordagens identificaram o professor como um “sujeito de um saber e de um fazer”, surgindo assim, a necessidade de investigar os saberes dos professores sobre o seu modo de agir e pensar.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990, período marcado por várias reformas, a formação

dos professores necessitou se adequar às exigências do processo de globalização. Nesse contexto, a formação dos professores buscou novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

A categoria prática pedagógica é importante para a pesquisa em análise, pois é nela que o professor repensa o seu agir, à medida que surgem os desafios próprios de sua atuação. A convivência no espaço da escola oportuniza ao professor o conhecimento de estratégias para o encaminhamento das aulas de forma mais significativa. Observam-se modificações na percepção do docente de acordo com os conceitos advindos das disciplinas dos cursos de licenciaturas, de outros processos formativos e das situações vivenciadas associadas a sua realidade.

De acordo com Caldeira; Zaidan(2018), a prática pedagógica pode assumir diferentes sentidos e significados conforme a perspectiva teórico-epistemológica adotada. Esses diferentes sentidos e significados vão contribuir com a melhoria do desenvolvimento de melhores estratégias para o ensino. O objetivo aqui não é recomendar a melhor prática pedagógica a ser adotada pelos professores, mas compreendê-las nos seus diferentes sentidos e significados. É necessário destacar, também, que o docente reflita sobre qual a melhor estratégia metodológica adotar na busca da aprendizagem dos alunos.

As autoras enfatizam que numa perspectiva positivista, só é considerado válido o conhecimento fundamentado na realidade tal como a captamos através de nossos sentidos, instituindo o valor do método científico e da medida estatística (CARR; KEMMIS, 1988). Logo, a teoria educativa se converte em ciência aplicada, considerando que os princípios e as teorias podem orientar tanto o desenvolvimento de uma técnica de ensino, como a solução de problemas relacionados à disciplina e ao controle da sala de aula, à motivação e à avaliação.

Nessa perspectiva positivista, Caldeira; Zaidan definem prática pedagógica, como o “resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes disciplinas científicas na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática”.

Outra perspectiva denominada de interpretativa, enfatiza que a realidade é construída socialmente pelo homem, ao dar significado aos objetos, situações e experiências vividas é dado ênfase no caráter intencional da atividade humana.

Nessa visão, a “compreensão da prática possibilita que o indivíduo reconsidere crenças e atitudes inerentes à sua maneira de pensar atual, sendo capaz de exercer uma influência prática”. Nessa perspectiva interpretativa, a prática pedagógica, é o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada pelo ator.

A perspectiva histórico-crítica ou dialética, a realidade é concebida como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura, que se desenvolve, que se vai criando. Portanto, todos os fenômenos e acontecimentos que o ser humano percebe da realidade fazem parte de uma totalidade, ainda que este não a perceba explicitamente. Assim, o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade é o conhecimento do lugar que esses fatos ocupam na totalidade da própria realidade. E como a realidade não é transparente, para compreendê-la, é necessário captá-la por dentro, em seus processos, em suas múltiplas relações. Ou seja, o pensamento histórico-dialético resgata os princípios de especificidade histórica e de totalidade da realidade e, do ponto de vista metodológico, busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo (KOSIK, 1976).

A prática pedagógica, nessa perspectiva, é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETTO, 1994, p.59).

A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares que dizem respeito: ao docente; aos

demais profissionais da escola; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais; elementos gerais de sua constituição histórica, políticas públicas e o momento sócio-econômico-político em que se situam. Esses fatores podem interferir de modo direto ou indireto nas práticas pedagógicas, segundo políticas públicas estabelecidas e também segundo momento histórico em que se vive.

A prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis (HELLER, 1977).

A prática pedagógica é práxis, quando buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade.

Assim, a prática pedagógica não só expressa o saber docente como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois, ao exercer a docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos - pequenos e grandes - que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. Como ocorre em um determinado contexto, pressupõe limites e possibilidades. Nesse sentido, a prática pedagógica se apresenta em constante estado de tensão.

Nessa perspectiva, o conceito de prática pedagógica é ampliado, entendido em sua unicidade com a teoria, numa relação de dependência e autonomia relativas (VAZQUEZ, 1977).

A historicidade é também uma dimensão relevante da prática pedagógica, pois permite pensar que professores e alunos, como sujeitos, incorporam e objetivam ao seu modo práticas e saberes dos quais se

apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.28).

A emergência da prática pedagógica como foco de muitas pesquisas nos anos mais recentes indica haver uma atenção especial a ela em análises dos sistemas e projetos educacionais, no sentido de valorizar as análises macro e micro da escola.

A respeito da concepção de prática pedagógica, Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010, p. 371) destacam que

A prática pedagógica docente acontece como consequência dos saberes adquiridos na formação superior (universidade) e as experiências pessoais adquiridas durante toda a vida. Ao chegarem à universidade, os futuros ou os já docentes em exercício possuem uma bagagem muito rica e extensa, mas nem sempre valorizada e redimensionada.

Percebe-se ainda nos cursos de formação continuada a dificuldade dos docentes perceberem a relação teoria e prática pedagógica no desenvolvimento das atividades cotidianos e as críticas centram-se exatamente no empecilho dos professores assimilarem os conteúdos discutidos na formação e sua aplicação na complexidade da rotina da sala de aula. Fato que é observado na dificuldade que os professores sentem no início da carreira ao se deparar com as condições da escola, das especificidades da sala de aula e dos alunos. Cabendo ao formador da escola contribuir com a valorização do saber docente e redimensionar esses conhecimentos ao desenvolvimento das atividades dos professores.

Na percepção de Sacristán (1999), a prática pedagógica é uma ação própria do professor na realidade da sala de aula, onde o professor tem a possibilidade de identificar a especificidade da turma e buscar adequá-las a essa realidade na rotina diária.

Segundo a autora para diminuir a dicotomia entre teoria e prática é necessário buscar teorias que mais se aproximem da realidade escolar, possibilitando assim a sua aplicação pelos professores. Destaca ainda, que é uma ideia enraizada na cultura ocidental, partindo da filosofia aristotélica, segundo

a qual a crença e a esperança de que o “mundo da teoria e da razão” pode melhorar o “mundo da prática” (GIMENO

SACRISTAN, 1999, p. 18). De acordo com o autor, essa visão condiciona as relações entre teoria e prática, limitando o entendimento da interação entre conhecimento e ação em educação. (BEINEKE, 2001, p. 88)

Enfatiza que para os docentes resolverem os problemas que acontecem em sala de aula deveriam dominar as teorias e técnicas científicas. O que por si só não é suficiente. Segundo Beineke (2001, p.89), subjacente a essa ideia está a de que a teoria antecede a prática, fornecendo-lhe os recursos técnicos de que necessita.

Nesta concepção, o agir pedagógico dos docentes deveria estar centralizado na aplicação dos conhecimentos científicos e os quais solucionariam os problemas enfrentados em sala de aula.

De acordo com Beineke (2001, p. 89) é

uma perspectiva, fundamentada no pensamento positivista, na racionalidade técnica, que provoca a polarização entre as atividades desenvolvidas pelos pesquisadores e professores, como se os primeiros apenas "pensassem" e os segundos, apenas "fizessem". Dessa forma, acentuam-se, cada vez mais, os ressentimentos, os desentendimentos e incompreensões de ambas as partes.

Beineke (2001, p. 89) reconhece que a possibilidade de a teoria fundamentar a prática é precária, a autora se apoia em Sacristan (1995, p. 78), para enfatizar que "cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência do componente pessoal face a do fundamento científico". Segundo o autor, essa é uma das causas que levam os professores a desconsiderarem o saber pedagógico sistematizado e agirem de acordo com suas convicções ou mecanismos adquiridos através da socialização no seu contexto de atuação, o que acarreta um empobrecimento na relação teoria e prática.

Para avançar na compreensão complexa das relações teoria e prática, entre pensamento e ação docente, Silveira adotou o outro modelo epistemológico: o de Schon (2000).

Schon reconheceu que o professor tem uma sabedoria negada, esquecida: a sabedoria da prática, por isso, dá ênfase a uma epistemologia da prática. Faz sentido então, o professor organizar condições para o aluno realizar experiências de aprendizagem em suas mais diversas linguagens e natureza:

cognitiva, afetiva, humana, técnica, comunicacional, entre outras, formar também para atuar de modo autônomo, criativo e solidário no exercício do trabalho. (SILVEIRA, 2005, p. 03)

Nesse sentido, a própria natureza da prática exige que o profissional encontre soluções polêmicas para problemas específicos. Nesse raciocínio, o autor relativiza as funções de teorias preestabelecidas para resolver os problemas práticos.

Cabe destacar também a importância das teorias na prática docente, pois contribuem nas reflexões diárias na melhoria de estratégias que possam construir novos aprendizados. Segundo Beineke (2000, p. 169)

O conhecimento prático é, por natureza, teórico e prático, sendo as "teorias" colocadas em ação para mediar as reflexões dos professores sobre as próprias práticas, como instrumento de análise que permite a construção de novos conhecimentos. Assim, o valor dos conhecimentos teóricos não são de forma nenhuma diminuídos, e sim, vistos como referências de análise que podem mediar as reflexões dos professores.

Assim, teoria e prática podem ser compreendidos com funções específicas, enfatizando que é na prática que acontece a junção com a teoria, cuja configuração aponta para outra modalidade de conhecimento: o conhecimento prático do professor.

No âmbito da formação de professores, é preciso investir na construção dos conhecimentos práticos, onde sejam oportunizadas experiências concretas de ensino com orientações na reflexão sobre as práticas docentes, considerando também os conhecimentos científicos e pedagógicos.

Nesse sentido, segundo Beineke (2000, p. 95), é importante lembrar que é através do diálogo reflexivo com as práticas educacionais que se formam professores mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares.

A integração entre a teoria e a prática pretende contribuir para a formação de um professor reflexivo que aprende a exercer a sua autonomia, a sua criatividade e que aprende a pesquisar e a gerir as várias situações de ensino e aprendizagem visto que estas situações de ensino e aprendizagem são imprevisíveis e a formação de professores não se pode contentar em formar professores meramente técnicos, capazes apenas de implementar um certo currículo.

Desta forma, estudar detalhadamente a categoria formação continuada é significativa, pois é nesse processo formativo que o professor encontra novamente a articulação entre teoria e prática. Além disso, a formação continuada deve proporcionar uma fundamentação teórica consistente capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico dos docentes e poder de reflexão capaz de desenvolver melhorias no complexo contexto escolar.

A esse respeito é preciso destacar que o espaço da escola é o local onde se deve planejar e executar as atividades que contribuam para a formação dos professores. Entretanto, existe a necessidade de viabilização de tempo, estrutura física disponível, disponibilização de materiais didáticos e sobretudo, uma gestão consciente da realização destas formações.

Deste modo será importante que o docente esteja consciente e investida na sua formação de forma contínua e com qualidade com o intuito de desenvolver-se ao nível profissional e pessoal, promovendo ambientes de troca de experiências e saberes. O diálogo entre os docentes permitirá um ambiente de ajuda mútua e de reflexão na prática e sobre a prática.

Assim, é necessário o planejamento e execução de uma formação que promova mudanças positivas no fazer docente. Sendo necessário que o trabalho e as relações estabelecidas pelo professor na sala de aula sejam processos democráticos e de promoção para os estudantes ali inseridos.

Portanto, o professor necessita ter uma atenção e um comprometimento político com sua prática. Permanecer na busca de diversificar estratégias de trabalho, considerando no planejamento que os conhecimentos trabalhados devem ter uma relação com a aprendizagem dos alunos.

SEÇÃO 3 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO

Esta seção tem como objetivo analisar a formação de professores apresentando dados, as políticas e as diretrizes que apontam para a necessidade de efetivo investimento em políticas que integram formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho e as políticas de formação continuada no Brasil e no Acre com foco nos principais programas de formação continuada.

A seção está dividida em duas subseções: a primeira subseção trata da formação de professores com análise dos dados, das políticas e das diretrizes curriculares e a segunda subseção trata das políticas de formação continuada no Brasil e no Acre.

3.1 O cenário da formação continuada de professores do ensino médio: os dados, as políticas e as diretrizes da formação continuada

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (INEP, 2016) mostram que, 519,6 mil professores atuam no ensino médio. Dos docentes que atuam no ensino médio, 58,2% atuam em uma única escola; do total de docente que atuam nas turmas de ensino médio, 93,3% tem nível superior completo (82,9% tem nível superior com licenciatura); 54,9% possuem formação superior na área em que lecionam; o percentual das disciplinas que são ministradas por professores sem curso superior é inferior a 10% em todas as áreas do ensino médio.

O resultado do Indicador de Adequação da Formação Docente²¹ aponta que o pior resultado ocorre para a disciplina de Sociologia. Das disciplinas de Sociologia declaradas nas turmas de ensino médio, apenas 25,8% são ministradas por professores com a formação adequada. Os melhores resultados são observados para as disciplinas de Geografia, Matemática,

²¹ O Indicador de Adequação de Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na nota técnica desse indicador, disponível na página do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>).

Educação Física, Língua Portuguesa e Biologia, com percentuais acima de 70%.

Aqui é importante destacar a necessidade da qualificação dos professores para atuarem no ensino médio, como estabelece o PNE (2014-2024) na Meta 15,

garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua.

O crescente aumento do número de matrículas no ensino médio e o recrutamento de professores para atender esta demanda estabelecida na Meta 3 do PNE (2014-2024) “para universalizar o atendimento ao público jovem entre 15 e 17 anos e elevar essa matrícula para 85%”, os estados não contavam com um quadro reserva de professores formados em nível superior nas áreas específicas. Em 2016, o Estado do Acre contava 1872; 1741 com licenciatura; 48 com bacharelado com complementação pedagógica e 83 sem licenciatura. (Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, 2016). Porém era um contingente insuficiente e exigia a necessidade em investimentos na formação superior desses profissionais.

Os dados relativos à formação de professores quando interpretados de modo geral, apresentam uma visualização confortável; contudo, a incoerência entre estes dados e a distribuição entre as disciplinas, indica uma situação preocupante, pois no Acre, segundo dados (Inep,2016) no que diz respeito ao critério de proporção de docentes que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam (Fonte: Observatório do PNE²²), tem 2.194 professores; dos quais 1.004 tem formação compatível com todas as disciplinas que leciona; 431 tem formação compatível com pelo menos uma (e não todas) das disciplinas que leciona e 759 professores não tem formação

²² É uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do PNE e de suas respectivas estratégias e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. A ideia é que a ferramenta possa apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores. Fonte: www.observatoriodopne.org.br/metaspne

compatível com qualquer disciplina que leciona. Fato este que vem sendo apresentado reiteradas vezes, desde muitas décadas até o momento atual e é bastante preocupante para a melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino médio.

Segundo estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2016), considerando o número de docentes que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam no Ensino Médio a disciplina mais crítica é Física, onde encontram-se ainda 23,5% professores que não tem formação específica; seguida das disciplinas de História, Geografia e Matemática; nas demais disciplinas, a exceção de Educação Física, onde o número é mais alto que tem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam, o percentual de professores que não tem formação específica fica ainda em 17,4%.

Observa-se que os investimentos do Estado do Acre em formação de professores em nível superior e em cumprimento as determinações do PNE e da LDB/96 tem permitido o aumento do percentual de docentes com licenciatura que trabalham no ensino médio, conforme (INEP, 2016).

Os dados aqui apresentados ressaltam a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores e da formação continuada para que esses profissionais possam continuar aprimorando seus estudos. Contudo, ao levarmos em conta a baixa taxa de atendimento aos jovens pelo ensino médio e a Meta 3 de expansão propostas pelo PNE, relativas a universalização do atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e a elevação da taxa líquida de matrículas para 85% nesta faixa etária, realmente o quadro de docentes ainda é bastante limitado para atender esta demanda.

Muitas entidades do campo educacional se manifestaram contra essa limitação de matrícula para atender esse público de 15 a 17 anos, pois segundo dados do Censo 2015, o Brasil ainda possui 1,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola e que não recebem nenhum atendimento escolar. A proposta das entidades que fazem parte do Movimento Nacional pelo Ensino Médio é que se assegure a universalização do ensino médio independentemente da faixa etária, pois a Meta 3 limita a idade até 17 anos, deixando fora do sistema de ensino os jovens que estão fora dessa faixa etária.

Por sua vez a Estratégia 3.11 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) “redimensiona a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas do aluno”.

O texto mostra a possibilidade de redução do ensino noturno e ampliação do ensino médio diurno, porém esta estratégia esbarra exatamente nas condições socioeconômicas dos alunos e de suas famílias.

Segundo dados do MEC/INEP/Censo Escolar, 2017, o número de matrículas no Acre, de jovens entre 15 a 17, no ano de 2017: no período matutino era 16.481; período vespertino era 18.440 e no período noturno 6.633. A taxa líquida de matrícula²³ realizada em 2017 equivale a 58,7%, o que significa 31.184 jovens entre 15 e 17 anos matriculados no ensino médio do Estado do Acre.

Já a taxa bruta de matrícula²⁴ dos jovens matriculados no ensino médio do Acre, em 2017 correspondia a 88,2%, o que representa que esses 50.980 jovens procuram as escolas do ensino médio para a efetivação de seus estudos.

Observa-se que mesmo diante dos esforços na realização de formação de professores, a demanda é considerada significativa, uma vez que ainda não contempla o percentual de estudantes que deveriam estar matriculados no ensino médio.

3.1.1 Diretrizes que norteiam a institucionalização da formação continuada

A LDB nº 9394/96, no que diz respeito a formação continuada dos professores, estabelece no seu inciso III, do Art. 63, a manutenção de instituições formativas com “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de determinar no inciso II, Art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

²³ Taxa líquida de matrícula identifica a parcela dos jovens entre 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio.

²⁴ Taxa bruta de matrícula identifica se a oferta de matrícula no ensino médio é suficiente para atender a demanda na faixa etária de 15 a 17 anos.

A Lei nº 9424/96 que criou o FUNDEF²⁵ determinava que 60% dos recursos destinados ao ensino fundamental deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação de professores, exigia a criação de um plano de carreiras para o magistério e definiu um plano de qualidade para o ensino no que diz respeito ao custo aluno incluir a "capacitação permanente dos profissionais em educação", estabelecido no Art. 13, inciso II.

Mas a Lei nº 9424/96 foi revogada pela Lei n 11494 de 2007, que estabelece no Art. 40 que "Os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão implantar Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação", de modo a assegurar no Parágrafo Único que "os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade de ensino".

A Resolução nº 03 de 08 de outubro de 1997 do Conselho Nacional de Educação, vem corroborar com a efetivação de formação continuada que fixa "as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios", também estabelece no seu Art. 5º,

os sistemas de ensino no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação a nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em exercício.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), ao estabelecer a Meta 3 que, previa a universalização até 2016, "do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e eleva até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento". Estabelece na estratégia 3.1 que "[...garantir a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas...]".

²⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, regulamentada pela Lei n. 9424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n. 2264, de junho de 1997, implantado em 1º de janeiro de 1998.

Ainda em relação ao PNE, a Meta 16 garante “a todos (as) os(as) profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. E reafirma na estratégia 16.1,

A realização em regime de colaboração, o planejamento estratégico para o dimensionamento da demanda por formação continuada e fomenta a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Contradizendo o que estabelece o PNE(2014-2024), a PL nº 6840/2013, desconsidera os pré-requisitos para o aprimoramento da qualidade do ensino médio que vem sendo reivindicado há décadas como necessários, tais como a “sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais da educação em cursos superiores em contraposição às concepções minimalistas”(Manifesto, 2016), pois esta medida altera o dispositivo do At. 62 da LDB/96 no que diz respeito às licenciaturas e propõe a formação por áreas do conhecimento.

Em 2014 foi criado o Movimento Nacional pelo Ensino Médio²⁶ contando com o apoio de dez entidades do campo educacional que tinham como objetivo impedir a aprovação da PL nº 6840/2013²⁷, pois consideravam que as mudanças nesta medida caracterizariam “ensino médio em migalhas e configurava uma ameaça à educação básica pública de qualidade”.

O Movimento Nacional pelo Ensino Médio contesta a PL 6840/2013, no sentido que ela altera pontos da LDB/96 e da Lei do Fundeb permitindo concentração de verbas para o Ensino Médio e a Educação Profissional, o que ocasionará prejuízo para educação infantil, creche e pré-escola, havendo concentração de verbas do Fundeb para os Estados e ficando os municípios

²⁶ Movimento criado por dez instituições ligadas ao campo educacional: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF(Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) foi criado em 2014 para intervir no sentido da não aprovação da PL nº 6840/2013.

²⁷ A PL nº 6840/2013 é resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio e propõe a alterar a Lei nº 9394/96 com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispõe sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências.

sem orçamentos para cuidar da educação infantil. É um retorno ao que ocorreu na década de 90.

A respeito da proposição de Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas para todos, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio entende que, em que pese a importância da oferta da jornada completa, a compulsoriedade fere o direito de acesso à educação básica para mais milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham (PNAD/IBGE 2011). Na mesma direção, a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos constitui-se em cerceamento de direitos além de configurar-se em uma superposição entre o Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos e o Ensino Médio noturno 'regular'. A proposta para o Ensino Médio noturno com duração de quatro anos com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam à noite, especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para esses jovens e adultos. (Manifesto, Anped, 2016).

A PL/6840/2013, aponta para uma provável inclusão de ofertas de cursos profissionalizantes, o que pode favorecer a escolha dos jovens oriundos de família de baixa renda levando-os preferencialmente para as carreiras de subemprego, enquanto que os jovens oriundos de famílias mais ricas terão a oportunidade de escolher as áreas de suas preferências com um currículo mais amplo.

Para impedir a aprovação da PL na íntegra, o Movimento articulou várias ações no Congresso Nacional e no Ministério da Educação, além de redigirem uma petição pública. Dessas articulações resultou um Substitutivo aprovado na Comissão Especial da Câmara, evitando-se maiores retrocessos.

Em 2016, o Ministério da Educação retomou a versão originou da PL nº 6840 e o Movimento viu novamente a necessidade de se manifestar contrário a várias proposições colocadas na PL.

O Movimento é a favor de uma concepção de ensino médio como educação básica, como educação de "base", que deve ser comum e de direito a todos e a todas.

Ressalto ainda que a PEC 241²⁸ e as alterações da metodologia do pré-sal e a Reforma do Ensino Médio²⁹ impactarão na valorização dos professores,

²⁸Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, congelando os investimentos em saúde e educação por 20 anos.

sobretudo na formação dos mesmos, pois sem verbas para educação não haverá investimentos em formação de professores.

A medida da Reforma do Ensino Médio que alterou o inciso III do Art. 61 da LDB9394/96 e agora o texto tem a seguinte redação: “consideram-se profissionais em educação escolar básica [...], são: trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”

A referida medida contribuirá para a precarização do ensino, visto que abre margem para que as contratações de professores possam acontecer sem a qualificação e formação pedagógica.

Outra mudança da Reforma do Ensino Médio que ocasionou uma desvalorização à docência, diz respeito a alteração da LDB/96 no seu Art. 61, inciso IV, quando permite que,

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do Art. 36;(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Tal medida permitiu que pessoas com “notório saber” possam ministrar aulas nas instituições escolares. Essa permissão é uma alerta no sentido de que não terá investimentos para a formação de professores e exime os sistemas de ensino de realização de concurso público. Na década de 80, esses profissionais de “notório saber” que atuavam no ensino médio exerciam a profissão de docente como “bico”. Muitos deles eram engenheiros, militares que exerciam suas profissões durante o dia e a noite davam aulas. Muitas vezes ocasionando atraso nos conteúdos, na carga horária, não detinham habilidades no domínio das estratégias para ensinar e muitos selecionavam aqueles conteúdos com os quais tinha melhor afinidade para lecionar, deixando como lacunas os demais conteúdos estabelecidos no currículo para os alunos.

²⁹ Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

E este dado de maioria de jovens fora da escola reforça a necessidade de pensar políticas sociais que evitem que outros sérios problemas venham a acontecer, pois quando o estado se ausenta, expõe seus cidadãos à situação de riscos. Como aponta o IPEA³⁰ (2016), que após pesquisar a relação entre o número de homicídios e a qualidade das escolas localizadas em 81 municípios brasileiros, apontou a educação como a principal política de redução dos assassinatos. Foi observado que a cada 1% a mais de jovens entre 15 e 17 anos nas escolas, há uma redução de 2% nos índices de assassinatos nos municípios pesquisados.

Outro dado a considerar diz respeito à disparidade entre o número de licenciados formados nos últimos 25 anos e o número de licenciados que efetivamente atuam na educação básica, que fica entre 30% e 40 % na maioria das áreas. Em Educação Física, disciplina em que há maior compatibilidade entre exercício e formação, apenas 16% dos licenciados atuam no ensino médio (INEP, 2013).

Conclui-se, portanto, que embora o déficit atinja, com os dados deste mesmo ano, 235.135 professores – considerando todas as disciplinas –, apenas a ampliação da oferta de formação em cursos de licenciatura não garante o atendimento as necessidades do ensino médio, uma vez que a maioria dos licenciados não atua como professor nessa modalidade de ensino.

Há várias e conhecidas explicações para esse fato; embora a Resolução Nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) tenha determinado que a licenciatura é um curso com identidade e não mais um complemento do bacharelado, muitos alunos optam pela dupla graduação, por meio da complementação, por entender que a licenciatura pode abrir uma possibilidade de trabalho quando o bacharelado não o fizer.

É preciso considerar, também, que as licenciaturas tem sido uma boa opção para os trabalhadores que pretendem ter um curso superior, mas não pretendem trabalhar na área; ou que há crescimento, no mercado, da oferta de licenciaturas com qualidade discutível, que não viabilizam o ingresso na carreira docente pela via dos processos seletivos. Ou a hipótese mais

³⁰ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, tem a missão de aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e de assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas. Fonte: www.ipea.gov.br

consistente talvez seja a baixa atratividade da carreira, em face da sua desvalorização social: baixos salários, precárias condições de trabalho, precário nível de profissionalização, alunos cada vez menos comprometidos, baixo reconhecimento, alto nível de estresse e crescente intensificação das tarefas (KUENZER, 2011, p. 667-668).

Enfim, os dados apenas reiteram o que tem sido constatado nas últimas décadas: a política de formação só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho.

A formação de professores para atuar no ensino médio merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a modalidade que sempre enfrentou dificuldades para melhor atender aos jovens.

Essa breve análise indica a necessidade da aplicabilidade de investimentos em políticas que visem à efetiva prática docente com qualidade na melhoria da permanência e melhoria no desempenho dos estudantes.

3.1.2 Políticas de Formação Continuada para os professores do ensino médio

A necessidade de se articular os conhecimentos teóricos e práticos da formação inicial devem continuar se aprofundando com a formação continuada, exigindo assim, do MEC uma política que efetive o processo de formação continuada com o objetivo de atender a qualificação permanente e o desenvolvimento profissional dos professores.

Enfatizando a necessidade de formação inicial e continuada, o PNE (Lei nº 13.005/2014), estabelece metas, objetivos e a criação de programas articulados com as universidades e as secretarias de educação com condições de elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

Por sua vez, a LDB nº 9394/96, estabelece no Art. 8º a “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”, sendo a União a grande articuladora nesse processo.

Na mesma Lei, nos Art. 10 e 11, determina “a organização, a manutenção e o desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais de ensino”, bem como no Art. 12, estabelece a função dos “estabelecimentos de ensino a

elaborarem e executarem sua proposta pedagógica” e os docentes deverão “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Art. 13, inciso I).

Nesse aspecto, os professores necessitam de um plano de carreira, garantia de boas condições de trabalho e formação inicial e continuada com qualidade para contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim, com a responsabilidade de elaborarem a proposta pedagógica, acompanhamento dos resultados dos alunos e manter articulação com a sociedade, os professores têm o compromisso do envolvimento em programas e ações de formação continuada que venham a melhorar a qualidade de seu trabalho.

Em parceria e em convênios estabelecidos com as universidades, o MEC institucionalizou a Rede Nacional de Formação Continuada³¹. Esta política de formação contou com a adesão dos estados, municípios e do Distrito Federal. Incluindo os seguintes objetivos:

- Institucionalizar o atendimento da demanda da formação continuada
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação;
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (Fonte: Catálogo Rede 2006, p. 22)

Na implementação da Rede, o MEC (Catálogo Rede 2006, p. 23) determinou alguns princípios e adotou diretrizes específicas para a formação continuada:

A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
a formação continuada precisa ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
a formação continuada vai além de cursos de atualização ou treinamentos;

³¹A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, constituída em julho de 2004, surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores.

a formação para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola;
a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

O público alvo deste programa eram os professores da educação básica em exercício, diretores de escola, equipe gestora, dirigentes do sistema público de educação (Catálogo, REDE, 2006, p. 29). E para garantir a formação continuada de fato como um processo formativo permanente teve o envolvimento dos professores com tempo adequado para a formação, local apropriado para a realização e um quadro de profissionais responsabilizados pela articulação institucional, coordenação das atividades e a interlocução permanente com os centros de formação.

A compreensão de que a melhoria do ensino passa pela qualificação docente colaborou para que houvesse um forte crescimento nas políticas de formação continuada no Brasil tendo por resultado a formulação de novas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos.

A formação continuada ganhou força nos anos 1960/1970 depois de aceita oficialmente na II Conferência Mundial de Educação de Adultos; em 1960, em Montreal, e novamente discutida na conferência seguinte, em Tóquio (1972), sendo concebida como um processo contínuo realizado ao longo da vida do indivíduo, superando a concepção de que a escola é a única fonte de formação (Smith, 2007).

Na década de 1980 a preocupação com a formação continuada perdeu o entusiasmo provavelmente porque foi associada à teoria do capital humano, a questão fortaleceu-se nos anos 1990 com os debates sobre a qualidade da educação que tem na formação continuada dos docentes um dos seus pilares (Nascimento, 2008).

No final da década de 1990 as políticas públicas começaram a investir em propostas de modalidades de formação continuada de professores, intensificando essas ações cujos objetivos eram atingir a universalização do ensino, a ampliação do quadro de professores com formação adequada e a diminuição dos índices de insucesso escolar (FVC, 2011). A evidência desses programas, nos anos 2000, chegou a representar 53% do total dos estudos acadêmicos realizados, tendo como foco dessa temática o professor, seus

saberes, suas práticas e opiniões (André, 2000; 2009). Parafraseando Nóvoa (1997), atualmente, a formação continuada de professores está na ordem do dia.

De acordo com as diretrizes do PNE (2001), a formação continuada dos profissionais da educação pública deve ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção inclui a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente. Para a ANFOPE (1990, p. 26) “a formação continuada de professores é de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade”.

Na última década a preocupação com a formação de professores permaneceu na pauta mundial, com foco em competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. As ações políticas desenvolvidas em formação continuada tem como referência a “qualidade” de ser competente como condição para ser competitivo, social e economicamente dentro do contexto do ideário neoliberal atual.

De acordo com Gatti (2008, p. 62), a preocupação com a formação continuada de professores entrou na pauta mundial

[...] pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Assim, políticas públicas e ações políticas movimentam-se na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações que atuarão no mundo do trabalho.

Os documentos do Banco Mundial tratam desta questão como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador e também, está incutido a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.

Conforme Gatti (2008,p. 62) os documentos que merecem ressalva são

[...] o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior*(UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios da Cúpula das Américas* (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000).

Nesse contexto, as práticas de formação continuada para docentes são centradas basicamente em duas abordagens, individual e coletiva, objetivando ora o crescimento do professor como pessoa, ora como membro de uma equipe dentro da unidade de ensino (FVC, 2011). A atual concepção da formação continuada centrada no desenvolvimento profissional para Gatti (2009) está baseada em dois modelos: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação focada no fortalecimento institucional.

Autores como Christov (2007), Placco e Almeida (2003) entendem que a formação continuada deve ser centrada no coletivo de professores de cada escola. Há a necessidade de se organizar um tempo dentro do horário de trabalho dos professores como garantia da regularidade dos encontros para que as discussões em grupo sejam efetivamente momentos de aprendizagem, reflexão e formação.

Contraopondo-se Libâneo (2009) entende que o fato da escola assumir a função de ser o espaço de formação docente representa o aligeiramento dessa formação. Porém, outros autores, como Brzezinski e Garrido (2001) se posicionam a favor de uma formação continuada realizada na própria escola, envolvendo toda a comunidade escolar. Nóvoa (2009) defende a necessidade dos professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares.

Nóvoa (2009, p. 7) apresenta dois aspectos dessa formação coletiva que deve acontecer dentro da escola:

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão

importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

Para desenvolver esse tipo de trabalho é preciso que o tempo de estudo, já previsto em lei (Lei n.º 11.738/2008), aconteça de forma sistemática no interior da escola; necessitando da institucionalização do tempo, o espaço na escola, necessita-se, também, da presença do articulador das ações formativa que é o coordenador pedagógico que tem “uma função fundamental cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores”. (FVC, p.22). Existem concepções também que reivindicam essa atribuição aos especialistas das universidades e dos órgãos oficiais responsáveis pelas políticas educativas (Nóvoa, 2009).

Esse modelo centrado no especialista, muito defendido até os anos 80, corre o risco de manter o paradigma da capacitação com projeção dos programas de formação com efeito “cascata”, o especialista da universidade forma o professor-formador (indicado pelo estado/município) que orienta o professor-cursista (aquele que atua na escola), este terá a responsabilidade de repassar a formação aos demais professores da sua unidade de ensino. Esse processo que de uma forma sutil objetiva priorizar a formação de forma coletiva, na verdade pode esvaziar a formação, como explica Gatti (2009, p. 202):

Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numérico, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações.

Observa-se que esse modelo “cascata” tem sido muito recorrente nas ações das políticas do MEC, como por exemplos nos programas de formação continuada que atualmente foram desenvolvidos: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Pró-Letramento, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, Gestar I e II, Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. É notório que esses programas têm por objetivo auxiliar estados e municípios a cumprirem a legislação, mas na concepção de GATTI, 2009, p. 208) por essa formatação em “cascata”, os resultados das formações

continuadas sejam “ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos dos sistemas educacionais” .

Na busca de superar a descontinuidade e a imensa diversidade de atividades de formação continuada de professores, o Ministério da Educação criou em 2003 a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, com a responsabilidade de elaborarem programas de formação para os professores em exercício nos sistemas de ensino estaduais e municipais de educação.

Ainda em 2003, o MEC selecionou vinte projetos, distribuídos em áreas prioritárias de formação, entre elas, a Alfabetização e a Educação Matemática. Em 2006, lançou um documento com os produtos oferecidos pelos centros e no mesmo ano lança o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, realizado em parceria com a Rede e com a adesão dos estados e municípios.

Em março de 2005, o MEC lança o documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais”, cujos objetivos destacavam-se: o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. Assim, a formação continuada é concebida para além da oferta de cursos de atualização ou treinamento em prol de uma formação que tenha como referência a prática docente e o conhecimento teórico, acreditando que “a noção de experiência e de construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente.”(p. 22).

Em 2006, o novo documento produzido “ Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica” incorpora uma lista com os produtos desenvolvidos pelos centros, além da oferta de cursos presenciais, semipresenciais e a distância. Havendo uma preponderância da oferta de cursos presenciais e semipresenciais. Nota-se, ainda, que apenas três centros ofereceram assessoria educacional. Um deles na área de planejamento educacional, um na área de ensino das Ciências Humanas e um outro na área de sistemas de informações educacionais.

Um exemplo nacional é o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) programa atingiu mais de 100 mil professores. Apesar de ter sido um dos programas de formação continuada mais bem avaliado pelos professores, as críticas recaíram sobre os formadores que não conseguiram assimilar os princípios da proposta, em consequência, não abriam espaços para discussões previstas nas pautas das aulas (GATTI, 2009).

No Estado do Acre, a implantação dessas ações do MEC, não foram diferentes. No decorrer dos 40 anos da elevação do Acre a categoria de estado, a educação acreana foi marcado, nas últimas décadas, pelo planejamento e realização de políticas de formação de professores, marcadamente em serviço. O período de reformas educacionais iniciaram a partir de 1999, com vários programas especiais. O principal objetivo dessa política era garantir o acesso à formação em nível superior a 100% dos professores das redes estadual e municipais, como garantia da elevação dos índices de qualidade na educação acreana e universalizar a formação de professores em nível superior no Estado até 2014.

Em relação a urgência pela qualificação dos professores no Brasil, segundo dados do (INEP, 2002) demonstravam a necessidade de implementação de políticas de formação, ao apontar que, no início dessa década, das 63.029 funções docentes em creche, apenas 8.015 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo; das 248.632 funções docentes em pré-escola, somente 61.395 eram ocupadas por pessoas com este nível; das 41.045 funções docentes em classe de alfabetização, apenas 4.021 eram ocupadas por pessoas com nível superior 6 completo; e, das 809.253 funções docentes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, somente 219.349 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo.

No início de 2000, o Acre apresentava um quadro problemático em relação à formação docente: o número de professores leigos chegava a 63,2%, segundo dados do (INEP, 2001). Esses professores possuíam apenas o ensino fundamental completo ou incompleto; não tinham, portanto, nem a formação mínima exigida para exercer o magistério. Agregado a essa demanda havia uma grande procura por matrículas de alunos, um número de professores insuficiente para atender a demanda e nesta trágica situação o Acre amargava sempre penúltimo lugar no ranking educacional brasileiro, segundo o IDEB.

A partir de 1999 inicia uma ampla reforma no campo educacional: inicialmente a gestão da Secretaria de Estado de Educação recadastrou todos seus funcionários com identificação do tempo de serviço e qualificação profissional; em seguida buscou soluções para a política salarial em diálogo com os sindicatos. Criou-se, então, um novo plano de carreira com ampla valorização profissional do magistério. O Plano de Carreira do Magistério do Acre transformou a jornada de trabalho contratual de 40 horas semanais para 30 horas e elevou o piso salarial em mais de 100%. Enfatiza-se que os aumentos foram dados de forma diferenciada beneficiando, sobretudo, os professores que ganhavam menos.

Resolvido o problema das questões salariais, o Governo começa investimento na qualidade do ensino. Neste contexto, o que entra em discussão é a formulação e implementação de políticas educacional com o objetivo de melhorar os indicadores de qualidade de ensino e a formação de professores.

Essas políticas realizadas no Acre, priorizaram a formação de professores: direcionadas à formação em Magistério de modo a atender os professores que só havia concluído o ensino fundamental, a maioria atuando em escolas rurais e em locais de difícil acesso. Quanto aos programas especiais de formação inicial de professores em serviço no Acre, cabe destaque para a implantação do programa de formação de professores em exercício (Pro-Formação) que teve a duração de dois anos.

Em 2000, o governo assinou uma parceria com a Universidade Federal do Acre para implantação de formação de professores que atendessem a rede básica, lotados na rede estadual ou municipal. O governo acreditava que o baixo desempenho dos alunos registrados no SAEB e a dificuldade da universalização dos anos finais do ensino fundamental e médio, estava relacionado ao número insuficiente de professores formados que pudessem atuar nessas modalidades de ensino.

Os professores que concluíram o Pro-Formação em 2001, aguardavam a oportunidade de cursarem uma licenciatura, o que de fato, se concretizou através da implantação do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural e, que mais tarde também foi estendido aos professores lotados nos municípios de difícil acesso. Em 2006, o governo

assinou um contrato com a UNB para implantação do Programa de Formação Inicial para professores das séries iniciais que foi chamado de PED-EaD. O programa atendeu mais de 1500 professores lotados na educação básica infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e portadores da habilitação em magistério no nível médio.

Em 2007, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) iniciou seus trabalhos no Acre com os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Teatro e Música, na modalidade a distância, ofertada pela Universidade de Brasília. No mesmo ano foram ofertados cursos de especialização e aperfeiçoamento com UnB, FioCRUZ e UFOP ofertando um total de 355 vagas. Os cursos são coordenados por polos dos municípios de Acrelândia, Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Feijó, Tarauacá, Rio Branco, Sena Madureira e Xapuri, totalizando 685 alunos em março de 2008 (SEE,2018).

No cumprimento das exigências do MEC\Capes\UAB, o Governo Estadual investiu na construção de três Centros de Educação Permanente, denominados de CEDUPs, localizados nos municípios de Acrelândia, Feijó e Cruzeiro do Sul. Também, foram reformados os centros de Brasiléia, Xapuri, Sena Madureira e Tarauacá. A política de formação de professores desenvolvida nessa última década possibilitou um avanço significativo no número de professores da área urbana e rural com formação em nível superior. Além da política de formação inicial de professores, a formação continuada também se manteve como ação efetiva, no movimento de reformas educacionais no Acre. Desta maneira, nota-se que as políticas públicas de formação de professores foram consideradas uma questão chave no processo de mudança na realidade de ensino do Acre, obtendo um significativo avanço na melhoria do desempenho de seus alunos. No entanto, essa política no âmbito do projeto de reforma educacional assumiu orientação política dos últimos anos, referente à formação de professores em nível superior, incluindo inclusive, a modalidade de curso a distância como fundamental para o desenvolvimento educacional, uma vez que contemplou um grande número de formados, por curso e por município do Acre.

Considerando as leituras realizadas sobre o tema, as pesquisas e observações sobre práticas de formação continuada em estados e municípios do país, ficou evidente que a projeção da formação continuada dos professores

está ligada ao principal interesse da administração do sistema de ensino, seja ela política ou social, com reflexo nos programas implementados.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores são fundamentais e possuem um potencial significativo para a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos com um impacto relevante na prática social, na medida em que pode instrumentalizar os professores com o domínio teórico-prático necessário para uma ação pedagógica mais eficiente e eficaz.

Porém, as políticas de formação continuada precisam estar articuladas a outras políticas uma vez que a problemática da aprendizagem e da construção da qualidade na educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções para além da formação continuada de professores.

SEÇÃO 4 – FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS URBANAS

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar os dados referentes à pesquisa empírica realizada em três escolas do ensino médio da rede pública de ensino do Estado do Acre, localizadas na zona urbana do município de Cruzeiro do Sul, identificadas como tendo o maior número de matrículas de alunos do ensino médio e trabalham, especificamente com ensino médio.

A seção está dividida em três subseções: buscando articular as duas categorias conceituais de análise propostas na pesquisa que são “formação continuada” e “práticas pedagógicas”. Na primeira subseção inicialmente apresenta-se a caracterização do corpo docente das escolas pesquisadas; na segunda subseção trata-se do perfil dos docentes pesquisados; na terceira subseção constata-se os dados da formação continuada e as repercussões na prática pedagógica dos professores.

4.1 Caracterização do corpo docente das escolas pesquisadas

As escolas pesquisadas são mantidas pelo governo do Estado do Acre, através da Secretaria Estadual de Educação, recebem recursos do PDDE, do PDE, do PROEMI, do FNDE, da Acessibilidade que é aplicado na compra de material didático/pedagógico, material de limpeza e higienização, manutenção, conservação e pequenos reparos.

Para manter o sigilo em relação às características as escolas pesquisadas, serão tratadas com nomes fictícios: “Alfa”, “Beta” e “Zigma”.

A Escola “Alfa” funciona nos três turnos, sendo que no turno matutino e vespertino funciona o ensino médio regular e no período noturno funciona a modalidade do Programa Especial de Ensino Médio (PEEM). A Escola possui 59 professores, sendo 07 professores de História; 02 professores de Artes; 02 de Filosofia; 05 professores de Matemática e 02 destes professores ainda estão cursando a Licenciatura em Matemática; 02 professores de Física e um deles está cursando a Licenciatura em Física; 03 professores de Educação Física; 07 professores de Biologia e um deles ainda está cursando a

Licenciatura em Biologia; 04 professores de Língua Inglesa; 09 professores de Língua Portuguesa; 03 professores de Língua Espanhola; 12 pedagogos que atuam na Educação Inclusiva e na modalidade do PEEM; 01 professor de Geografia e um professor com ensino médio que exerce a função de mediadora e 06 professores que atuam na Educação Inclusiva na função de intérprete. A Escola possui apenas 04 coordenadores pedagógicos para acompanhar todas as atividades que envolvam o trabalho docente.

Atualmente a Escola “Beta” funciona nos três turnos; no período matutino e vespertino funciona o ensino médio regular e no período noturno funciona a modalidade do Programa Especial de Ensino Médio (PEEM). A Escola possui um quadro docente composto por 64 professores. Três professores atuam na Língua Inglesa; 03 professores de Geografia; 07 professores de Matemática; 02 professores de Artes; 03 professores de Filosofia; 04 professores de Língua Espanhola; 07 professores de Língua Portuguesa; 05 professores de Química; 02 professores de Sociologia; 05 professores de Física; 03 professores de Biologia; 03 professores de História; 04 professores de Educação Física; 09 professores que atuam na modalidade do PEEM e 04 professores que atuam na Educação Inclusiva. a Escola possui 03 coordenadores pedagógicos para atender os professores do período matutino e vespertino. Atualmente 18,75% dos professores estão lotados em disciplinas que não correspondem a sua graduação de formação e 81,25% estão lotados nas disciplinas de acordo com a sua formação.

A Escola “Zigma” funciona nos três turnos, sendo que no turno matutino e vespertino funcionam o ensino médio regular e no período noturno funciona a modalidade do Programa Especial de Ensino Médio (PEEM). A Escola possui 56 professores, sendo 05 professores de História; 02 professores de Artes; 02 de Filosofia; 05 professores de Matemática e 02 destes professores ainda estão cursando a Licenciatura em Matemática; 02 professores de Física e um deles está cursando a Licenciatura em Física; 03 professores de Educação Física; 06 professores de Biologia e um deles ainda está cursando a Licenciatura em Biologia; 04 professores de Língua Inglesa; 09 professores de Língua Portuguesa; 03 professores de Língua Espanhola; 12 pedagogos que atuam na Educação Inclusiva e na modalidade do PEEM; 01 professor de Geografia e 03 professores que atuam na Educação Inclusiva na função de

professores. A Escola possui apenas 02 coordenadores pedagógicos para acompanhar todas as atividades que envolvam o trabalho docente.

O questionário foi elaborado com questões envolvendo os seguintes eixos: a) o perfil dos docentes, b) formação continuada, c) caracterização da prática docente, d) estratégias e métodos pedagógicos, e) avaliação/reflexão da prática pedagógica e f) expectativa de qualidade da prática pedagógica.

Os dados foram coletados e codificados após o recolhimento do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B). Os questionários (Anexo A) foram aplicados conforme local, data e horário previamente agendado pelos envolvidos. Os participantes resolveram integralmente as questões propostas no instrumento. As devolutivas foram agendadas no horário que os colaboradores estivessem na escola.

4.2 Perfil dos docentes participantes da pesquisa:

Goodson (1997, p. 71) reforça um argumento em prol da utilização de dados sobre as histórias de vida dos professores que necessita ser considerada que é o “estilo de vida do professor dentro e fora da escola, pois as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

Diante da concepção de Tardif (2000) de que é o trabalho que modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo. Assim, é necessário conhecer quem são os professores para o entendimento da construção do “ser professor”.

Para caracterizar o perfil destes professores, pesquisou-se: o gênero; o estado civil; a idade; número de filhos; séries que lecionam; as disciplinas que lecionam; os anos de serviço docente; a sua situação funcional; a formação inicial e tempo de formação.

Buscou-se traçar o perfil dos docentes participantes com o objetivo de obter informações relevantes sobre os envolvidos na pesquisa e conhecer melhor os sujeitos que estão atuando no ensino médio das três escolas pesquisadas.

Os docentes da Escola “Beta” 59% são do sexo feminino e 41% são do sexo masculino; 81% são casados e 19% são solteiros; e situam-se majoritariamente na faixa de 19 a 46 anos; a grande maioria possui filhos, o

que equivale um percentual de 92% e 85% ainda não possui filhos; 89,1% trabalham nos dois turnos e 10,9% trabalham num só um turno; 83,8% ministram uma única disciplina e 16,2% ministram até duas disciplinas; todos os docentes possuem nível superior; 64% obtiveram a formação há 3 ou 7 anos, 30,6% obtiveram a graduação há 15 ou 20 anos e 5,4% obtiveram a graduação há mais de 20 anos e todos realizaram a graduação na modalidade presencial.

Os docentes da Escola “Alfa” 56% são do sexo feminino e 44% são do sexo masculino; 76% são casados e 24% são solteiros; e situam-se majoritariamente na faixa de 19 a 46 anos; a grande maioria possui filhos, o que equivale um percentual de 89% e 11% ainda não possui filhos; 90% trabalham nos dois turnos e 10% trabalham num só um turno; 89% ministram uma única disciplina e 11% ministram até duas disciplinas; nem todos os docentes possui nível superior; 48% obtiveram a formação há 3 ou 7 anos, 25% obtiveram a graduação há 15 ou 20 anos e 5% obtiveram a graduação há mais de 20 anos e 22% ainda estão cursando a graduação e os que possuem graduação realizaram na modalidade presencial e os que estão cursando também estão na modalidade presencial.

Os docentes da Escola “Zigma” 54% são do sexo feminino e 46% são do sexo masculino; 72% são casados e 28% são solteiros; e situam-se majoritariamente na faixa de 19 a 42 anos; a grande maioria possui filhos, o que equivale um percentual de 79% e 21% ainda não possui filhos; 92% trabalham nos dois turnos e 8% trabalham num só um turno; 92% ministram uma única disciplina e 8% ministram até duas disciplinas; nem todos os docentes possui nível superior; 74% obtiveram a formação há 3 ou 7 anos, 20% obtiveram a graduação há 15 ou 20 anos e 3% obtiveram a graduação há mais de 20 anos e 3% ainda estão cursando a graduação e os que possuem graduação realizaram na modalidade presencial e os que estão cursando também estão na modalidade presencial.

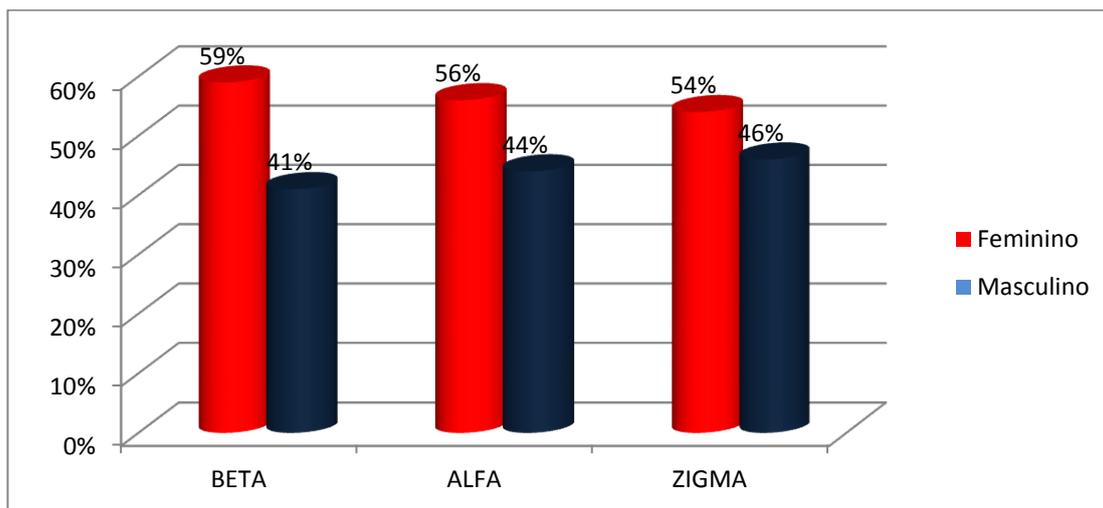
Os dados obtidos estão apresentados nos gráficos a seguir:

a) Quanto ao gênero:

O gráfico abaixo apresenta que a maioria dos docentes que trabalham nas escolas de ensino médio são do sexo feminino, mas no ensino médio são

encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino. Na amostra pesquisada foram encontrados na escola “Beta” 59% de mulheres e 41% de homens; na escola “Alfa” foram encontrados 56% de mulheres e 44% de homens e na escola “Zigma” foram encontrados 54% de mulheres e 46% de homens, conforme o Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 - Perfil dos docentes pesquisados quanto ao gênero:



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Ao longo da história, a docência foi manifestando suas características femininas e ainda hoje a presença das mulheres é significativa nas diversas etapas de ensino, mas considerando os dados da pesquisa constata-se que os dados percentuais em relação ao número de homens que atuam no Ensino Médio vem crescendo.

O INEP em 1997 promoveu o primeiro censo do professor e evidenciou que ‘na docência 14,1% era constituído por homens e 85,7% por mulheres. (VIANA, 2001).

Segundo aponta Tozzeto (2012), a enorme discrepância entre homens e mulheres no magistério, deve-se a ampliação do mercado de trabalho, resultado da expansão do atendimento escolar e da procura dos homens por novas profissões que podem oferecer melhores salários.

Em 2003, o INEP repetiu o censo como forma de atualização dos dados referentes aos profissionais do magistério da educação básica e na busca de consolidar as políticas implantadas chegou ao resultado que na docência 85% era constituído por mulheres e 15% por homens. Esse resultado já apontou um aumento da presença masculina na docência e uma diminuição não tão

significativa da presença feminina e implica também na responsabilidade das mulheres como chefes de família.

Em seus artigos, publicados no Brasil em 1987 e 1988, Apple já enfatizava que para se compreender o ensino deve-se levar em conta que a docência é um trabalho realizado majoritariamente por mulheres. Corroborando com o tema, Costa (1995, p.155) destaca que “há correlação histórica entre o acesso de um grande número de mulheres ao magistério e as transformações desta ocupação”.

Como indaga Costa (1995, p. 160), e por que este fenômeno demográfico afetou tão profundamente a docência? Uma resposta possível se deve a expansão da escolarização. Fundamentando sua justificativa em análises históricas, a autora defende que “o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade”.

Costa (1995) acrescenta que as mulheres foram impelidas ao magistério em “função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade”, pois se as mulheres podem cuidar da formação de seus filhos, “também pode se ocupar da formação dos filhos de uma nação, ajudando-os a se tornarem cidadãos”.

Viana (2013) também trata da feminização do magistério na educação básica e aponta os desafios para a prática e a identidade coletiva docente com ênfase no ingresso das mulheres no campo da docência. De acordo com a autora, a chamada feminização do magistério caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério.

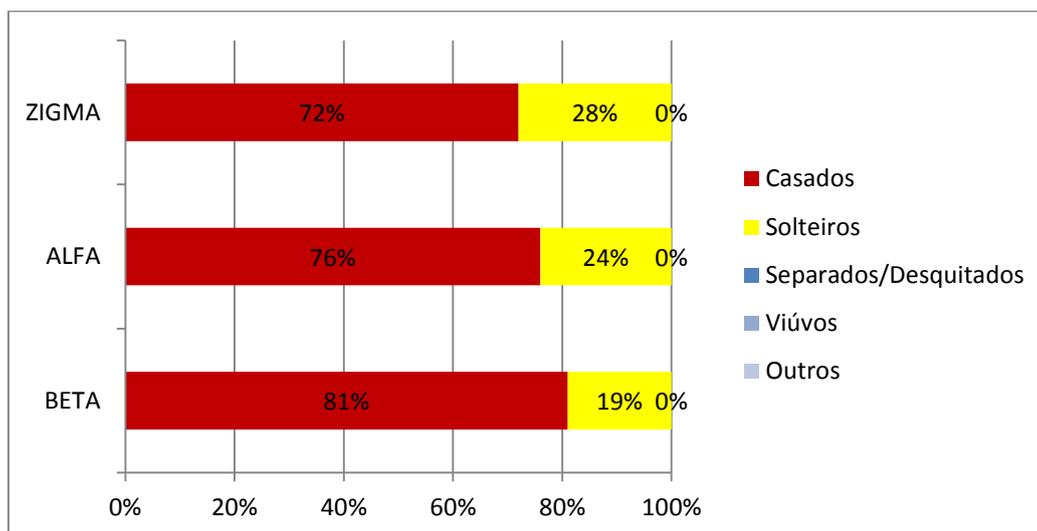
No Brasil, segundo (Viana, 2013), a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improvisado, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas.

b) Quanto ao estado civil:

A maioria dos professores(as) pesquisados(as) se identificaram casados. Os docentes pesquisados da escola “Beta” 81% deles são casados e

19% se dizem solteiros; os docentes da escola “Alfa” 76% são casados e 24% deles afirmam ser solteiros e os docentes da escola “Zigma” 72% deles são casados e 28% afirmam solteiros, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Perfil dos docentes pesquisados do ensino médio de Cruzeiro do Sul - estado civil:



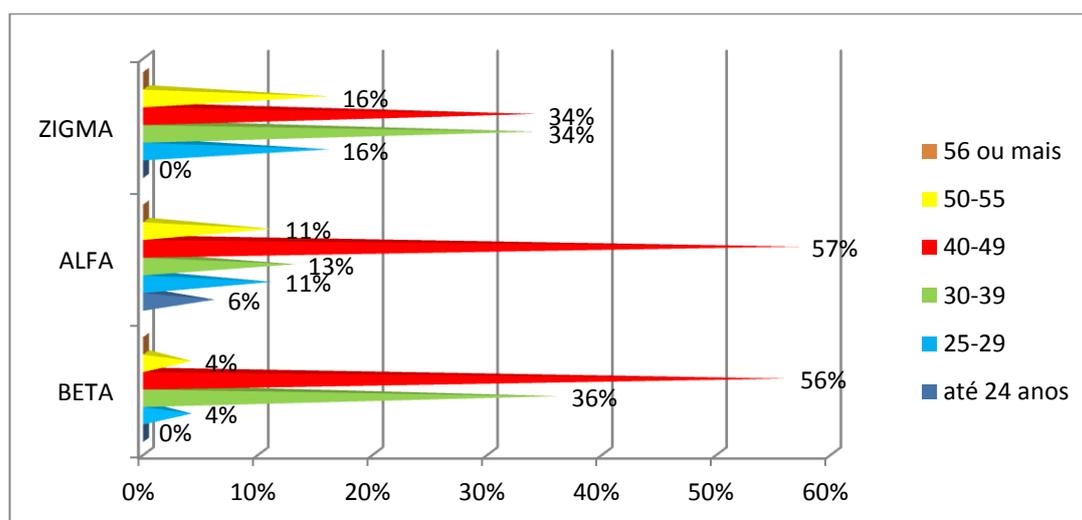
Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2015

O resultado da pesquisa indicou que a maioria dos professores são casados, fato que deve implicar no aumento de responsabilidades com a família implicando na diminuição de sua dedicação em relação à docência, passando a exercer a responsabilidade de chefes de família.

c) Quanto à faixa etária:

A maioria dos docentes das três escolas pesquisadas se encontram na faixa etária entre 40 e 49 anos. A escola “Beta” possui 0% de docentes que tenham até 24 anos, 4% entre 25 e 29 anos, 36% entre 30 e 39 anos, 56% entre 40 e 49 anos, 4% entre 50 e 55 anos e 0% com 56 anos ou mais; a escola “Alfa” possui 6% de docentes que tenham até 24 anos, 11% entre 25 e 29 anos, 13% entre 30 e 39 anos, 57% entre 40 e 49 anos, 11% entre 50 e 55 anos e 0% com 56 anos ou mais; a escola “Zigma” possui 0% de docentes que tenham até 24 anos, 16% entre 25 e 29 anos, 34% entre 30 e 39 anos, 34% entre 40 e 49 anos, 16% entre 50 e 55 anos e 0% com 56 anos ou mais, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Perfil dos docentes quanto á faixa etária



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Para tratar da análise das fases da idade dos docentes é necessário discorrer sobre as etapas da vida adulta baseado nos estudos de Griffa e Moreno (2008). Os dados mostraram que a maioria dos professores pesquisados que atuam no ensino médio estão na faixa etária entre 40-49 anos.

Griffa, Moreno (2008) enfatizam que quanto aos aspectos cognitivos, esses adultos maduros demonstram uma crescente competência em resolver problemas em seus campos de trabalho (expertise).

Destacam ainda que nessa fase da vida, a preocupação do adulto resume-se em estabelecer e orientar as próximas gerações “compromisso amplo no sentido de cuidar das pessoas, dos produtos e das ideias com as quais a pessoa aprendeu a se importar”.

Para Griffa, Moreno (2008), esse é o momento ideal para realização de cursos e aprimoramentos para ascensão na carreira ou até mesmo recertificação de conhecimentos, período considerado significativo para o desenvolvimento profissional.

Acrescenta ainda que as vivências da vida madura, o condicionamento cultural na idade adulta, a importância do trabalho, do tempo livre e da família na vida adulta, proporcionam melhor análise para o desenvolvimento do seu trabalho docente. Mas, referenciam, também, que todos os grupos etários conseguem aprender independente de estar ou não nessa fase madura.

Segundo Huberman (1989) em sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional dos professores, deve-se considerar em um curso de formação continuada as etapas básicas do ciclo de vida profissional dos docentes que seriam a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; o momento de serenidade e a fase do desinvestimento.

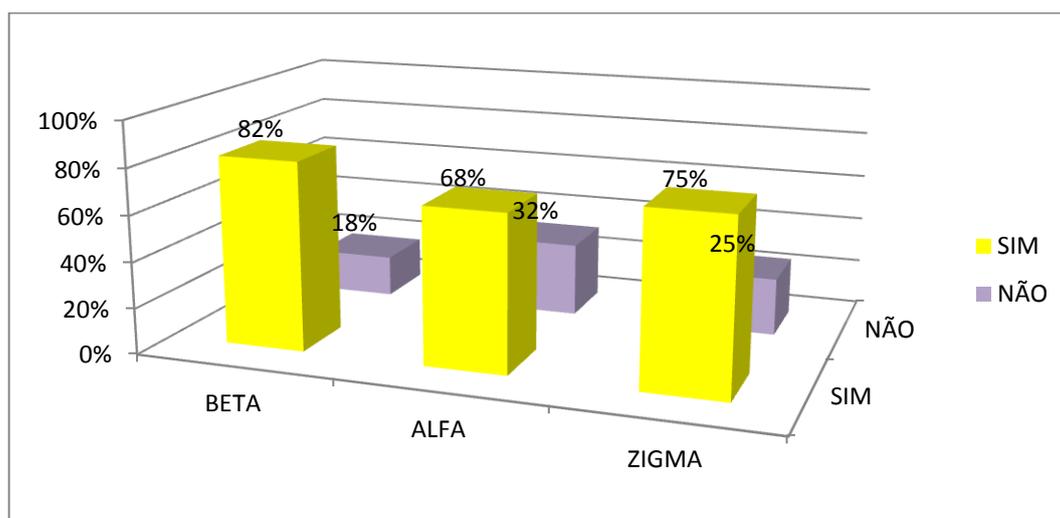
Diante dessas contribuições, ainda é observável no planejamento dos cursos de formação continuada que os mesmos são formulados e executados, na maioria das vezes, sem levar em consideração essas etapas profissionais, mesmo que esses processos não ocorram linearmente e da mesma forma para todos os profissionais.

Huberman (1989), enfatiza que esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores implica para o “processo de formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e criar sistemas flexíveis que permitam aos docentes explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional”.

d) Quanto aos filhos:

Neste item foram indagados se tinham filhos e se sim, deveriam apontar o número de filhos. Os resultados obtidos estão representados no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Perfil dos docentes se possuem ou não filhos



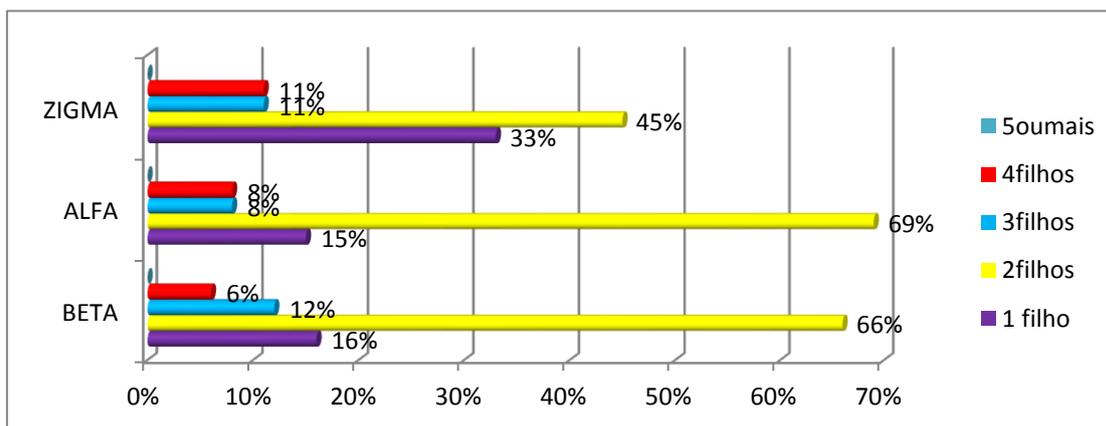
Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Observa-se que a maioria dos professores possuem filhos, o que acarreta ainda mais sua sobrecarga de responsabilidades sobre a família.

e) Quanto ao número de filhos:

Constata-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa informaram que possuem dois filhos, como apresentado no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Perfil dos docentes pesquisados quanto ao número de filhos



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Quanto à família, a maioria dos professores declararam possuir dois filhos.

f) Quanto às séries que leciona:

Quadro 3 - Perfil dos docentes quanto séries que leciona

Escolas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	Total
Escola "Alfa"	12	5	2	19
Escola "Beta"	14	4	4	22
Escola "Zigma"	8	2	2	12

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Considerando que o maior número de turmas do ensino médio é de primeiros anos, observa-se que os professores estão lotados massivamente nessas séries, tendo ainda que se desdobrar no planejamento dos segundos e terceiros anos, o que pode acarretar uma sobrecarga de trabalho.

O aumento de turmas nos anos iniciais do ensino médio pode está relacionado a maior aprovação e promoção aos anos subsequentes, promovendo o aumento do número de habilitados a ingressar nas próximas etapas de escolarização. (Fonte: Censo/MEC, 2016).

4.3 Formação Continuada e Repercussões na Prática Pedagógica de Professores do Ensino Médio das Escolas Públicas de Cruzeiro do Sul – Acre

Nessa categoria serão analisados dados que tratam da participação dos professores nos cursos de formação, dos principais conteúdos formativos ofertados e a utilização em sala de aula dos conhecimentos adquiridos na formação continuada.

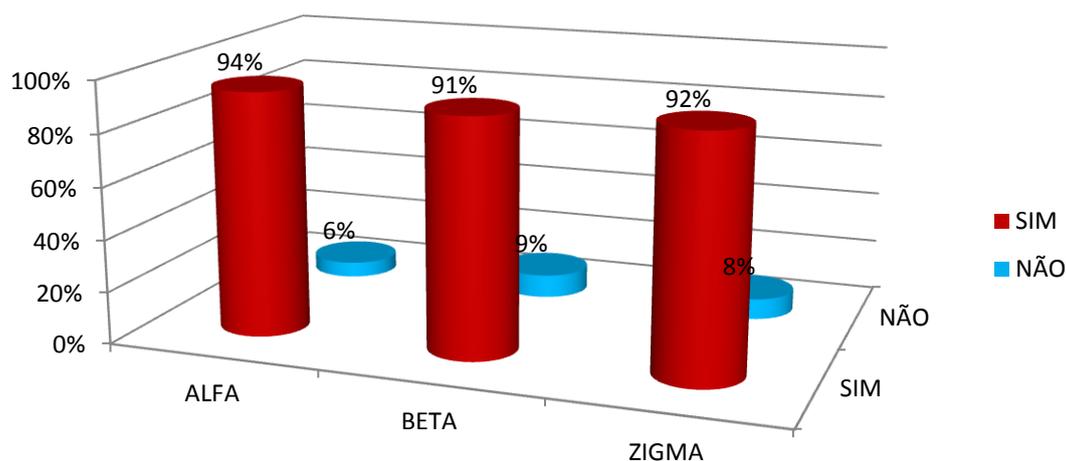
Esses dados correspondem ao objetivo verificar os conteúdos formativos de formação promovidas pela SEE e pelas próprias escolas destinadas aos professores que atuam no ensino médio.

a) Participação dos professores nos cursos de formação continuada:

Na categoria formação continuada os professores foram perguntados sobre a participação em alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos e identificar o conteúdo formativo que participaram.

O objetivo é verificar quais conteúdos formativos foram promovidas pela SEE ou pela Escola destinada aos professores do ensino médio, os dados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 6 - Participação dos professores em cursos de formação continuada nos últimos dois anos



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Através dos dados presentes no gráfico, a maioria dos docentes participam da formação continuada realizada pela SEE/AC e outras pela própria escola em que estão atuando. Mesmo os professores sendo profissionais formados na sua área de atuação, em muitos momentos, seja no planejamento ou na sala de aula, sentem algumas dificuldades em planejar estratégias de trabalho que despertem a atenção dos alunos e que se adequem a sua carga horária. Assim, a formação continuada pode ser uma ação que pode contribuir em diversos aspectos formativos e no desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com Nóvoa (1997, p.27) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Assim, a concepção de formação continuada deve ser uma constante no preparo do professor para o exercício da docência.

Acreditando nessa concepção de crescimento profissional é que um percentual significativo de docentes que atuam no ensino médio têm participado dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEE.

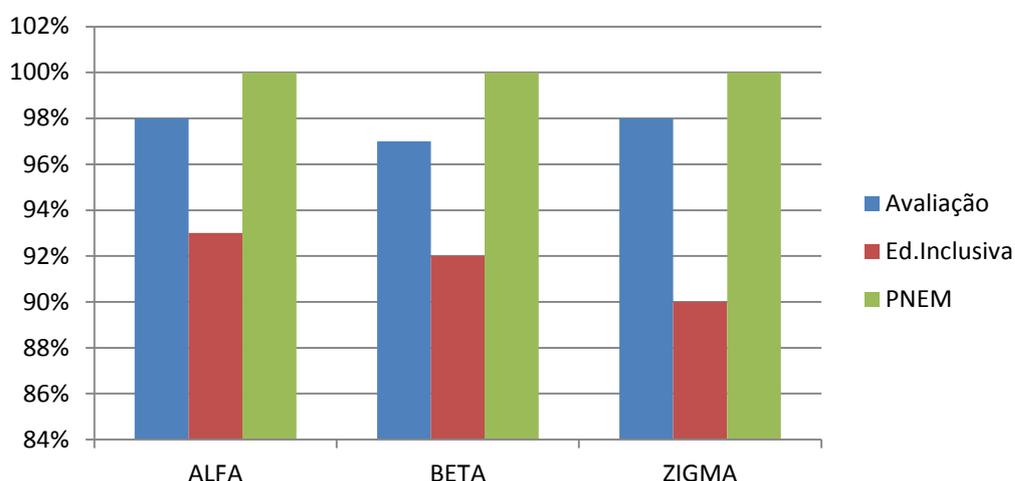
Acrescenta-se segundo ALVARADO-PRADA et al (2010, p. 367)

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais.

Segundo os autores a formação docente deve ser contínua em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Contrariando os resultados de algumas pesquisas que apontam que os professores não gostam de participar de formação continuada, é visível que a maioria dos professores pesquisados participam das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação.

Gráfico 7 - Principais conteúdos formativos ofertadas pela SEE/AC



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Para todos os professores respondentes das três escolas participantes, o curso de formação continuada para os docentes do ensino médio que eles consideram mais significativo foi a Formação de Professores do Ensino Médio que aconteceu em 2015. Consideraram positivos os estudos dos conteúdos formativos que tratou sobre avaliação com ênfase na elaboração de itens para as provas com questões contextualizadas e subjetivas. Destacaram, também, o conteúdo formativo em educação inclusiva, uma vez que consideraram muitas dificuldades em planejar e elaborar avaliações que atendam às diversas necessidades existentes em sala de aula.

Os resultados apontaram que a maioria dos professores das escolas participantes se envolveram nos cursos de formação continuada, ofertados

pela SEE e nos ofertados pelas escolas. Esse envolvimento dos docentes na formação pode apontar para uma necessidade de reflexão sobre a prática, uma busca de atualização em relação ao conteúdo e estratégias metodológicas.

Nesse contexto, é necessário refletir sobre a formação dos professores preparando-o para o exercício da docência, discutir sobre quais oportunidades de formação este profissional necessita ter para uma prática consciente. Como aponta Nóvoa (2009) a formação de professores deve ser concebida num contexto de responsabilidade profissional, com ênfase em mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas e organizacionais.

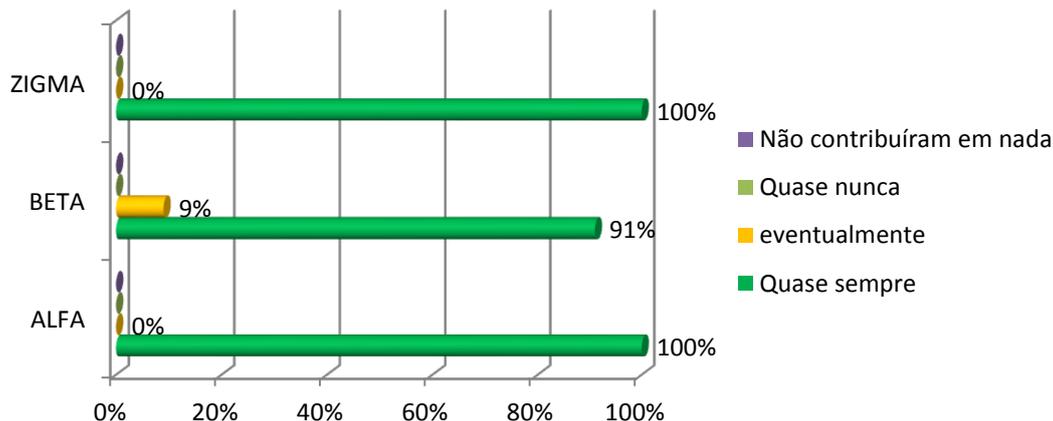
Repensar os programas de formação continuada é necessário, a educação é um processo complexo porque produzida historicamente, e é resultante das relações sociais, exige uma formação possibilite ao professor responder aos desafios impostos pelo contexto da sociedade, na direção de transformação da sociedade que se quer.

b)Utilização dos conhecimentos e estratégias adquiridos nas formações continuadas e aplicação em sala de aula:

Neste item os docentes foram questionados se utilizam os conhecimentos e estratégias adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula.

O objetivo foi verificar se os professores utilizam os conhecimentos e estratégias adquiridos nas atividades de formação continuada na prática pedagógica, os dados obtidos, estão assim apresentados:

Gráfico 8 - Utilização dos conhecimentos e estratégias adquiridos na formação continuada em sala de aula



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Considerando que a maioria dos professores das três escolas pesquisadas informaram que quase sempre utilizam os conhecimentos e estratégias adquiridos nos cursos de formação continuada nas atividades em sala de aula, pode indicar a necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica, o que pode estar caracterizado pela insatisfação com a própria prática, visto que incorporaram várias estratégias metodológicas e oportunizaram os momentos de estudos entre os pares para a realização de novas atividades didáticas. Esses aspectos podem mostrar indícios de que a necessidade de mudança não se efetua em poucos momentos de formação, mas que se realiza ao longo da vida profissional dos docentes. Assim, é importante o reforço do planejamento e realização de formação continuada, pois as mudanças que ocorrem na prática dos docentes parecem depender de uma série de fatores que demanda tempo, tanto de experiência como de reflexão.

Como aponta Shulman (1986), para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões. Assim nesse contexto de formação de professores deve-se valorizar o conhecimento que vai além da teoria e da prática, explicações que prevaleceram e outras abandonadas, o papel de certos indivíduos e de determinados contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas.

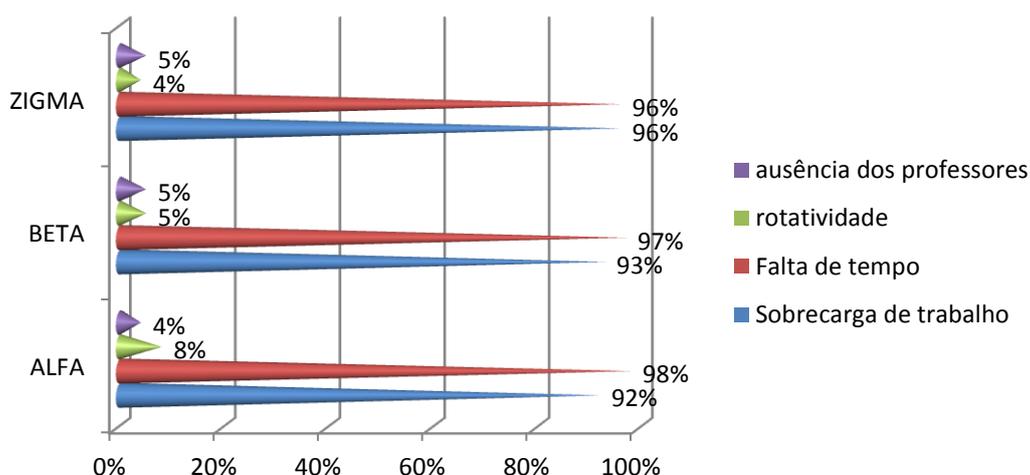
Corroborando Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores teria um ganho maior se se organizasse em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação

educativa. Se estivesse a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Pois como destaca, o trabalho docente supõe a uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

c) Quanto aos fatores que você considera que interferem na sua prática pedagógica

Para a análise dos fatores que interferem na prática pedagógica dos professores participantes foram apontados os seguintes dados, assim representados no gráfico abaixo:

Gráfico 9 - Fatores que interferem a prática pedagógica dos professores participantes



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Ao apontar os fatores que interferem na prática, visualiza-se informações e reflexões sobre o tipo de prática pedagógica que é realizada na sala de aula. Observa-se que a sobrecarga de trabalho, a rotatividade de professores nas escolas participantes, a falta de tempo e ausência dos professores são fatores que os professores participantes apresentam como empecilhos para melhorar sua prática pedagógica.

A sobrecarga do trabalho também é causada pela falta de pessoal na escola sobrecarregando os que nela atuam, principalmente o trabalho do professor que passa a se responsabilizar por outras funções, deixando de realizar o seu trabalho com qualidade.

É importante destacar a problemática da precarização docente que vem se avolumando com as transformações do mundo do trabalho e das políticas educacionais. Sendo a escola uma prestadora de serviços, a cobrança recai significativamente sobre o trabalho do professor, ocasionando essa sobrecarga de trabalho.

Segundo Damasceno (2010, p. 186) um dos aspectos ligados à carreira docente que enfatiza a sobrecarga de trabalho, diz respeito “aos outros vínculos profissionais assumidos pelos professores com o objetivo da complementação salarial, assumindo outros turnos de trabalho muitas vezes em outras escolas ou até o exercício de outras atividades alheias ao magistério”.

Corroborando com a precarização do trabalho docente Garcia (2010, p. 21) destaca que hoje em dia, “o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, visto que inclui fatores como fonte de fadiga nervosa, sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, incertezas em relação à função e sobretudo, a falta de participação nas decisões que dizem ao seu trabalho”.

Segundo Cunha (2001) na perspectiva da inovação da prática pedagógica não podemos desconsiderar a falta de tempo de muitos professores terem dupla jornada de trabalho. Desse modo, professores e alunos se tornam reféns de uma prática pedagógica sem sentido e alienante.

d) Quanto aos conteúdos formativos oferecidos pela SEE/ ou na escola:

Para analisar as repercussões dos processos de formação continuada sobre a prática pedagógica dos professores participantes foram apresentados questionamentos acerca da troca de experiência no planejamento, atualização/participação na formação continuada e se as expectativas são contempladas e se existe mobilização para organização das atividades de formação. O resultado se encontra logo abaixo apresentado:

QUADRO 4 - Análise dos aspectos Formação Continuada

CATEGORIA FORMAÇÃO CONTINUADA	PERCENTUAL DE PROFESSORES %
Troca de experiência no planejamento	99%
Atualização/participação em formação continuada	100%
Expectativas em relação aos conteúdos formativos	96%
Mobilização para organização das atividades de formação	2%

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Ao analisar o Quadro 4, observa-se que ainda existe uma resistência em relação á mobilização dos professores em organizaram-se para discutir e implementar ações que sejam significativas para o momento de formação continuada. Cabe destacar que muitas vezes um programa de formação continuada se desenvolve num campo complexo e é condicionado a um grupo de forças de oposição. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não ser para outro dependendo das expectativas e desejos de todos os participantes.

Gatti (2003) considera que a formação continuada de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve, segundo a autora, um projeto de formação continuada não pode ser construído ignorando-se o conjunto de dimensões que estão envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. Os contextos institucionais e sociais que enquadram as práticas dos professores são diversos e as demandas por educação se constroem em campos bastante diferentes.

Ainda, de acordo com Gatti (1997), os programas de formação utilizam dispositivos de motivação externa (pontuação, progressão na carreira, certificados) que, sem dúvida são importantes, mas, não podem substituir o

compromisso pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, e com a própria aprendizagem dos alunos.

Para Marin (2002), a formação continuada de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num continuum, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Na imersão no mundo do trabalho e pelas próprias condições de proletarização da docência que obrigam os professores a exaustivas jornadas de trabalho, e pela inexistência de um hábito de buscar a educação contínua, é a escola é considerada “um lócus de crescimento profissional permanente”. Para Nóvoa (2002, p.23), a “formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise”. Para ele, “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Essas reflexões são pertinentes visto que a formação docente inicial e continuada precisa ser encarada como políticas públicas da constituição de uma cultura valorizadora da formação, da construção de atitudes, nos vários níveis da estrutura educacional, de valorização desse aprimoramento profissional.

O que poderia facilitar os momentos de interações e trocas de ideias entre os docentes seria a utilização do tempo de formação para construir material de suas atividades de aula, que além de auxiliá-los na comunicação, na interação, na troca de experiências, representa uma alternativa para que eles tenham a oportunidade de desenvolver a sua formação continuada com autonomia, sem que ocorra um comprometimento de suas atividades pedagógicas.

Considerando que nas escolas pesquisadas ocorrem grupos de estudo e trocas de experiências, o que promove a legitimação das práticas pedagógicas

dos sujeitos envolvidos e, nos casos aqui pesquisados, observa-se que o tempo destinado para o planejamento é insuficiente para momentos de reflexão sobre a prática no sentido da construção de novas oportunidades de aprendizagem.

Neste contexto, a própria escola poderia ser um espaço utilizado para a formação continuada dos professores, onde os coordenadores poderiam desenvolver atividades e propostas que contemplem a interação e a contextualização.

Corroborando com a temática TOZZETO et al (2012, p.4) já indicava a situação de que “os professores apontam como problemas a falta de tempo para planejar, não havendo espaço em suas atividades cotidianas para a reflexão de sua prática, assim como a falta de recursos materiais e humanos”.

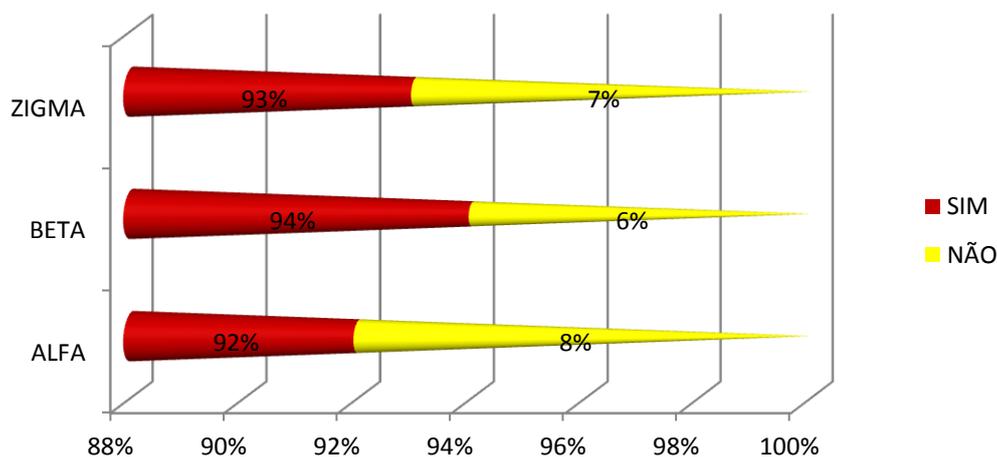
Os docentes confirmaram que as suas expectativas em relação aos conteúdos formativos foram contempladas, embora alguns tenham sido muito teóricos e/ou até distante da realidade das escolas pesquisadas, trouxeram conhecimentos e novas estratégias de ensino, possibilitando a melhoria da prática docente.

e) Quanto a prática pedagógica:

Para localizar os fatores que interferem a prática pedagógica dos professores que atuam no ensino médio e entender a vinculação que os professores fazem das atividades desenvolvidas nos cursos de formação e a sua prática pedagógica, foram questionados neste item se está lotado na sua área de formação; se os professores e coordenadores pedagógicos sempre se reúnem para a discussão dos planos de aula e da proposta pedagógica e para a avaliação da prática pedagógica; se os docentes consideram que as reuniões pedagógicas planejadas e executadas ajudam na melhoria da prática pedagógica; se considera que são suficientes o conjunto de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica com relação a sua prática pedagógica; se considera suficiente o número de coordenadores da escola para atender a demanda do acompanhamento do planejamento pedagógico e se dispõe de tempo para o estudo da proposta curricular da disciplina que atua considerando a análise das práticas pedagógicas.

Os dados apresentam-se assim representados, no Gráfico 10, observa-se o percentual de professores lotados na sua área de formação e no Quadro 3 verifica-se a perspectiva dos professores em relação a prática pedagógica.

Gráfico 10 - Lotação na área de formação



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

De acordo com o Gráfico 10, observa-se que ainda existe um número significativo de docentes atuando fora da sua área de formação, o que acarreta um prejuízo na qualidade do domínio dos conteúdos e na utilização de estratégias diversificadas no desenvolvimento das aulas.

QUADRO 5 - PRÁTICA PEDAGÓGICA

CATEGORIA PRÁTICA PEDAGÓGICA	PERCENTUAL DE PROFESSORES %
Discussão acerca dos planos de aula e da proposta pedagógica	95%
As reuniões pedagógicas contribuem na melhoria da prática pedagógica	99%
Os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica são suficientes para a prática pedagógica	96%
Os coordenadores são suficientes para atender a demanda da escola	98%

O tempo é suficiente para análise das práticas pedagógicas presentes na proposta curricular	1%
---	----

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

No Quadro 5, observa-se, que os docentes participantes informaram que a discussão acerca dos planos de aula e da proposta pedagógica acontece de forma significativa. O fato se deve a estrutura que as escolas pesquisadas dispõem para o trabalho docente, ambas possuem um número de coordenadores pedagógicos suficiente para o acompanhamento do trabalho pedagógico, ou seja, 98% consideram que o número de coordenadores pedagógicos são suficientes para atender a demanda da escola. Cerca de 98% dos professores participantes da pesquisa consideram que os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica são suficientes para a melhoria da sua prática pedagógica. Para corroborar Tardif (2002), afirma que a interação em sala de aula e com outros profissionais são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente. Observa-se que Tardif(2002) considera o lugar onde se aprende a teoria, a prática e como eles se entrecruzam para serem socializadas no chão da escola. Por outro lado, está explícito que apenas 1% dos docentes das escolas pesquisadas dispõem de tempo para estudos e análise das práticas pedagógicas inseridas na Proposta Curricular, o que pode acarretar as dificuldades dos professores em atualizar suas práticas em sala de aula. A falta de tempo dos docentes pode estar relacionada aos excessos de carga horária e às condições de sobrecarga de trabalho a que estão submetidos.

Para entendimento do Quadro 5, considero relevante abordar o conceito de prática pedagógica para a análise da forma como os docentes avaliam/refletem sobre a mesma.

De acordo com (CARVALHO; NETTO, 1994, p.59).

A prática pedagógica é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (KOSIK,1976).

Presentes também estão na prática pedagógica elementos gerais de sua constituição histórica, políticas públicas e o momento sócio-econômico-político em que se situam. Tais fatores podem interferir de modo direto ou indireto nas práticas pedagógicas, segundo políticas públicas estabelecidas (reformas gerais, implantação de novos currículos, submissão a processos de avaliação institucional, etc.) e também segundo momento histórico em que se vive (eleições de cargos públicos, paralisações de aulas e lutas das categorias docente e discente por seus direitos, etc.).

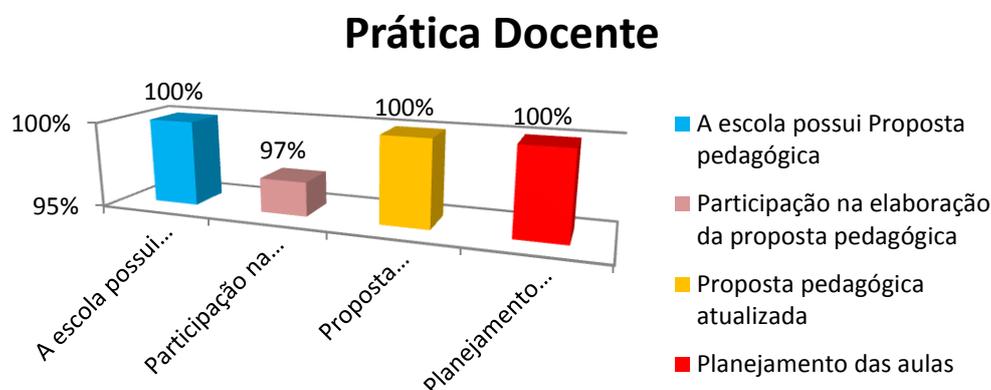
É possível inferir que o momento sócio-histórico-econômico tem forte influência na prática pedagógica dos docentes e, conseqüentemente, no modo de avaliar nas escolas, a avaliação escolar que é parte integrante do processo de ensino–aprendizagem, faz parte da metodologia de ensino e está diretamente articulada com os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos expressos no planejamento e desenvolvidos no decorrer do ensino.

f) Caracterização da prática docente dos professores participantes:

No que se refere á caracterização da prática docente foi perguntado aos professores se a escola onde trabalham possui uma proposta pedagógica escrita; se os mesmos participam ativamente da elaboração desta proposta; se

a proposta é revista/atualizada periodicamente; o planejamento das aulas. E as respostas estão demonstradas nos gráficos abaixo:

Gráfico 11 - PRÁTICA DOCENTE



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

No Gráfico 11 é possível identificar que apesar de se discutir que a dinâmica do contexto e do cotidiano escolares nem sempre vem permitindo o acompanhamento rígido e inflexível do planejamento, tal ação, indiscutivelmente, objetiva organizar e sistematizar o trabalho pedagógico, evitando aulas de improvisação. A transcrição dos dados fornecidos pelos professores pesquisados confirma que os professores elaboram o planejamento em conjunto com colegas e contam com o apoio da coordenação pedagógica da escola, mesmo que, em um outro momento cada um elabore seu próprio plano individual para o cotidiano respeitando o planejamento discutido entre seus pares.

Na observação das respostas dos professores pesquisados, há um espaço institucionalizado para a discussão da prática de ensino, para a troca de ideias e de experiências entre professores, enfim, há reuniões planejadas com a finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento.

Os docentes pesquisados se apoiam no coordenador pedagógico, revisam e avaliam a proposta pedagógica da escola e, em geral, trocam ideias com seus pares. Os docentes consideram que o planejamento tenha uma certa flexibilidade que os permita “autonomia” para imprimir algumas alterações, ao

mesmo tempo em que se sentem seguros pelo fato de terem um apoio institucional e uma base que sustente novas perspectivas.

Ainda é possível inferir que existe uma flexibilidade na preparação do planejamento de ensino, o professor prevê possíveis eventualidades que podem se produzir no momento da execução em que estiver em interação com os alunos. O professor seleciona os objetivos e escolhe os meios necessários para atingi-los. Assim, ele organiza suas ações futuras em termos de escolha de situações problematizadoras, determina o tempo e a maneira como os alunos devem trabalhar, dentre outros aspectos. Pode especificar ainda os instrumentos de avaliação que lhe permitirão observar se houve aprendizagem pelo aluno ou não.

Ao analisar o Gráfico 11, observa-se que as escolas pesquisadas possuem uma proposta pedagógica revista/atualizada e que o planejamento acontece com todos os professores, é possível destacar que nessas escolas existe possibilidades de grupos de estudo e trocas de experiências entre professores, o que vem ocasionar certa legitimação das práticas pedagógicas. É nesse contexto que os professores vão incorporando certas habilidades sobre o saber-fazer e saber-ser, é com a própria experiência que o docente aprimora o ser professor. Nessa direção, Tardif (2002, p.39), afirma que

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

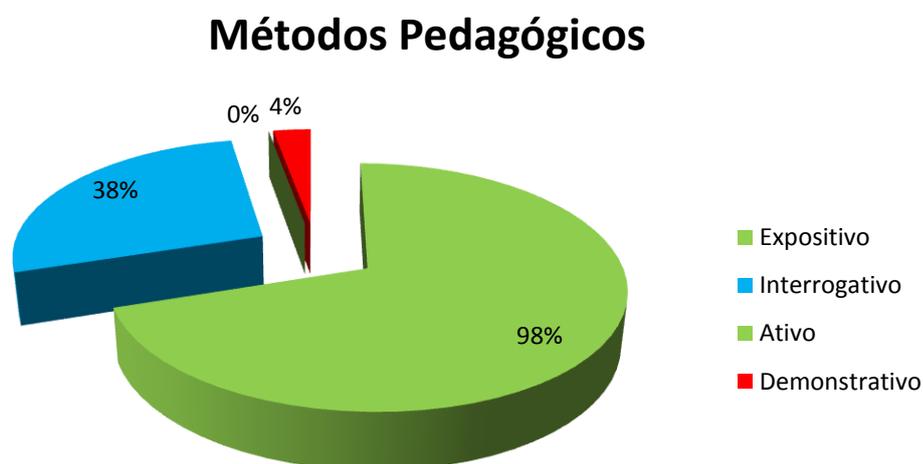
Destaca que é importante o domínio da teoria da sua área de conhecimento e das ciências da educação, mas é indispensável a sensibilidade sobre suas experiências e sua interação com os demais sujeitos do processo da aprendizagem. Assim, com o passar do tempo toda essa insegurança em relação a transmissão do conteúdo, regras e valores passa a se constituir em algo natural na vida profissional.

Dessa forma, os professores inseridos na prática e suas idealizações compartilhadas com outros sujeitos da aprendizagem, permite na formação um julgamento dos saberes teóricos agregados à realidade, muitas vezes validadas pela prática.

g) Estratégias/métodos pedagógicos utilizados pelos docentes participantes:

Para descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e que apresentam mudanças favoráveis na qualidade de ensino e aquelas que permanecem inalteradas após os processos de formação desenvolvidas pela SEE e pelas escolas, os professores foram questionados sobre os métodos pedagógicos que utilizam em suas atividades em sala de aula, conforme representado no gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Métodos Pedagógicos



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

No processo de ensino combina-se atividades do professor e dos estudantes cuja eficácia depende do planejamento, do desenvolvimento das aulas sabendo conjugar objetivos, métodos e formas organizativas de ensino.

Segundo (Libanêo, 2013, p.167), “os métodos de ensino são ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”. Ou seja, são os caminhos para atingir os objetivos.

De acordo com Libanêo (2013), a mediação escolar pelos objetivos-conteúdos-métodos são determinados por uma concepção sociopolítica e pedagógica do processo educativo. Destaca também, que os métodos antes de

se constituírem em passos, se fundamentam em um método de reflexão e ação sobre a realidade educacional.

Acrescenta que o método de ensino expressa a relação conteúdo-método, no sentido de que tem como base um conteúdo determinado. Os métodos dependem dos objetivos que se formulam tendo em vista o conhecimento e a transformação da realidade.

Assim, o professor ao estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos estudantes, faz uso intencionalmente de várias ações, passos, procedimentos chamados de método de ensino.

Após realizar a análise do Gráfico 12 que refere-se aos métodos pedagógicos utilizadas pelos professores pesquisados para que seus alunos atinjam o objetivo, a aprendizagem, observa-se que o método utilizado pela maioria dos professores é o de forma expositiva, o que justifica a utilização de exposição, colóquio, seminário, simpósio como exemplificação de diferentes técnicas pedagógicas.

Como enfatiza Libanêo (2013), não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características socioculturais e de desenvolvimento mental dos alunos.

É notório que as técnicas empregadas quando bem utilizadas devem permitir ao estudante a oportunidade de observar, perceber, analisar e sintetizar o assunto sob diversos aspectos. Como afirma Freire (1999, p. 52) “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Nesse sentido, o processo de construção do conhecimento deve ser desafiador para o aluno à medida que o professor problematiza os conteúdos, cujas relações devem ser descobertas e construídas em decorrência de experiências educativas.

O professor deve escolher a melhor estratégia ou procedimento didático que leve o aluno a buscar soluções para os problemas propostos enfatizando a manipulação de diversas estratégias. Assim, torna-se evidente a importância da multiplicidade de métodos de ensino para a melhoria do desempenho dos alunos.

Na concepção de aprendizagem significativa é necessário o envolvimento do aluno como pessoa para que de fato a aprendizagem aconteça. Entretanto, a técnica de ensino quantitativamente mais empregada nas escolas é a expositiva. Segundo FREIRE (1980), nesta visão de educação, o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente.

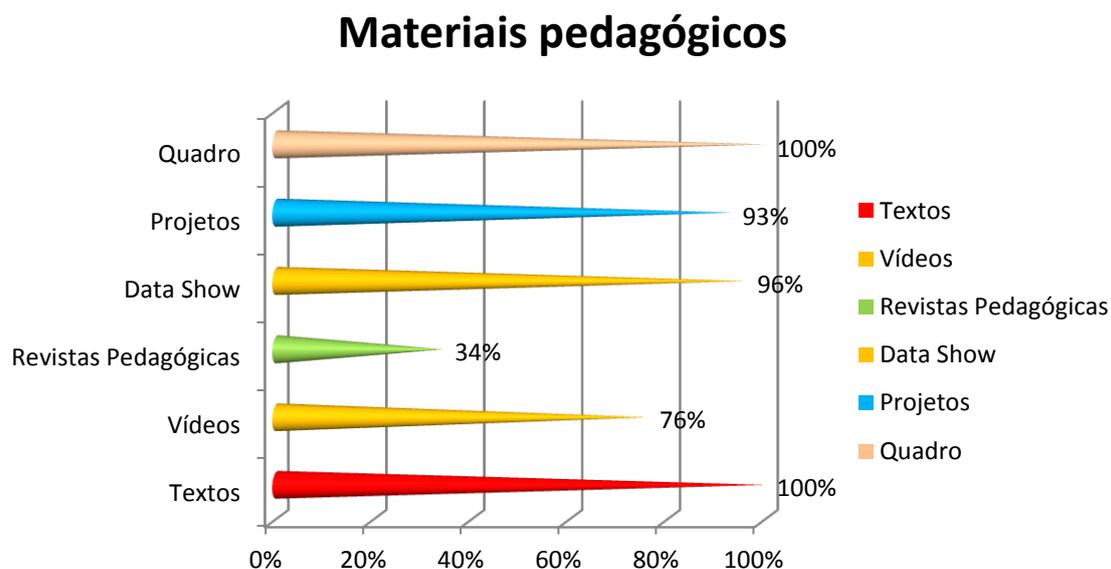
Shon (1992), em seu artigo “ Formar professores como profissionais reflexivos” , afirma que o professor tem de prestar atenção ao aluno, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e

Atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (Shon 1992, p. 93)

Libanêo (2013), defende que a escolha dos métodos dependem dos objetivos gerais da educação previstos nos planos de ensino pela escola ou pelos professores. Dependem dos objetivos imediatos da aula: introdução da matéria, explicação de conceitos, desenvolvimento de habilidades, consolidação de conhecimentos. Dependem dos conteúdos específicos de cada disciplina e das características dos alunos quanto a idade, nível de desenvolvimento mental e físico e quanto as suas características socioculturais e individuais.

Na tríade objetivo-conteúdo-método, onde os objetivos explicitam propósitos pedagógicos intencionais e planejados de instrução e educação dos alunos, para participação social; os conteúdos constituem a base informativa concreta para alcançar os objetivos e determinar os métodos; e os métodos formam a totalidade dos passos, formas didáticas e meios organizativos do ensino que viabilizam a assimilação dos conteúdos, e assim, o alcance dos objetivos. Neste contexto, o docente deve selecionar e organizar vários métodos de ensino e vários procedimentos didáticos em função das características de cada matéria. Assim, no processo de ensino os métodos são considerados em estreita relação com os métodos de aprendizagem.

Gráfico 13 - Materiais pedagógicos



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

De acordo com o Gráfico 13, os professores pesquisados dispõem dos mais diversos materiais pedagógicos a serem utilizados no planejamento de suas aulas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) é recomendado que o professor utilize, além do livro didático, materiais diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes), como fonte de informação, de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos e fazer com que o aluno sinta-se inserido no mundo à sua volta. Ainda é possível identificar que 100% dos docentes pesquisados utilizam os textos do livro didático como recurso auxiliar na aprendizagem de seus alunos. Ainda hoje nas escolas do ensino médio pesquisadas, o livro didático se constitui em um dos principais materiais didáticos e, como tal, passa a ser um recurso facilitador da aprendizagem e instrumento de apoio à prática pedagógica.

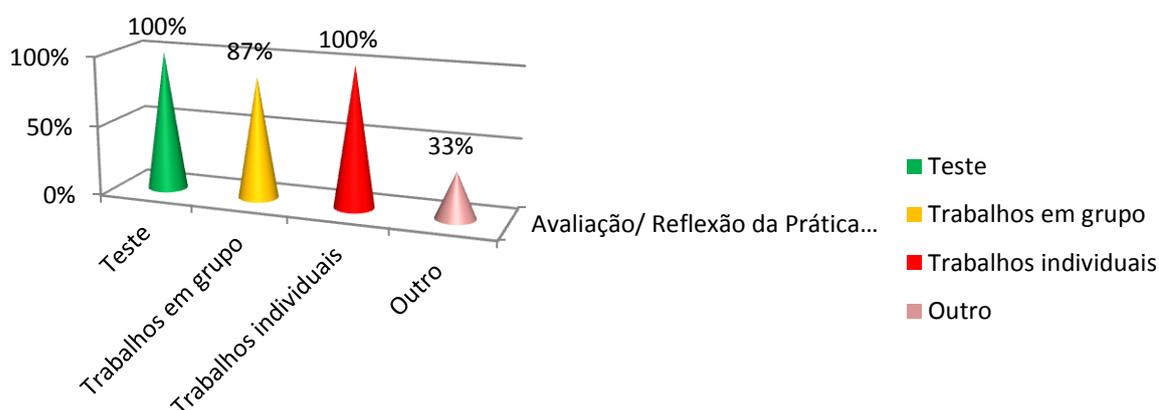
Ainda é possível observar no Gráfico 13 que apenas 34% dos professores utilizam as revistas como recurso na aprendizagem de seus alunos. Vale ressaltar que o FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação através do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE envia mensalmente Revistas na área de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática para as escolas de ensino médio destinadas a aprimorar o processo de ensino e apoiar a formação e atualização do corpo docente. Cabe aos coordenadores pedagógicos das

escolas apresentarem os recursos que a escola dispõe para que de fato, os professores possam utilizá-los no desenvolvimento de sua prática docente.

h) Avaliação/reflexão da prática pedagógica:

Neste item foi perguntado aos professores a forma como avalia seus alunos; como classifica o aproveitamento dos alunos; se realizam o processo de auto avaliação; se permite que os alunos avaliem seu desempenho; se avalia sua prática pedagógica e se considera que a sua escola reflete internamente acerca das práticas dos professores.

Gráfico 14 - A forma de avaliação dos alunos



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

Considerando que para atingir o êxito da aprendizagem necessita-se de estratégias que despertem a curiosidade dos alunos levando-os a querer e instigando-os na busca do saber, os docentes buscam uma prática pedagógica que promova a interação, a participação e o envolvimento de todos.

A avaliação é um dos instrumentos para a ordenação da aprendizagem. Deve está atrelada ao currículo e promover o progresso dos alunos, fornece informações sobre o processo de aprendizagem e sobre as dificuldades, permite corrigir falhas e as readequações para a melhoria do ensino. Dessa forma, permite uma análise do antes e depois da ação docente, dos recuos e dos avanços da aprendizagem.

Os professores pesquisados apontam que avaliam seus alunos através de testes, trabalhos em grupos, trabalhos individuais e outros.

Embora saibamos da utilidade e da necessidade dos exames nas situações que exigem classificação, como os concursos, e naquelas que requerem certificação de conhecimentos, “a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios” (LUCKESI, 2003, p. 47).

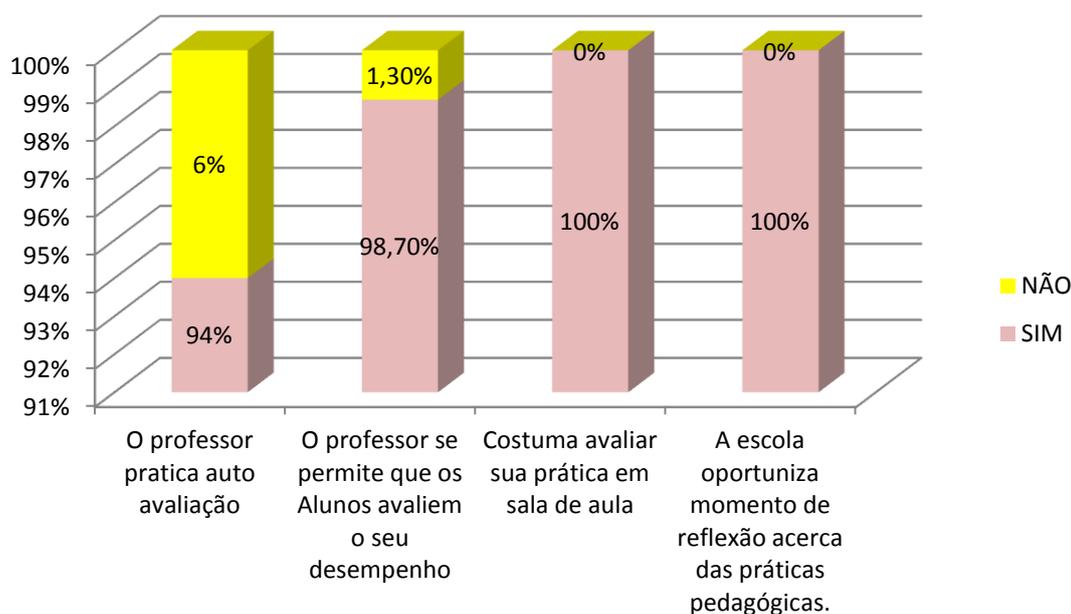
Essas reflexões mostram-se pertinentes pois servem de fundamentação para os dados que a pesquisa que aponta: 100% dos professores pesquisados avaliam seus alunos através de testes ou trabalhos individuais, preocupados com o que é cobrado pela Secretaria de Estado e Educação e orientado no interior das escolas, ou seja, é pertinente a prática da cultura da aplicação de provas cujo foco diz respeito as avaliações externas praticadas nas escolas. Outros 87% avaliam seus alunos através da realização de trabalhos em grupos, na possibilidade de desenvolver a capacidade de reflexão de seus alunos e habilidades individuais para o uso do conhecimento, bem como para a aceitação de responsabilidades pela aprendizagem individual ou no grupo.

Segundo Teixeira(1999, p. 26)

É na discussão com os colegas que a criança exercita sua opinião, sua fala, seu silêncio, defendendo seu ponto de vista. O trabalho em grupo, portanto, estimula o desenvolvimento do respeito pelas idéias de todos, a valorização e discussão do raciocínio; dar soluções e apresentar questionamentos, não favorecendo apenas a troca de experiência, de informações, mas criando situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagem significativa. A relação com o outro, portanto, permite um avanço maior na organização do pensamento do que se cada indivíduo estivesse só.

Aqui se percebe a importância do trabalho realizado em grupo que estimula o aluno exercitar e defender sua opinião e aprender o respeito pela opinião dos outros.

Gráfico 15 - Avaliação/Reflexão da Prática Pedagógica



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa 2015

De acordo com o Gráfico 15, 100% dos professores pesquisados entendem que a escola oportuniza momento de reflexão acerca das práticas pedagógicas, levando em conta que na prática docente é necessário o momento da ressignificação do planejamento uma vez que se trabalha com alunos com várias perspectivas de vida. Para que aconteçam esses momentos de reflexão acerca da prática pedagógica é necessário ter “espaços de reflexão sobre o planejado durante o ano: o que está dando certo, o que está tendo dificuldade, que mudanças podem ser feitas” (Vasconcellos, 2004, p. 150). No entendimento de que a escola é um centro de formação permanente de professores pode levar, muitas vezes, ao coordenador pedagógico a tarefa de transformar os horários de trabalhos coletivos em espaços de estudo, reflexão sobre o sentido do planejamento e reflexão sobre a prática docente, mas para efetivação desses momentos é necessário dispor de espaço para esse fim.

O que se observa é que quando há na escola esses momentos de discussão, trocas de experiências entre os pares, um planejamento integrado com todas as áreas do conhecimento, existe uma possibilidade maior de uma prática coerente na sala de aula.

É sabido que a prática de avaliação é uma intervenção que está presente nas ações de qualquer educador e reflete a prática pedagógica

permitindo-se, num contexto de auto avaliação melhorar por si mesmo a eficácia de sua ação. A prática que é um dos principais pilares do trabalho docente não pode acontecer de forma isolada e sem reflexão, é preciso uma constante autoavaliação por parte dos docentes para se certificar se o que está ensinando está de acordo com a proposta curricular da escola. Como destaca Dewey (1999), sem o significado consciente, sem o pensamento reflexivo a atividade prática torna-se mecânica e rotineira.

Carvalho (1998) baseada em Shon (1992) orienta que para o docente melhorar sua prática pedagógica deve seguir um triplo movimento: focar o pensamento sobre o seu fazer docente enquanto realiza a ação; deve refletir depois de ter concluído a ação; descrever o que aconteceu e precisa ser mudado para assim melhorar suas ações futuras. Essas orientações baseadas no pensamento de Shon (1992) permite a aplicação de uma prática inovadora, transformando o que não está muito positivo e melhorando no dia-a-dia a prática pedagógica.

Quando perguntados se a auto avaliação é praticada, 94% respondeu que sim e informaram que auto avaliação é realizada, “a reflexão a respeito dos resultados do ensino-aprendizagem para averiguar os pontos que precisam melhorar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa Formação Continuada e Repercussões na Prática Pedagógica de Professores do Ensino Médio das Escolas no Município de Cruzeiro Do Sul – Acre, se propôs a analisar as repercussões da formação continuada na prática pedagógica dos professores do ensino médio das escolas estaduais urbanas. Para o alcance desse objetivo, foram delimitados como objetivos específicos: a) verificar os conteúdos formativos promovidas pela SEE e pelas próprias escolas destinadas aos professores que atuam no ensino médio; b) identificar os fatores que interferem na prática pedagógica dos professores, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças esperadas após as formações; c) verificar a vinculação que os professores fazem das atividades desenvolvidas nos cursos de formação e a sua prática pedagógica.

No processo de organização da pesquisa, pretendeu-se responder algumas questões: a) como os conteúdos formativos foram promovidos pela SEE e pelas próprias escolas destinadas aos professores que atuam no ensino médio?; b) Como os fatores interferem na prática pedagógica dos professores, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças esperadas após as formações?; c) Qual a vinculação que os professores fazem das atividades desenvolvidas nos cursos de formação e a sua prática pedagógica?

Diante dos achados desta pesquisa, deve-se levar em consideração alguns indicadores que foram registrados no questionário aplicado aos professores. A pesquisa apontou que as principais formações continuadas desenvolvidas pela SEE foram para avaliação, voltadas para a elaboração das questões de provas; algumas formações pontuais na área de Língua Portuguesa e Matemática e a Formação de Professores do Ensino Médio; estudos da proposta curricular e na área de Educação Inclusiva. As formações continuadas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas centraram-se em reproduzir as formações realizadas pela SEE. A pesquisa mostrou que a formação continuada não tem contemplado na melhoria da prática pedagógica em sala de aula, pois os conteúdos formativos desenvolvidos são meramente repetitivos nas estratégias em Língua Portuguesa e Matemática, não foram muito significativas, pois tratavam apenas

de situações pontuais, como por exemplo, o tratamento com os gêneros textuais; trabalho este que a escola já estava desenvolvendo.

Um outro grupo dos professores pesquisados consideraram a formação continuada muito positiva, uma vez que aos poucos vão contribuindo na mudança da sua prática. Afirmaram que nem tudo é possível ser colocado em prática, mas que no planejamento contam com a ajuda do coordenador pedagógico que faz lembretes sobre os aspectos desenvolvidos na formação. Acrescentaram também que as formações têm uma repercussão positiva na sua mudança de postura no ato de ensinar, seja no ato de planejar ou no fazer do dia a dia. Afirmaram que a repercussão na análise da proposta curricular desenvolvida na formação continuada foi muito positiva, pois muitos professores tinham dificuldade em adequar a proposta da SEE, sobretudo em relação as estratégias, pois o volume de atividades propostas eram incompatíveis com a carga horária da disciplina. Finalmente, recomendaram que as formações respeitem o tempo do professor, considerando que uns são mais resistentes e outros mais abertos, que cada um tem sua maneira, seu tempo, sua sensibilidade em relação a mudança.

Considerando o grupo de professores pesquisados, as questões levantaram que a sobrecarga de trabalho, a rotatividade dos docentes, ausência dos professores e a falta de tempo para planejar estratégias diversificadas para desenvolvê-las em sala de aula são os principais fatores que influenciam diretamente na prática pedagógica dos professores que atuam no ensino médio.

Em relação a compreensão da forma como os professores analisam as atividades desenvolvidas nos cursos de formação continuada sobre a sua prática pedagógica, na análise do questionário semiestruturado, os resultados apontaram que a totalidade dos professores pesquisados consideram a atualização/participação em formação continuada muito importante sobre a atuação na prática pedagógica; confirmam que a troca de experiências no momento do planejamento é significativo para o crescimento da prática pedagógica; consideram que suas expectativas em relação a sugestão de estratégias na área de atuação no momento da formação continuada são contempladas; um pequeno grupo de professores consideram pouca

mobilização para a organização das atividades de formação serem colocadas em prática. Nesse contexto, percebe-se a necessidade do coordenador pedagógico ser o mediador no processo ensino e aprendizagem.

A intenção desta pesquisa não é responsabilizar os professores ou quaisquer uma das instituições responsáveis pelo processo de formação continuada dos professores do ensino médio, mas conscientizar que esse processo de formação continuada deve conceber uma formação contínua que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. É notório que existem vários modelos de formação continuada, apesar de partirem de pressupostos teóricos e metodológicos diferentes. Sabendo-se que os “modelos estruturantes”, bem como as estratégias de “formação de professores por competências” são mais eficientes a curto prazo, mas são modelos que se prestam a reproduzir as realidades educacionais existentes, constituindo obstáculos no trabalho de invenção de uma “nova” escola e de um “novo” professor.

Nesta pesquisa é importante destacar também que, historicamente, a profissão docente sofre a influência das forças antagônicas da profissionalização e da proletarização, que segundo Enguita (1991, p.43), os docentes se encaixam nos “grupos que estão submetidos á autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto á distribuição da renda, ao poder e ao prestígio”.

Os professores necessitam exercitar sua autonomia, “apontando o equilíbrio necessário entre as diferentes necessidades e condições de realização da prática docente, a partir de suas condições pessoais, institucionais e sócio políticas, nas quais estão inseridos” (Contreras, 2002, p. 193), pois segundo Nóvoa (1992 , p.59), “os professores têm sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas”.

Também é necessário fazer pesquisas que possam ter como foco a análise de um programa de formação continuada de professores que possa valorizar a escola como um local de formação; como a reestruturação do trabalho pedagógico pode causar implicações no trabalho docente.

Entende-se que a formação continuada de professores, por si só, não indica qualidade de ensino, mas contribui no desenvolvimento profissional dos docentes para que possam compreender o significado das práticas pedagógicas dentro das escolas.

Uma formação continuada só será exitosa se considerarmos as características dos docentes, suas necessidades, sejam pessoais e profissionais, o contexto de trabalho em que estão inseridos e considerar a cultura da instituição em que eles estão lotados e, se as repercussões da mesma contribuirão na melhoria da aprendizagem dos estudantes. É necessário também, uma formação com uma fundamentação teórica consistente e com poder de análise sobre os aspectos que influenciam o contexto escolar. Assim sendo, o processo de formação continuada é fundamental para que os professores encontrem possibilidades da continuidade da formação no percurso de sua carreira profissional.

REFERÊNCIAS

ALLAN, L. M. V.. **Formação continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós- formação.'** 01/04/2011 177 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo. UNESP. 1998.

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula.** Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.

ANDALÓ, Carmem Sílvia de Arruda. **Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernadete. **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas Considerações.** Cadernos Cedes, Campinas (SP): Papirus, nº 36, 1995.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba, Champagnat, 2000.

BORGES, Cecília. **Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa.** In: **Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação.** Revista Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n 74, Campinas, 2001.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOGDAN, R. e BLIKEN, S. **A investigação Qualitativa em Educação.** Porto Editora: Portugal. 1982.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394, de 20.12.1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** In: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.19, p.27.83327.841.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Orientações gerais, Brasília, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Rede Nacional de Formação de Continuada de Professores da Educação Básica**. Orientações gerais e catálogo geral, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Guia Geral, 2006.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. IN: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CANÁRIO, Rui (2007). **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

CARMO, W. R. **CARTOGRAFIA TÁTIL ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS COM A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**' 01/02/2010 123 f. Mestrado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA FÍSICA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: CAPH - FFLCH – USP.

CHANTRAINEDEMAILLY, Lise. **Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança**. In: NÓVOA, António. Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

DALBEN, Ângela I. L. Freitas...[et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte – Autêntica, 2010.

DAY, Christopher (2001). **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Projeto pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. **Reuniões Anuais...** Caxambu: ANPED, 2001. Trabalho disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio>. Acesso em: 28 de dezembro 2015

Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>. Acesso em: 15 fev. 2018.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia.**2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azevedo. **Formação Continuada dos Profissionais do Ensino.**Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papyrus, nº 36, 1995.

FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica.** In: FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

_____. **Profissionalização do Magistério e Universidade: contributos da formação continuada?**Anais do XIV Endipe. CD-ROM, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor.** Campinas, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida; Machado, Lucilia R.S. **Pedagogia Tecnicista,** in Mello, Guiomar Namó(org.) Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola, 1982.

KRAEMER, M. A. D..**Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática.** 08/04/2013 319 f. Doutorado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Autêntica, Belo Horizonte, v. 02, n.03, p. 11-49, ago/dez. , 2010.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** Cadernos de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Julho 2003. nº 119.

GATTI, B.; Barretto, E. S. S. André, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1999. v. 2. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

GARRIDO in: Contreras, José.A **autonomia de professores**. São Paulo,SP:Cortez,2002.

GRIFFA, M.C. ; MORENO, J. E. Tradução: Vera Vaccari Coleção: **Aspectos de psicologia**. Editora: Paulinas, Ano: 2011 - 8ª Edição 2017

LARANJEIRA MI. et al. **Referências para formação de professores**. In: Bicudo MV; Silva Jr CA. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, 1999;2:17-45.

LEDRA, Danilo. **A formação em serviço de educadores catarinenses a serviço de uma educação mais técnica (1972-1985)**. UFSC/CED/PPGE, 1997. Dissertação de mestrado.

LELIS, Isabel Alice. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico**. In: **Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação**. Revista Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 74, Campinas, 2001.

LESSARD, Claude (2002). *L'Etat, le marché et le travail enseignant*. www.rsc.ca/files/publications/presentations/2002/Lessard.Pdf

LIBANÊO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. **O coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e perspectivas**. Revista da Educação, São Paulo V. 2, N.4, p. 77 – 90, julho/dezembro 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: **História das mulheres no Brasil**. Del Priore, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções**. Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papirus, nº 36, 1995.

_____ **Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade**. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias(orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73.

LUPPI, S. E.. **Uma experiência de formação continuada: o ensino do gênero discursivo resumo'** 01/04/2012 160 f. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, LONDRINA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEL

MARIN, Alda Junqueira. **Didática e trabalho docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Ensino de Ciências e formação de professores: na escola normal e no curso de magistério.** Tese de doutorado. Florianópolis, UFSC, 1998.

MIANUTTI, J.. **UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA EM MATO GROSSO DO SUL: DE MANUAIS DIDÁTICOS A OBRAS CLÁSSICAS NO ESTUDO DA EVOLUÇÃO BIOLÓGICA** 01/03/2010 148 f. Doutorado em EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU, Bauru Biblioteca Depositária: Bauru .

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e Outros. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação.** São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002.

NASCIMENTO M. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática.** In: **Magistério: construção cotidiana.** CANDAU, V.M. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 69- 90.

NÓVOA. A. **Concepções e práticas da formação contínua dos professores;** in: NÓVOA. A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro.1991.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António **Os professores e sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158

_____. Revista Nova Escola. Agosto/2002, p.23.

_____.Antonio. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NUNES, Célia M. F. **Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** In: **Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação.** Revista Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 74, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, D.A. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D.A. (org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p 13-35.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem.**

PEREIRA, J.E.D. **Formação continuada de professores**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. C. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

RODRIGUES, D. B. **Educação Continuada: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_15_2004.pdf. Acesso em: 16 de novembro de 2015

SILVA, Ana Maria Costa. **A formação contínua de professor: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação**. In: Revista Educação e Sociedade/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n 72, Campinas, 2000.

SILVA, Ana Maria (2002). **Formação contínua de professores, construção de identidades e desenvolvimento profissional**, in A. F. Moreira e E. F. Macedo (Org.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 119-137.

SILVA, E. M. A. **Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva**. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

SOUZA, M.A.S. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df> Acesso em: 22 mar. 2018.

SCHÖN, Donald.A **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **Reflexões sobre a experiência de construção do projeto institucional: avanços e recuos**. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/Abmes/Publica/Revista/estud24/MariaCoimbra.htm>>. Acesso em: 30 set. 2002.

TARDIF.M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ):Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Cícera F. **Compreensão, criação e resolução de problemas de estrutura multiplicativa: uma sequência didática com problemas “abertos”**. Monografia. Recife: UFPE / Curso de especialização em ensino de pré a 4ª série.1999.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá. A prática pedagógica na formação docente. Reflexão e Ação.

USTRA, S. R. V.. **Formação continuada de professores de física: enfrentamento de problemas reais.** 01/04/2006 141 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

APÊNDICES

ANEXO – A – Questionário dos professores que atuam no ensino médio das escolas urbanas do município de Cruzeiro do Sul – Acre

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Senhor(a) Professor(a),

O presente questionário tem como objetivo recolher informações para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação-Linha de Pesquisa: Formação de Professores, intitulada *Formação Continuada e Repercussões na prática pedagógica dos professores de Ensino Médio das Escolas do Município de Cruzeiro do Sul - Acre*, sob orientação da Prof. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno a ser apresentada à Universidade Federal do Acre. Agradecemos desde já a vossa colaboração e garantimos a confidencialidade das vossas respostas.

Cristina Ferreira Enes
Mestranda em Educação

I – PERFIL SÓCIO-ACADÊMICO DOS PROFESSORES:

1. Gênero

A () Masculino

B () Feminino

2.Estado civil

A () Casado(a)

B () Solteiro(a)

C () Separado(a)/desquitado(a)

D () Viúvo(a)

E () Outro

3.Idade

A () até 24 anos

B () de 25 a 29 anos

C () de 30 a 39 anos

D () de 40 a 49 anos

E () de 50 a 55 anos

F () de 56 anos ou mais

4. Tem filhos?

A () Sim. Quantos?.....

B () Não.

5. Série(s) que leciona:

A () 1ª Série

B () 2ª Série

C () 3ª Série

6. Disciplina que leciona

() Língua Portuguesa

() Língua Inglesa

() Língua Espanhola

() Matemática

() Física

() Química

() História

() Geografia

() Sociologia

() Arte

() Filosofia

() Biologia

II - FORMAÇÃO CONTINUADA

7. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos 2 anos?

A () Não

B () Sim. Indique a temática:.....

8. Você utiliza os conhecimentos e estratégias adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?

A () Quase sempre

- B () Eventualmente
- C () Quase nunca
- D () Não contribuíram em nada

9. Desses fatores que você considera que influencia diretamente na sua prática pedagógica:

- () Falta de tempo
- () Rotatividade de professores
- () Falta de tempo
- () Sobrecarga de trabalho

10- Há trocas de ideias entre si para planejar as aulas?

- A () Sim
- B () Não

11 - Você e os demais professores lotados na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação continuada?

- A () Sim
- B () Não

12 - Você considera que os cursos e as ações de formação continuada correspondem às expectativas dos professores que participam?

- A () Sim
- B () Não

13 - Há mobilização dos professores para reivindicar ou organizar as atividades de formação continuada que lhes interessam?

- A () Sim
- B () Não

PRÁTICA PEDAGÓGICA

14 - Você está lota na área de formação

- () Sim () Não

15 - Os professores e coordenadores pedagógicos sempre se reúnem para a discussão dos planos de aula e da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)?

A () Sim

B () Não

16 - Você considera que as reuniões pedagógicas planejadas e executadas, ajudam a melhorar a prática pedagógica?

A () Sim

B () Não

17 - Quanto a sua prática pedagógica, considera que são suficientes o conjunto de conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica?

A () Sim

B () Não

18 - Você considera que o número de coordenadores da sua escola são suficientes para atender a demanda do acompanhamento do planejamento pedagógico?

A () Sim

B () Não

19 – Você dispõe de tempo para o estudo da Proposta Curricular de sua disciplina para análise das práticas pedagógicas da mesma?

A () Sim

B () Não

III - CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

20- A escola possui uma proposta pedagógica escrita (em forma de documento)?

A () Sim

B () Não

21- Você participa ativamente da elaboração da proposta pedagógica da escola?

A () Sim

B () Não

22 - A proposta pedagógica é atualizada periodicamente?

A () Sim

B () Não

23 - Você planeja regularmente suas aulas?

A () Sim

B () Não

IV - ESTRATÉGIAS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS

24 - Que tipo de métodos pedagógicos privilegia nas suas aulas?

A () Expositivo

B () Interrogativo

C () Ativo

D () Demonstrativo

Justifica a sua opção

25 - Que materiais pedagógicos utiliza na sala de aula? (Assinale com um X)

	Sempre	As vezes	Nunca
Quadro			
Textos			
Data Show			
Vídeos			
Revistas Pedag.			
Projetos			

V - AVALIAÇÃO/REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**26 - Como avalia os seus alunos?**

- A () Teste
B () Trabalhos de grupo
C () Trabalhos individuais
D () Outro

27 - A auto avaliação é praticada?

- A () Não
B () Sim
Como.....
.....
.....
.....

28 - Enquanto professor, costuma permitir que os alunos avaliem o seu desempenho?

- A () Sim
B () Não
Justifique.....
.....

29 - Costuma avaliar a sua prática pedagógica na sala de aula?

- A () Sim
B () Não
Porquê

30 - Considera que a escola promove a reflexão interna acerca das práticas dos professores?

- A () Sim
B () Não

Em caso afirmativo, diga

como.....
.....
.....
.....
.....
.....

Em caso negativo, justifique o

motivo.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Muito obrigada!

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

PROJETO DE PESQUISA “FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE”

1. Apresentação

A pesquisa “**FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE**”, tem por objetivo analisar os impactos da formação continuada na prática pedagógica dos professores do ensino médio das escolas estaduais urbanas Craveiro Costa, Professor Flodoardo Cabral e Dom Henrique Ruth no município de Cruzeiro do Sul-Acre, identificando as repercussões e mudanças ocorridas na qualidade das práticas pedagógicas dos professores participantes. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são a pesquisa qualitativa com a utilização da aplicação de questionários para os professores e a entrevista para os coordenadores pedagógicos e posterior análise dos dados através da análise de conteúdo. A população alvo é constituída por docentes do quadro da Secretaria Estadual de Educação, lotados no ensino médio do município de Cruzeiro do Sul – Acre.

Trata-se de uma pesquisa institucional realizada pela mestranda em educação Cristina Ferreira Enes e orientada pela Professora Doutora Ednaceli Abreu Damasceno e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, neste sentido, convidamos você a participar da referida pesquisa.

2. Esclarecimento

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em responder o questionário. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Quanto aos riscos que podem advir desta pesquisa, é importante ressaltar que, diante das indicações feitas pelos participantes por meio dos questionários, o procedimento de análise de conteúdo será praticado. Nesta análise, poderão ocorrer

interpretações que nem sempre são passíveis de serem captadas nos sujeitos informantes da pesquisa. Dessa forma, os investigadores estão sob risco de cometerem interpretações que não alcançam plenamente a totalidade da dimensão subjetiva da informação contida nos apontamentos oferecidos pelos sujeitos de pesquisa.

Diante disso, para minimizar riscos como esses, o procedimento de análise de conteúdo será feito dentro de grande rigorosidade metodológica, na qual a pesquisadora procurará se prender apenas às ideias centrais expressas pelos sujeitos, evitando falhas na interpretação dos dados.

Em relação aos possíveis benefícios que você terá com a pesquisa são o de contribuir, substancialmente, para a realização desta pesquisa de mestrado, oferecendo suporte à ampliação dos estudos sobre **formação continuada e repercussões na prática pedagógica dos professores de ensino médio das escolas no município de Cruzeiro do Sul – Acre.**

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá a primeira página rubricada e a segunda página assinada por você, pelo pesquisador responsável, o qual também procederá à coleta de dados.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Cristina Ferreira Enes, pelo telefone nº (68) 9982-8255 e e-mail cris_enes_czs@hotmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cepufac@hotmail.com, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

Por fim, eu, Cristina Ferreira Enes, pesquisadora responsável, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, "a-h" e IV.5, "a" e "d", da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

3. Consentimento

Eu, _____,

RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2- Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa “ **FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE**”, é livre e espontânea.
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipo de coação ou punição.
- 5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1 e 2 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Rio Branco-Acre, _____ de _____ 2015.

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável