

DAYANNE CREMONEZ AMÂNCIO

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO
NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Coorientadora: Joyce Wassem

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2019**

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

A484a Amâncio, Dayanne Cremonez, 1990-
2019 Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional :
narrativas sobre a formação de professores no Pacto Nacional
pelo Fortalecimento do Ensino Médio / Dayanne Cremonez
Amâncio. – Viçosa, MG, 2019.
144f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.132-138.

1. Professores - Formação. 2. Profissões -
Desenvolvimento. 3. Aprendizagem. I. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 370.71

DAYANNE CREMONEZ AMÂNCIO

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO
NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 17 de dezembro de 2019.

Assentimento:


Dayanne Cremonez Amâncio
Autora


Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Orientadora

DEDICATÓRIA

*“Bordar, num pano de linho
Um poema tambor que desperte o vizinho.
Pintar, no asfalto e no rosto
Um poema alvoroço que adormeça a cidade.
Dançar com tamancos na praça
Cantar, porque um grito já não basta
Esfarrapados, banguelas e
Meninos de rua, poetas, babás.
Vistam seus trapos, abram os teatros,
É hora de começar:
Alerta, desperta, ainda cabe sonhar.
Alerta, desperta, ainda cabe sonhar.”*

(Da cantata “Um bastidor de utopias”)

À minha família, por me ensinar que ainda cabe sonhar!

AGRADECIMENTOS

É importante manter viva a consciência de que a outra pessoa é um dom de Deus, e aos dons de Deus diz-se 'obrigado'. Não é uma palavra amável para usar com os estranhos, para ser educado. É preciso saber dizer 'obrigado' para caminhar juntos¹.

À Deus, pelo dom da vida, por ter me dado forças quando pensei em desistir. Por ser carinhoso, bondoso e por estar ao lado dos pobres e marginalizados.

Gratidão aos meus pais, Celso, Isabel e, à minha avó Conceição, por terem me proporcionado condições materiais e imateriais de me escolarizar.

Aos meus irmãos, Natália, Débora e Nicolás, por toda a parceria e amizade ao longo da vida e por terem me acompanhado em momentos decisivos.

Ao meu marido, Leonardo, meu amor, amigo e parceiro, pela companhia alegre em todos os momentos e, principalmente, por me apoiar sempre.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc, por ter me aceitado como orientanda e por ter viabilizado a minha entrada no mestrado. Sou profundamente grata pelos ensinamentos, pelo carinho e pela atenção dedicada ao meu desenvolvimento profissional e humano.

À minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Joyce Wasseem, pela parceria, gentileza, ensinamentos e por ter me proporcionado grande amadurecimento como pesquisadora.

Aos professores participantes dessa pesquisa, por terem encontrado tempo para me receber, por compartilharem suas histórias, experiências e por estarem dispostos a refletir sobre a própria prática.

À Lúcia Helena Rodrigues, supervisora do PNEM pela UFV, por me ajudar a interpretar os arquivos e os dados do Pacto.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas Formepe, pela parceria e troca de conhecimentos.

¹ Papa Francisco em discurso no dia 14 de fevereiro de 2014, Praça de São Pedro, Vaticano.

Às professoras Rita de Cássia de Alcântara Braúna e Célia Maria Fernandes Nunes, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa dessa dissertação e compartilharem suas reflexões e sugestões.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos científicos e pedagógicos.

Às minhas queridas amigas, Marina, Sídia, Cidinha e Celiane, companheiras de todas as horas, tanto as boas como as ruins.

Aos colegas da Pós-Graduação, especialmente, Ney, Andrea e Laís, por todos os incentivos, sorrisos e experiências divididas.

Aos funcionários do PPGE, especialmente Naiany, pela gentileza no atendimento.

À minha psicóloga, Raquel Briggs e ao meu psiquiatra, Rafael Mansur, por todo o acompanhamento e zelo com a minha saúde e bem-estar.

Ao meu querido amigo, Wandinho, por ter me ouvido tantas vezes ao longo da escrita dessa dissertação e por compreender respeitosamente o que eu estava vivendo.

À Prefeitura Municipal de Ponte Nova, especialmente aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e de Recursos Humanos, por terem viabilizado o meu afastamento remunerado para que eu me dedicasse ao Mestrado.

Aos colegas e à direção da Escola Estadual Caetano Marinho pela amizade.

Aos colegas e à equipe gestora da Escola Nossa Senhora Auxiliadora, especialmente à diretora pedagógica, Maria das Graças Lima Nunes Ferreira, pelo incentivo.

À Universidade Federal de Viçosa por me proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

EPÍGRAFE

“Eu aprendi com os meus antepassados a ter coragem para defender a justiça a qualquer preço. Aprendi com a minha mãe, meu pai, com a memória dos meus avós, que a coragem é um valor muito grande quando se vive em sociedade, porque todos os demais valores dependem dela.

(...)

Não tenham medo, nós estaremos aqui, nós estaremos juntos, nós estaremos de mãos dadas com vocês, nós abraçaremos a causa de vocês. Coragem, a vida é feita de coragem. Viva o Brasil!”

(Fernando Haddad)

RESUMO

AMÂNCIO, Dayanne Cremonez, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2019. **Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional: narrativas sobre a formação de professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Joyce Wassem.

O processo de formação ocorre ao longo de toda a vida, influenciado por condições intelectuais, emocionais, sociais e econômicas, sua análise depende, pois, de múltiplos fatores. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a formação docente foi reforçada como um elemento fundamental para a garantia da qualidade da educação. Outras leis também destacaram a questão como, por exemplo, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída em 2009 e alterada em 2016 e a criação, em 2013, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Este visava qualificar os professores para colocar em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), aprovadas em janeiro de 2012. Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida teve como objeto o PNEM e o objetivo principal foi analisar e compreender a implementação desse curso no município de Ponte Nova - MG, para examinar a possibilidade de constituição de processos de aprendizagens docentes, considerando-o como parte do desenvolvimento profissional dos professores. Foi feita uma análise dos documentos oficiais para contextualizar a referida política no cenário educacional, que demonstrou a existência, entre 2009 e 2013, de uma agenda nas políticas educacionais pautada na formação integral dos alunos e na rediscussão das práticas docentes à luz da compreensão das juventudes e dos sujeitos do Ensino Médio. Para a discussão sobre formação de professores, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional o referencial teórico usado foi Diniz-Pereira (2007; 2013), Gatti (2003; 2008; 2010), Mizukami (2004; 2006), Shulman (2014) e García (1999; 2009). Do ponto de vista metodológico, foi realizada uma pesquisa narrativa, nela as experiências dos sujeitos são trazidas à tona por meio da escuta das suas vozes. A análise dos dados contou com o referencial de Clandinin e Connelly (2011), Ferraroti (2010), Finger e Nóvoa (2010) e Ferenc (2017). Esses autores consideram que a reflexão sobre a experiência é uma ferramenta para a compreensão da formação dos sujeitos. Por meio de cinco entrevistas semiestruturadas com professores que cursaram o PNEM analisamos o processo de aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dos docentes. As narrativas mostraram que os professores entendiam a formação humana integral dos estudantes como uma temática de grande relevância, mas tiveram dificuldades

para colocar em prática as discussões feitas no Pacto, uma vez que elas demandavam trabalho coletivo e ressignificação dos tempos e espaços escolares. As narrativas foram uníssonas quanto à contribuição do PNEM para o desenvolvimento profissional, entretanto, os professores relataram a dificuldade de fazer atividades interdisciplinares, devido às precárias condições de trabalho docente, a organização curricular e a carga horária da escola. Diante disso, essa pesquisa reafirmou a importância do Pacto como espaço de discussão e reflexão das práticas docentes, mas salientou, com base nas narrativas dos professores, que a transformação da realidade educacional do Ensino Médio não passa exclusivamente pela formação docente, há outros fatores que devem ser considerados como, por exemplo, a situação socioeconômica dos jovens, as condições do trabalho docente e a estrutura curricular dessa etapa.

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem da docência. Desenvolvimento profissional. Pacto do Ensino Médio. Práticas docentes.

ABSTRACT

AMÂNCIO, Dayanne Cremones, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2019. **Teaching-learning and professional development: narratives about teachers training in National Pact for Strengthening High School.** Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-adviser: Joyce Wassem.

Academic background and personal training are both built through life, influenced by intellectual, emotional, social and economic aspects, and its analysis depends on different aspects. In 1996, with the approval of the Law of Directives and Bases of National Education (LDB 9394/96), teacher training is now considered a fundamental measure for quality in education. Other statutes also pointed this question as, for example, the National Politics for Training of Teacher of Basic Education, introduced in 2009, altered by amendment in 2016, and the setting, in 2013, of the National Pact for Strengthening High School (PNEM). The last one, aimed to qualify teacher so to apply the National Curriculum Guidelines of High School (DCNEM), approved in January 2002. This research studied PNEM and the main goal was to analyze and understand how it was implemented in Ponte Nova – MG, so it would allow to develop processes for teaching-learning, considering it as a part of their professional development. In order to put the referred policy in educational context, it was analyzed official documents, that presented, from 2009 to 2013, a political agenda in educational policies based on a full-time student training and in the reviewing of teachers practicing reflecting the understanding of youth and high school actors. The theoretical approach for studying teachers training, teaching-learning and professional development was based on Diniz-Pereira (2007; 2013), Gatti (2003; 2008; 2010), Mizukami (2004; 2006), Shulman (2014) and García (1999; 2009). From the methodological aspect, this is a narrative research, in which the experiences of the subjects are brought up once they were heard. Data analyzes were based on Clandinin and Connelly (2011), Ferraroti (2010), Finger and Nóvoa (2010) and Ferenc (2017). These authors consider that reflecting over experience is a way to understand the formation of the subjects. Through five semi-structured interviews with teachers, once students of PNEM, we analyzed their teaching-learning process and professional development. Narratives showed that, teachers understood the human education of students as a very important theme, but it was difficult to put into action discussions made in the Pact, once they needed a group work and a redefinition of time and spaces of schools. It was the same narrative when talking about the contribution of PNEM for professional development, however, teachers said how difficult it was to promote interdisciplinary activities, due to the

poor conditions of their jobs, curriculum organization and the school workload. Therefore, this paper confirmed the importance of the Pact as being a place to discuss and reflects about teachers practices, but stressed, based on the statements of those professionals, that changing the reality in education of High School does not depend solely of the teachers training, there are another points to be considered such as youth socioeconomic status, conditions of the job of the teachers and the curriculum structure of this stage.

Keywords: Teacher training. Teaching-Learning. Professional Development. Teaching Pact. Teaching practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Seleção de trabalhos sobre o Pacto do Ensino Médio no Banco da CAPES e da SciELO.....	25
Figura 2 – Arranjo institucional da formação no Pacto do Ensino Médio.....	37
Figura 3 – Estrutura organizacional – SRE Ponte Nova/MG (2019).....	43
Figura 4 – Abordagens da formação continuada no Brasil.....	63
Figura 5 – Modelo esquemático das dimensões investigadas no roteiro de entrevistas semiestruturadas.....	81
Mapa 1 – Relação de municípios sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova.....	44
Mapa 2 – Localização geográfica do município de Ponte Nova-MG (2019).....	45
Quadro 1 – Temáticas dos cadernos de formação do PNEM.....	38
Quadro 2 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	79
Gráfico 1 – Estudos sobre o PNEM encontrados e selecionados no banco da CAPES e nos periódicos SciELO.....	25
Gráfico 2 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência em que levam atividade para realizar em casa.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Envolvidos no PNEM sob a coordenação da UFV (2014-2015).....	42
Tabela 2 – Envolvidos no Pacto do Ensino Médio sob a jurisdição da SRE Ponte Nova (2014-2015).....	45
Tabela 3 – Envolvidos no PNEM no município de Ponte Nova (2014-2015).....	46
Tabela 4 – Envolvidos no PNEM – BRASIL (2014).....	47
Tabela 5 – Principal razão da escolha por licenciatura (ENADE, 2005).....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- DPE/UFV** – Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa
- EM** – Ensino Médio
- ENADE** – Exame Nacional de Cursos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FORMEPE** – Grupo de Pesquisa Formação do Educador e Práticas Educativas
- FCC** – Fundação Carlos Chagas
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GESTRADO/FaE/UFMG** – Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MG** – Minas Gerais
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PN** – Ponte Nova
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNEM** – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- PPGE-UFV** – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa
- PRC** – Propostas de Redesenho Curricular
- ProEMI** – Programa Ensino Médio Inovador
- RC** – Redesenho Curricular
- SEB** – Secretaria de Educação Básica
- SEDUC** – Secretaria de Educação dos Estados

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SisMédio – Sistema de Monitoramento e Controle do Ensino Médio

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CAMINHOS E INTERLOCUÇÕES NA/DA PESQUISA	17
1. Construindo minha identidade docente: “ninguém nasce educador”	17
2. Delimitando o objeto de estudo: quando a prática nos leva a pesquisar.....	21
3. Relevância e organização da pesquisa	23
CAPÍTULO 1	29
O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO	29
1.1 (Des)caminhos do Pacto do Ensino Médio.....	30
1.2 Estrutura e princípios do Pacto do Ensino Médio.....	36
1.3 O Pacto do Ensino Médio no universo pesquisado.....	41
1.4 (Des)continuidade de políticas: para onde foi o Pacto do Ensino Médio?	46
CAPÍTULO 2	51
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	51
2.1 Formação de professores e políticas educacionais: uma reflexão necessária	51
2.2 Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional	55
2.3 Formação continuada de professores	61
2.4 Formação de professores e condições do trabalho docente	66
CAPÍTULO 3	75
CAMINHOS METODOLÓGICOS: NARRAR HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS.....	75
3.1 Narrar histórias e trajetórias: a opção pela pesquisa narrativa.....	75
3.2 Sobre autobiografias e biografias: o meu lugar na pesquisa.....	76
3.3 Sobre autobiografias e biografias: o lugar dos sujeitos da pesquisa	78
3.4 Narrando histórias: instrumentos utilizados.....	80
CAPÍTULO 4	83
OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO: NARRANDO VIDAS	83
4.1 Frida e sua formação: “Só que eu me apaixonei pelo curso”	83
4.2 Joana: “todo dia é um desafio diferente”	88
4.3 Anita e sua formação: “a gente tem que gostar”	92

4.4 Marisa: “eu tive um grande incentivo em casa”	96
4.5 Nelson e sua formação: “como vou desenvolver o conteúdo?”	98
4.6 Considerações sobre aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional dos entrevistados	102
CAPÍTULO 5	107
OS PROFESSORES E O PACTO DO ENSINO MÉDIO (PNEM): NARRANDO EXPERIÊNCIAS	107
5.1 Frida e o PNEM: “entender o Ensino Médio dentro da realidade dos alunos”	107
5.2 Joana e o PNEM: “educar para a vida”	110
5.3 Anita e o PNEM: “um dos nossos focos era o aprendizado dos alunos”	114
5.4 Marisa e o PNEM: “vai me ajudar em algum momento da carreira”	116
5.5 Nelson e o PNEM: “trabalhar de uma forma diferente”	118
5.6 Considerações sobre as experiências de formação dos entrevistados no PNEM.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES	139
Apêndice A – Carta de Autorização para instituições	139
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	140
Apêndice C – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	143

INTRODUÇÃO: CAMINHOS E INTERLOCUÇÕES NA/DA PESQUISA

A presente pesquisa partiu da premissa de que a formação profissional acontece ao longo de toda a vida e que os cursos de formação continuada para professores podem contribuir para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional desses sujeitos. Pesquisar sobre a formação de professores é investigar também sobre a construção da minha própria identidade profissional, pois atuo há sete anos como professora de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Estudar sobre a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores que cursaram o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) é algo instigante, já que as questões que originaram essa pesquisa surgiram da minha experiência como professora do Ensino Médio (EM) e orientadora de estudos de um grupo de docentes que cursaram o PNEM, no município de Ponte Nova - MG, onde também resido e trabalho.

Essa dissertação é fruto de um esforço constante no sentido de (res)significar experiências vividas por mim e por outros professores e, mais do que isso, teorizá-las. Eis aí o grande desafio, já que se trata de “refletir sobre a ação”, ou seja, refletir sobre a prática de professores e sobre a minha própria prática (SCHÖN, 1995).

1. Construindo minha identidade docente: “ninguém nasce educador”

“Qual a principal razão da escolha pela licenciatura?” Essa pergunta esteve presente em um dos artigos da pesquisadora Bernardete Gatti, publicado, em 2010, na Revista Educação e Sociedade. Nele, a autora refletiu sobre as características e desafios da formação de professores. No meu caso, a escolha pela licenciatura em Geografia se deveu a um conjunto de fatores como: a necessidade de conquistar independência financeira, o desejo de ter um curso superior e o interesse em ajudar outras pessoas a aprenderem.

Confesso que, depois de sete anos de formada, ainda me faço essa pergunta. Assim como Freire (1991, p. 58) considero que, “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Portanto, me constituo enquanto professora ao longo de

toda a minha vida com base nas minhas experiências. Essa pesquisa, por exemplo, é para mim um importante elemento da minha identidade profissional.

Acredito que a formação docente envolve a tomada de decisões e a primeira delas é tomar a palavra para si – falar das suas vivências e experiências. Somente assim a atitude reflexiva se fará presente em nossas práticas cotidianas. Como afirmava Freire (1987, p. 44) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Ser sujeito é transformar-se constantemente, é criar e recriar-se.

Clandinin e Connely (2011, p. 27) afirmam que, “experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]”. É por pactuar com a perspectiva desses autores que assumo aqui a pesquisa narrativa como abordagem teórica e metodológica para (re)viver momentos da minha trajetória escolar e profissional.

Meu pai concluiu apenas os anos finais do Ensino Fundamental e minha mãe parou de estudar no 6º ano (antiga 5ª série). Eu sou a terceira de quatro irmãos. Nossa família sempre teve recursos financeiros escassos, lembro-me dos meus pais como pessoas muito trabalhadoras. Minha mãe sempre dizia que a escola era um meio de adquirir conhecimento e lutar para ser alguém, fazer a diferença no futuro, pois, o estudo é a única coisa que faz diferença na vida das pessoas.

As minhas experiências escolares ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental me são muito latentes. Lembro-me de poucos fatos, em relação aos meus pais me recordo que eles sempre acompanharam minha trajetória nesses anos, sobretudo, minha mãe. O acompanhamento das tarefas ocorreu até o momento em que o conhecimento acumulado por eles permitiu. Do ponto de vista material, meus pais mobilizaram todas as oportunidades para que eu permanecesse na escola.

Aos 10 anos fui para os anos finais do Ensino Fundamental. Minha mãe me matriculou na mesma escola em que minhas irmãs estudaram. Essa escola era tida como boa, o sonho de todos os pais era ver seus filhos estudando lá. “Os professores são bons, eles cobram muito e o ensino é de qualidade” – diziam os meus pais.

Isso justificava as brigas para conseguir uma vaga nesta escola durante o período de cadastro. Percebo que, no âmbito do capital cultural² que meus pais dispunham, fazer a

² De acordo com Bourdieu (1979), o capital cultural se refere a um conjunto de oportunidades de uma dada classe social. São estruturas mentais, ferramentas intelectuais, linguagem, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas e bens culturais variados. O capital cultural pode ser incorporado, objetivado ou

escolha do estabelecimento de ensino era uma estratégia familiar para garantir-me um bom desempenho escolar.

Meu Ensino Médio não foi empolgante. Faltavam condições materiais adequadas na escola, as greves e paralisações eram constantes, assim como a falta de professores. Ao contrário de muitos colegas, eu já sabia que queria ir para a Universidade. O que fazer lá, era ainda uma incógnita!

Minhas irmãs já estudavam na Universidade Federal de Viçosa (UFV), uma delas fazendo História e outra Geografia. Essa, em especial, sempre me relatava como era a Geografia. Ela dizia: “É muito diferente daquilo que a gente estudava na escola!”

Na época de fazer a inscrição para o vestibular eu gostava de assuntos ligados ao meio ambiente, por isso cogitei a possibilidade de cursar Engenharia Ambiental. Mas, como Engenharia pressupunha domínios matemáticos que eu não tinha e nem gostava, resolvi me inscrever para a Geografia na UFV.

Fui aprovada, passei a ser a terceira filha a ingressar na UFV, mais uma grande conquista para uma família com poucos recursos financeiros e com pais que não tinham concluído o Ensino Fundamental II (no caso da minha mãe) e o Médio (no caso do meu pai). Fui para a Universidade, assim como minhas irmãs, dependendo de bolsas de alimentação e moradia estudantil³.

Lembro-me que ao final do primeiro período de curso, o coordenador disse que eu teria que escolher entre a licenciatura e o bacharelado. Optei naquele momento pela licenciatura, afinal nem sabia o que um bacharel em Geografia fazia. Na UFV, me envolvi em diversos projetos e ações extracurriculares, iniciação científica e extensão universitária, sempre vinculados às temáticas educativas.

O quinto período do curso foi muito especial: começaram os Estágios Supervisionados da Licenciatura. Janete Regina de Oliveira é o nome da professora que compartilhou conosco conhecimentos e nos auxiliou em nosso processo de formação docente.

Ao longo da minha trajetória na graduação, meus pais e minha avó se mobilizaram de inúmeras formas para garantir a minha sobrevivência na Universidade. Nessa época, já não havia acompanhamento algum do meu desempenho escolar. Havia, no entanto, uma cobrança

institucionalizado. O primeiro leva em conta a primeira educação familiar, é adquirido ao longo do tempo e, por isso, não é transmitido instantaneamente, o tempo de acumulação engloba a socialização. O objetivado é transmissível em sua materialidade por meio de apropriação material e o institucionalizado é aquele adquirido sob a forma de certificação.

³ Serviços que fazem parte do Programa de Assistência Sócio estudantil na UFV, que visam a permanência dos estudantes de camadas populares na universidade.

muito forte. Meus pais sempre frisavam que o estudo era a única oportunidade para termos uma vida melhor.

Ao recontar essa experiência e reavaliá-la sob a ótica de uma pesquisadora em educação, considero que minha trajetória escolar e profissional é resultado de um longo e complexo processo de mobilização familiar e individual. Durante a graduação sempre me mobilizei e me cobrei muito, tanto que obtive, ao concluir a graduação, o melhor desempenho escolar do Centro de Ciências Humanas da UFV. Por isso, recebi uma menção honrosa e fui agraciada com a Medalha de Ouro Presidente Artur Bernardes⁴.

Em Julho de 2012, concluí a licenciatura e fui aprovada em dois concursos públicos para atuar como professora de educação básica, na rede estadual e municipal de ensino de Ponte Nova - MG. Desde então, já trabalhei em seis escolas diferentes. Atualmente, trabalho na Escola Estadual Caetano Marinho e na Escola Municipal Senador Miguel Lanna, nessa estou licenciada desde setembro de 2017 para concluir o Mestrado.

Atuo também em estabelecimentos de ensino privados, na Escola Nossa Senhora Auxiliadora (uma escola católica com tradição em Ponte Nova com mais de 120 anos de existência) e desenvolvo atividade profissional em um cursinho de preparação para Exames e Vestibulares (Coopvest). Nesses dois últimos casos, conciliei a demanda do mestrado com a minha atuação nessas instituições.

O desejo de prosseguir na carreira acadêmica sempre se manteve vivo em mim, mas as condições de trabalho e financeiras não permitiam. Somente após concluir o período de Estágio Probatório nas redes estadual e municipal, pude me dedicar à proposta de voltar à Universidade.

Em 2014, por meio de reuniões pedagógicas na Escola Estadual Caetano Marinho, atuei como orientadora de estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Foi por meio dessa experiência que surgiu meu problema de pesquisa, a partir do qual construí meu projeto do Mestrado.

A minha inserção e manutenção na Pós-Graduação *stricto sensu*, entre 2017 e 2019, foi fruto de um desejo individual, mas, não só. No Mestrado, os grupos acadêmicos construídos ao longo da pós-graduação também auxiliaram a trilhar o caminho dessa pesquisa. A minha aproximação com as narrativas e o método (auto)biográfico, usados nessa pesquisa como instrumentos de coleta e análise de dados, por exemplo, são frutos da minha relação

⁴ A medalha de ouro Presidente Artur Bernardes é conferida aos estudantes de graduação que apresentam ao final do curso, o melhor coeficiente de rendimento acumulado dentre todos os cursos que compõem o Centro de Ciências ao qual o curso pertencia.

com a minha orientadora, Alvanize, e da minha participação no Grupo de Pesquisa Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE)⁵.

Após traçar nessa seção um relato sobre a minha trajetória de vida, busco a partir dele, esboçar o espaço tridimensional da pesquisa narrativa. De acordo com Clandinin e Connelly (2011) o espaço tridimensional na pesquisa narrativa baseia-se na interação (pessoal e social), na continuidade (passado, presente, futuro) e na situação (lugar). Esforcei-me para construir uma narrativa autobiográfica que pudesse (res)significar minha história.

Procurei com essa narrativa mostrar que a escolha da profissão não é simples. Ao contrário, é fruto de um conjunto de experiências vividas. Assim, também, é a pesquisa. O meu problema surgiu da minha prática profissional, de um conjunto de condições inerentes ao ser e estar na docência. Emergiu, acima de tudo, da necessidade de refletir sobre a ação.

2. Delimitando o objeto de estudo: quando a prática nos leva a pesquisar

Após descrever minha trajetória escolar e profissional, apresento o meu objeto de estudo. Conforme dito, anteriormente, o interesse pelo Pacto do Ensino Médio começou ainda em 2014, quando por meio de reuniões pedagógicas na escola estadual em que trabalho me foi apresentada a Portaria nº 1.140/2013, que estabeleceu o curso de formação.

Desde a apresentação, feita pela diretora da escola, me interessei pela temática do curso, pois atuava no Ensino Médio e considerava necessário refletir sobre as novas diretrizes curriculares para esta etapa. Em 2014, fui selecionada para atuar como orientadora de estudos do Pacto na Escola Estadual Caetano Marinho, em Ponte Nova.

Foram dois anos de dedicação ao PNEM, por meio de encontros presenciais, palestras, elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos. Em 2015/2016, com o término das atividades do Pacto na escola em que trabalhava, restaram vários questionamentos sobre a compreensão, a interpretação, os significados e as aprendizagens construídas pelos cursistas nesse processo.

O PNEM pode ser entendido como uma ação ou atividade formativa que se propôs à construção de uma interação entre professores cursistas e orientadores de estudos. Conforme,

⁵ O Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas – FORMEPE formou-se em 2002 com o propósito de fortalecer a linha de pesquisa Formação de Professores do Departamento de Educação da UFV. Atualmente, o FORMEPE desenvolve estudos sobre formação de professores, processos de aprendizagem e construção dos saberes, representações sociais e identidade. O *site* do grupo está disponível no link: <http://www.formepe.ufv.br>. Acesso em: 07 jan. 2020.

discutiremos no capítulo 1, ele tinha intencionalidades explícitas na Portaria que o instituiu, sendo que a “necessidade de mudança” era uma expressão recorrente. Diante disso, as seguintes questões embasaram a pesquisa: quais foram os processos de aprendizagens desencadeados pelo PNEM? Como os professores interpretaram os objetivos do Pacto? Como o curso influenciou o desenvolvimento profissional dos professores?

Ao considerar que a formação cria possibilidades de aprendizagens a partir da experiência vivida pelos sujeitos, nos sentimos instigados a investigar esses contextos, o curso e as mediações entre aprendizagem e experiência. A proposta de estudar a formação dos professores a partir do PNEM tem como centralidade a compreensão dos processos constituídos na aquisição de conhecimentos e na aprendizagem. Ainda que as finalidades das políticas nem sempre sejam atendidas plenamente, consideramos que elas interferem na vida dos docentes, sobretudo, na sua atuação profissional.

Mediante essa problemática, o objetivo geral da nossa pesquisa foi analisar e compreender a implementação do curso de formação continuada “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” no município de Ponte Nova, no sentido de examinar a sua possibilidade de constituição de processos de aprendizagens docentes, considerando-o como parte do desenvolvimento profissional dos professores.

Como objetivos específicos, buscamos: i) contextualizar o PNEM no âmbito das políticas públicas desenvolvidas entre 2009 e 2018 para o EM; ii) realizar um mapeamento e descrever o processo de implementação do Pacto no município de Ponte Nova; iii) verificar junto aos professores cursistas como eles interpretaram os objetivos do PNEM e vivenciaram a implementação do curso; e, iv) identificar, a partir das narrativas dos professores, as aprendizagens e desenvolvimento profissional proporcionados pelo PNEM.

Para atingir os objetivos citados anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma proposta metodológica de abordagem qualitativa. Para a realização desse trabalho foi necessária a intersecção de dois instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas de cunho narrativo e análise documental.

Os documentos analisados incluíram portarias e resoluções do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Básica (SEB). Por meio desses instrumentos legais procuramos identificar as vozes e agendas que sobressaíram naquele contexto de criação do Pacto. Além dos documentos normativos, buscamos compreender a proposta pedagógica do PNEM a partir da releitura dos materiais didáticos usados no curso, chamados de cadernos de formação, num total de onze.

O presente estudo foi realizado com cinco professores que atuam em escolas da rede estadual de ensino no município de Ponte Nova e que cursaram o PNEM (2014-2015). Cada um dos professores participantes foi indicado pelo Orientador de Estudos da escola em que foi responsável pela formação.

3. Relevância e organização da pesquisa

Para o campo acadêmico, ao discutirmos sobre o processo de formação dos professores e partindo do pressuposto que ele ocorre ao longo de toda a vida, consideramos que essa pesquisa pode colaborar na discussão sobre a melhoria da qualidade da educação pública. Sobretudo, por explicitar, por meio das narrativas, os saberes mobilizados pelos professores que cursaram o PNEM.

Ao estudar os saberes necessários à prática educativa, Gauthier (2006) ressaltou que o saber experiencial engloba as práticas, as vivências e as experiências dos docentes. Apesar de sua relevância, a maioria das experiências pedagógicas fica restrita à sala de aula e nela acabam sendo silenciadas. Portanto, nossa pesquisa busca dar visibilidade aos saberes da experiência dos professores entrevistados.

Para Gauthier (2006, p. 33) “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. Quando o saber experiencial dos professores se torna público e é testado por meio de pesquisas configura-se um novo conhecimento, chamado de saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 2006).

De acordo com o autor, o saber da ação pedagógica é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização docente. Diante das pesquisas realizadas por Gauthier (2006), justificamos novamente a relevância acadêmica dessa pesquisa, que busca dar voz e visibilidade aos saberes e aprendizagens da docência, que serão estudados à luz das práticas pedagógicas vividas no e a partir do Pacto.

A possibilidade de contribuir para ampliar o debate em torno da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional em cursos de formação continuada, especialmente, no PNEM, é outro fator que evidencia a relevância científica do presente estudo.

Esse curso e seus resultados ainda foram pouco debatidos na literatura da área. As produções sobre o PNEM ainda são pouco expressivas, conforme constatado em levantamento realizado no banco de dados do sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos periódicos da SciELO, levando em conta teses, dissertações e artigos publicados no período de 2012 a 2017⁶.

A pesquisa feita nos bancos de dados da CAPES e SciELO⁷ iniciou-se pelos seguintes descritores⁸: “formação continuada de professores”; “formação continuada de professores do Ensino Médio”; “Pacto do Ensino Médio”. O enfoque desse levantamento, além de mapear a proposta de formação continuada de professores no âmbito do PNEM, era conhecer as tendências quanto à formação continuada de professores para essa etapa de ensino.

Nas buscas iniciais, feitas a partir dos descritores citados, encontramos 636 trabalhos no banco de dados da CAPES, entre teses, dissertações e artigos. Enquanto isso, na base de periódicos SciELO foram encontrados 122 artigos. A coleta do material foi realizada em duas etapas: a primeira consistiu na análise do título dos trabalhos e das palavras-chave dos resumos, com o objetivo de relacioná-los ao objeto estudado. Após essa etapa, tendo em vista os objetivos da nossa pesquisa, foram selecionados 39 trabalhos do banco de dados da CAPES e 9 artigos da base SciELO.

Desenvolvemos uma segunda seleção, que consistiu na leitura dos resumos das pesquisas, em que foi possível selecionar 19 estudos da base CAPES e 3 da base SciELO. As etapas de seleção refinaram os trabalhos encontrados na pesquisa inicial para um universo menor.

Dos 636 trabalhos da CAPES, 19 tratavam da formação continuada de professores no âmbito do PNEM. Na SciELO, dos 122 artigos, 03 tratavam da temática. A **Figura 1** mostra

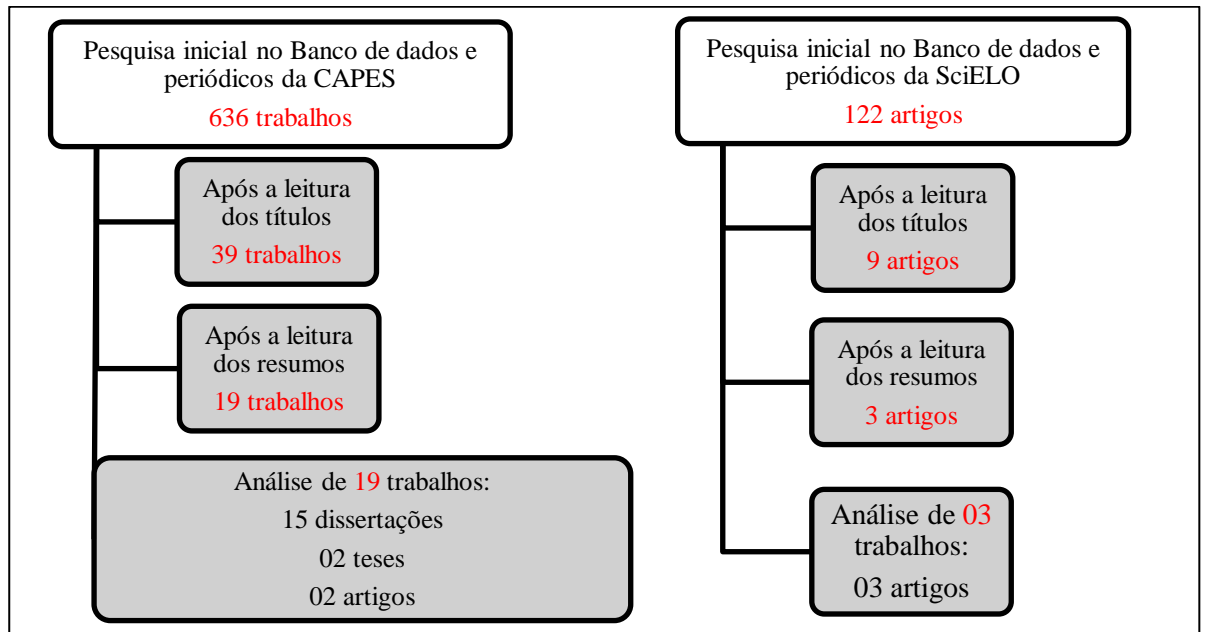
⁶Esse período se justifica pelo fato de que, após várias discussões, por meio da portaria MEC nº 2/2012 foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, em 2013, foi proposto pela Secretaria de Educação Básica (SEB), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Sendo assim, pressupõe-se um crescimento do número de publicações a serem pesquisadas nos bancos de dados, podendo ter relações com o tema da formação continuada de professores do Ensino Médio. Além disso, as buscas se restringiram a conteúdos vinculados à educação como área de conhecimento e de concentração.

⁷Essa busca foi feita a partir da metodologia de trabalho para desenvolver pesquisas de “Estado da Arte” sugerida por Romanowski e Ens (2006). De acordo com as autoras, a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte deve seguir os procedimentos: “1. Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; 2. Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas; 3. Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte; 4. Levantamento de teses e dissertações catalogadas; 5. Coleta do material de pesquisa; 6. Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; 7. Organização do relatório de estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; 8. Análise e elaboração das conclusões preliminares” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

⁸As categorias foram estabelecidas com base em Carvalho e Simões (2002).

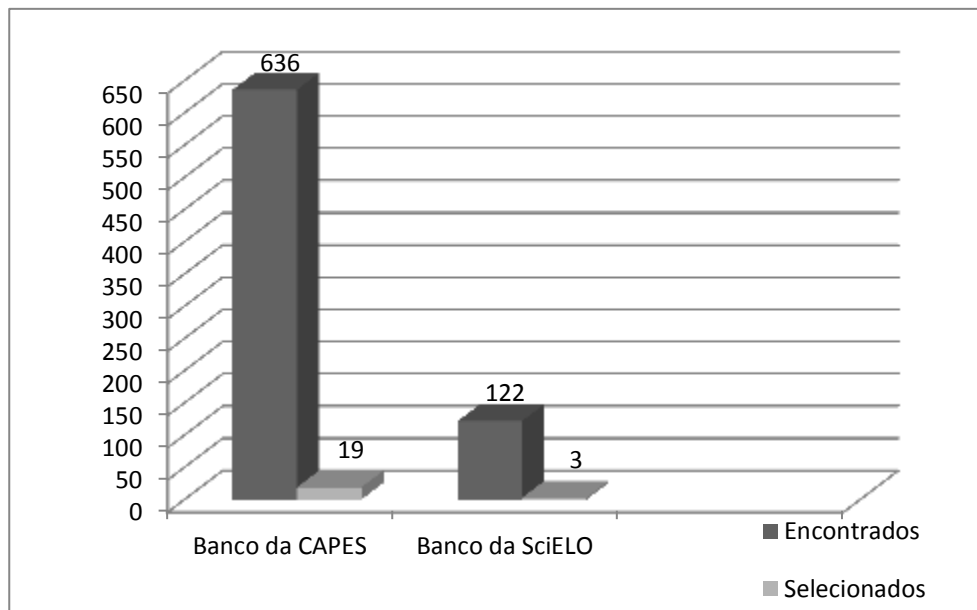
sistematicamente o processo de seleção dos trabalhos e o **Gráfico 1** demonstra a relação entre trabalhos encontrados na busca inicial e os, de fato, analisados.

Figura 1 – Seleção de trabalhos sobre o Pacto do Ensino Médio no Banco da CAPES e da SciELO



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 1 – Estudos sobre o PNEM encontrados e selecionados no banco da CAPES e nos periódicos SciELO



Fonte: Dados da pesquisa.

Os 19 trabalhos selecionados do Banco da CAPES e os 3 artigos da SciELO foram analisados à luz de categorias temáticas. As categorias foram estabelecidas com base em

Carvalho e Simões (2002). As autoras citadas fizeram um mapeamento em periódicos sobre a formação e práxis do professor com ênfase na formação continuada e, mediante ao inventário, estabeleceram 08 focos de análise⁹.

Dentre os focos de análise sugeridos pelas autoras, delimitamos três para o nosso inventário: “educação continuada e o desenvolvimento social”, “o uso da tecnologia da comunicação” e “políticas públicas”. Além dessas três categorias, foram estabelecidas subcategorias: “trabalho docente”, “práticas educativas”, “percepções dos professores” e “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”.

A categoria “Políticas públicas” incluiu trabalhos que refletem sobre o processo de implementação das políticas de formação de professores do Ensino Médio. A categoria “educação continuada e o desenvolvimento social” abordou estudos que refletiram sobre o trabalho docente, a profissionalização e a construção dos saberes dos professores por meio de suas experiências e práticas educativas. A categoria “Uso da tecnologia da comunicação” abarcou estudos que relacionam os processos de formação continuada dos professores para lidar com as tecnologias da informação e comunicação.

O estado da arte sobre a formação continuada de professores do EM, com ênfase no Pacto do Ensino Médio, nos permitiu fazer algumas inferências sobre a produção acadêmica nessa área. Em relação aos anos das publicações, notamos, por exemplo, uma tendência crescente a partir de 2012, sendo que o ano de 2016 foi o de maior produção. Acreditamos que tenha relação com a criação das DCNEM em 2012 e do PNEM em 2013.

Portanto, é plausível inferir que o volume de publicações sobre o PNEM deve aumentar nos próximos anos, uma vez que seu encerramento é recente, tendo ocorrido nas escolas em 2015 e, oficialmente, em maio de 2016. Notamos, portanto, que o campo da formação de professores carece de estudos específicos sobre a formação docente no Ensino Médio, sobretudo, de reflexões que inter-relacionem o trabalho docente com as políticas educacionais criadas pelos governos.

Com a análise dos trabalhos mediante a técnica de categorização observamos as recorrências e apontamos as principais lacunas de pesquisa. A categoria “Políticas públicas” apareceu em 14 trabalhos (64%), seguida da “Educação continuada e o desenvolvimento social” com 6 estudos (27%) e, em último, a categoria “O uso da tecnologia da comunicação”, em apenas 2 trabalhos (9%).

⁹ Carvalho e Simões (2002) categorizaram os trabalhos inventariados a partir dos 08 focos de análise: atuação junto às escolas de ensino fundamental e médio, conceitos e significados atribuídos à formação continuada, o uso da tecnologia da informação e comunicação, a educação continuada e o desenvolvimento social, o levantamento da produção científico-acadêmica sobre o tema, o ensino superior, a etnografia escolar e as políticas públicas.

Notamos, portanto, que trabalhos sobre o desenvolvimento profissional, as condições de trabalho docente e a articulação das práticas docentes com o campo da formação ainda carecem de estudos científicos. Há também certo silenciamento nos trabalhos envolvendo a tecnologia da informação e a articulação com a formação e atuação profissional do professor do Ensino Médio.

A categoria “Políticas públicas”, apesar de ter aparecido em mais de 50% dos trabalhos, demanda mais estudos em virtude da diversidade de políticas de formação continuada implementadas no Brasil. Pensando nisso, consideramos que a nossa pesquisa pode agregar questões ao campo da educação por compor o estudo das políticas públicas, em nosso caso, o PNEM, a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional.

Além das questões ligadas ao campo acadêmico, ressalto a importância desse trabalho para a minha formação profissional, sou professora e busco desenvolver uma prática reflexiva e uma implicação crítica. De acordo com Perrenoud (2002) a implicação crítica leva os professores a envolverem-se no debate político sobre a educação, sendo que esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares.

Considerando o contexto de discussão dessa pesquisa, ela se encontra estruturada em 5 capítulos. No primeiro, intitulado “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, contextualizamos o curso, assim como as agendas de governo voltadas para o Ensino Médio naquele período. Apresentamos também os materiais de formação usados pelos cursistas na escola. Nele são demonstrados os dados quantitativos referentes à implementação do curso na Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova (SRE/PN) e no município de Ponte Nova. Deste modo, buscamos explicitar a complexidade de ações normativas que deram origem ao PNEM.

No segundo capítulo, “Formação continuada de professores”, apresentamos as categorias formação continuada, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, que fundamentam esse trabalho. Nesse capítulo discutimos que o conceito de formação é fluido e heterogêneo e que, existem, portanto, diferentes concepções para o mesmo. Evidenciamos que há diversas teorias sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo dos professores. Também problematizamos as condições de trabalho docente e suas implicações no desenvolvimento profissional dos professores.

No terceiro capítulo, “Caminhos metodológicos: narrar histórias e trajetórias”, explicamos o motivo pelo qual escolhemos a entrevista com cunho narrativo para aprofundarmos a temática da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional

dos professores que cursaram o PNEM. Além disso, apresentamos considerações sobre biografias e autobiografias, para debater sobre o nosso lugar na pesquisa, a opção pela pesquisa narrativa, o lugar dos sujeitos e os instrumentos de coleta de dados utilizados.

Em relação ao quarto capítulo, “Os professores e sua formação: narrando vidas”, consideramos oportuno apresentarmos o perfil dos sujeitos entrevistados, bem como suas estratégias para a formação inicial e continuada, suas condições de trabalho e visões sobre a aprendizagem da docência e sobre o desenvolvimento profissional.

No quinto, “Os professores e o Pacto do Ensino Médio (PNEM): narrando experiências”, são apresentadas as narrativas de cinco professores de Ensino Médio, contemplando aspectos relativos ao percurso formativo dos mesmos no PNEM. Buscamos resgatar com as narrativas a interpretação que eles fizeram dos objetivos do curso e as experiências vivenciadas ao longo do processo de formação. Procuramos identificar ainda as interferências do PNEM na prática desses docentes, os limites e possibilidades que eles observaram.

Por fim, apresentamos nas “Considerações Finais” uma síntese dos resultados, a fim de mostrar que as narrativas coletadas evidenciam questões singulares da história dos sujeitos entrevistados, mas que ainda assim apontam para situações comuns experimentadas por muitos outros cursistas.

CAPÍTULO 1

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Consideramos que a compreensão das políticas públicas educacionais é um aspecto relevante no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, pois contribui para a construção da identidade docente e por apresentar “novos”¹⁰ modos de fazer e pensar a profissão. Diante disso, buscamos apresentar nesse capítulo os caminhos e descaminhos que originaram o PNEM, objeto da nossa pesquisa.

Na primeira seção do capítulo, atentamos para as ações governamentais que culminaram na elaboração do PNEM. Na sequência, apresentamos a estrutura do Pacto, ou seja, o arranjo institucional e os materiais didáticos do curso que agregaram uma série de sujeitos e instituições. Depois, apresentamos os dados coletados e sistematizados relativos à implementação do Pacto na SRE/PN e no município de Ponte Nova. Na última seção, trazemos à tona alguns apontamentos referentes ao encerramento abrupto do PNEM.

É importante considerarmos, conforme salientaram Ball e Mainardes (2011), que as políticas fluem através de incalculáveis capilaridades e que seus fluxos são também fluxos do discurso. Diante disso, nesse primeiro capítulo nos propomos a refletir sobre a criação e implementação do PNEM, bem como dos discursos emitidos por essa política. Compreendemos que as políticas educacionais comunicam formas de leituras do mundo e são pensadas e escritas para contextos que possuem determinadas estruturas e condições de trabalho (BALL; MAINARDES, 2011).

As políticas se relacionam com a organização de práticas sociais e com alguns princípios éticos. Por isso, são mutáveis, fluidas e sujeitas a interpretações e traduções, mas ainda assim devem ser compreendidas como respostas a problemas da prática (BALL; MAINARDES, 2011).

Mediante tais considerações, a análise para políticas ou a análise de políticas deve levar em consideração o contexto de formulação, implementação e avaliação das mesmas. Mainardes *et al.* (2011) cita Gordon *et al.* (1993) para afirmar que, a análise para políticas contempla a defesa, a informação, o monitoramento e a avaliação, enquanto isso, a análise de políticas engloba a formulação e o conteúdo.

¹⁰ Importante destacarmos que muitas políticas educacionais, apesar de apresentarem suas propostas como inovadoras, nem sempre são. Em nossa pesquisa, por exemplo, os sujeitos narraram que já tinham conhecimento de determinadas sugestões metodológicas antes mesmo do curso de formação ser apresentado. Os motivos que levavam esses professores a não usá-las na prática serão abordados no capítulo cinco.

Mainardes *et al.* (2011) afirmam que, na perspectiva pós-estruturalista, as políticas são entendidas como representações que têm códigos suficientemente complexos. Os textos que fundamentam as políticas são reflexos de múltiplos olhares, influências, vozes e agendas. As políticas são fruto de negociações dentro do Estado em que nem todas as vozes e agendas são legitimadas. Por tudo isso, Mainardes *et al.* (2011, p. 157) afirmam que

A análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.

Nossa pesquisa, não foi produzida no campo da análise de políticas, mas procuramos apresentar e explicar o texto que oficializou o Pacto do Ensino Médio dentro de um contexto social, político e econômico e que, como tal, era perpassado por determinadas ideologias e certos interesses. Considerando tal fato, na sequência, nos debruçamos sobre a descrição da história do PNEM, bem como as narrativas entrepostas pelos documentos oficiais publicados pelo MEC e demais órgãos vinculados às políticas educacionais em nosso país.

1.1 (Des)caminhos do Pacto do Ensino Médio

Ao longo de sua constituição, o Ensino Médio brasileiro recebeu diferentes denominações como, por exemplo, Ensino Secundário (1808), Colegial (1942/Reforma Gustavo Capanema) e 2º grau (1971). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 aparece a designação Ensino Médio, que assume a partir daí a conotação de etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos (BRASIL, 1996).

Desde o século XIX, uma característica peculiar acompanha essa etapa de ensino: a dúvida entre formar pessoas para o trabalho ou para a aquisição de conhecimentos científicos e, posterior, ingresso no ensino superior.

Akkari (2011, p. 67) ao refletir sobre o investimento público por aluno aponta uma problemática relativa à educação no país, a de que “os filhos das classes desfavorecidas, que normalmente frequentam o Ensino Fundamental e Médio público, não estão, na maioria dos casos, preparados para passar nos processos seletivos das universidades públicas”. Notamos aqui a dualidade do EM no Brasil, as escolas privadas parecem formar seus alunos para o

prosseguimento dos estudos, principalmente, nas instituições federais, enquanto as públicas destinam, na maioria das vezes, os alunos ao mercado de trabalho.

De acordo com os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica do Censo Escolar de 2018¹¹, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 31 de janeiro de 2019, o Ensino Médio Regular tem 7.709.929 estudantes matriculados, sendo 6.777.892 em escolas públicas rurais e urbanas nas redes federal, estadual e municipal. Isso significa que quase 88% dos alunos do Ensino Médio brasileiro dependem do ensino público. Considerando a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) são mais 1.437.833 alunos no nível médio, sendo aproximadamente 90% das matrículas na rede pública.

Além disso, observamos que as matrículas nesse nível de ensino representam aproximadamente 16% das 48.455.867 matrículas da Educação Básica. No que se refere aos docentes, são 513.403 professores em atuação nesse nível de ensino somando as redes pública (federal, estadual, municipal) e privada. Do total de docentes, 427.491 atua na rede pública de ensino, o que equivale a aproximadamente 83%.

Tiecher (2016) ao analisar as matrículas do Ensino Médio no período de 1991 a 2013 verificou que elas passaram de 3.772.698 para 8.312.815. De acordo com o autor, a expansão significativa foi até o ano de 2004 (9.169.357) sendo acompanhada de certa estagnação nos anos seguintes. Ele constatou que as matrículas do Ensino Médio não só deixaram de crescer nesses últimos 10 anos, como houve uma redução de 9,3% no período de 2004 a 2013.

Evasão e repetência são possíveis causas para a queda na taxa de matrículas nessa etapa. Esses e outros desafios observados no Ensino Médio brasileiro tornam-no uma lacuna na implementação de políticas públicas educacionais. Soma-se a isso o fato de que dentre os 513.403 professores em atuação nesse nível de ensino, no ano de 2018, 243 apresentavam formação em nível fundamental, 30.891 em nível médio e 27.420 são graduados em nível superior, mas não possuem licenciatura. Ou seja, cerca de 11% dos professores não apresentam formação adequada para o nível no qual lecionam (MEC/INEP, 2018). Do total de docentes que lecionam no Ensino Médio e possuem Ensino Superior (482.269), 41% têm especialização, 7% mestrado e, aproximadamente 2% possuem doutorado. Os dados evidenciam que a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* ainda é incipiente entre os docentes da Educação Básica.

¹¹ Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 out. 2019.

Pensando na realidade dual do Ensino Médio, em 1998 foram organizados pelo MEC debates e a aprovação das diretrizes do EM de acordo com a LDB de 1996. Em 2002, foi realizado o Seminário Nacional sobre reforma do Ensino Médio. A partir de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) incorporou essa etapa de escolaridade com a promessa de garantir a universalização do EM. Também em 2007, o MEC lançou o Plano de Ações Articuladas¹² e, em 2009, o Novo ENEM¹³. Nesse ponto, retomamos Ball e Mainardes (2011), que afirmam que as políticas buscam responder problemas oriundos da prática. Notamos, portanto, que o conjunto de instrumentos criados pelos mais diferentes governos ao longo dos anos objetivavam solucionar as lacunas e defasagens históricas do Ensino Médio brasileiro.

Como seria de se esperar, a formação de professores que atuavam no Ensino Médio também passou a ser objeto de políticas. Nesse sentido, a partir de 2009, com o objetivo de melhorar a formação dos professores dessa etapa de escolaridade e a qualidade do ensino ofertado, foi criada uma série de outras políticas públicas. Dentre elas, destacamos a portaria ministerial n° 971/2009, que instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a resolução CNE/CEB n° 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Portaria n° 1.140/2013, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Considerando o contexto como elemento singular para a interpretação das políticas educacionais, percebemos, deste modo, que para explicarmos o Pacto devemos retomar o ano de 2009, quando foi criado o ProEMI.

Em 2009, Luiz Inácio Lula da Silva estava na presidência da República e o comando do Ministério da Educação estava nas mãos de Fernando Haddad, que foi eleito três anos mais tarde para a Prefeitura de São Paulo. Conforme afirmamos anteriormente, a discussão sobre a reformulação do Ensino Médio já vinha sendo feita em escolas, universidades e também nas várias esferas governamentais.

¹² A proposta do Plano de Ações Articuladas (PAR) é que estados, municípios e o Distrito Federal que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE, 2007) façam um diagnóstico da situação educacional local e elaborem um planejamento para a execução orçamentária nos anos seguintes, informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acesso em: 12 nov. 2018.

¹³ O ENEM foi criado em 1998 pelo ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, e consistia em uma prova com 63 questões que avaliava o aprendizado dos estudantes do EM. Em 2009, o MEC sob a gestão de Fernando Haddad propõe o Novo ENEM, cujos objetivos seriam, além da avaliação do aprendizado dos alunos dessa etapa, uma possibilidade de acessar de forma unificada o Ensino Superior, sobretudo nas Instituições Federais. Em carta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, o MEC afirmou que o Novo Enem era um chamamento às Instituições Federais para assumirem seu papel como organizações autônomas e protagonistas na reformulação do EM. Nesse intuito o Inep/MEC propôs a reestruturação metodológica do exame, que seria estruturado a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos associados a elas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Diante das questões que emergiram nos debates, o então Ministro da Educação sancionou a Portaria n. 971/2009, que instituiu o Programa Ensino Médio Inovador. De acordo com o documento, o propósito central do programa era o Redesenho Curricular (RC) nas escolas de Ensino Médio do país (BRASIL, 2009).

Nesse processo, caberia ao MEC fornecer apoio técnico e, principalmente, financeiro para as escolas que assumissem o compromisso com o ProEMI. O programa era orientado com base em dez objetivos, o primeiro deles visava expandir e melhorar a qualidade do Ensino Médio, desenvolver e reestruturar o Ensino Médio não profissionalizante, promover e incentivar a inovação curricular, incentivar o retorno de adolescentes ao sistema escolar, fomentar o diálogo entre as escolas, os jovens e os adolescentes.

Além desses, havia a proposta de promover uma escola média que tivesse significado para os jovens, desenvolver a autonomia dos estudantes, criar uma rede de escolas médias que intercambiassem projetos inovadores, promover a integração entre escolas de Ensino Médio com os Colégios de Aplicação, com os institutos federais de educação, Colégio Pedro II e com as instituições do sistema “S”¹⁴ (BRASIL, 2009).

A execução do programa, bem como as demais normas e diretrizes ficaram a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB). Além disso, a portaria estabelecia que o INEP deveria coordenar uma avaliação externa para as escolas participantes do programa.

Atualmente, o ProEMI continua em vigor, em consonância com o Novo Ensino Médio¹⁵ e a Resolução n° 4 do FNDE¹⁶, de 25 de outubro de 2016, assinada pelo Ministro da Educação na época, Mendonça Filho. Além disso, está atrelado ao Novo Plano Nacional de

¹⁴ O Sistema S inclui o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço Social de Transporte (Sest).

¹⁵ Instituído por meio da Medida Provisória 746/2016 e aprovado pelo Senado, em fevereiro de 2017, como lei 13. 415, instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Além disso, estabeleceu em seu § 1º que a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. De acordo com a reforma, o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. De forma, bastante resumida, o Novo Ensino Médio teve como eixos estruturantes da reforma: a carga horária, a flexibilidade dos itinerários formativos, a inclusão da formação técnica e profissional como um itinerário, a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber no itinerário sobre formação técnica, a possibilidade de Instituições de Educação a Distância atuarem no EM, a obrigatoriedade da Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa e a necessidade de aprovação da BNCC para definir os percursos curriculares do EM. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acesso em: 12 nov. 2018.

¹⁶ Essa legislação visa destinar recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Educação (PNE) 2014-2024. As ações do ProEMI, a partir de 2016, passaram a contemplar os seguintes campos de integração curricular:

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;
- VI - Produção e Fruição das Artes;
- VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII - Protagonismo Juvenil (BRASIL, 2016a, p. 13).

O recurso financeiro para as escolas depende da adesão das Secretarias Estaduais de Educação (SEE). A quantia chega às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para que elas desenvolvam suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC). Entre os anos de 2009 e 2012, mesmo com a chegada dos recursos financeiros à escola, o ProEMI não foi suficiente para garantir o redesenho curricular e a reestruturação do EM. Dessa forma, em 30 de janeiro de 2012, foram publicadas as novas DCNEM.

As diretrizes foram homologadas para orientar as políticas educacionais no país, em todas as unidades federativas. Por isso, elas deviam conduzir a elaboração, o planejamento, a implementação e a avaliação das propostas curriculares das unidades públicas e particulares que oferecem o EM.

De acordo com as DCNEM de 2012, essa etapa de escolaridade deveria basear-se em oito princípios: formação integral do estudante, trabalho e pesquisa como princípios educativos, educação em direitos humanos como ponto norteador, sustentabilidade como meta universal, indissociabilidade entre educação e prática social, integração entre conhecimentos gerais e técnico-profissionais, reconhecimento e aceitação da diversidade, e, por fim, integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia (BRASIL, 2012).

A organização curricular proposta pelas DCNEM contemplava quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática¹⁷. No documento é afirmado que “a organização por áreas do conhecimento não dilui, nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados” (BRASIL, 2012, p. 3).

¹⁷ As áreas do conhecimento estabelecidas pelas DCNEM também foram alteradas pela lei 13.415/2017 que instituiu o Novo Ensino Médio. Atualmente, vigora a seguinte organização: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Portanto, avaliamos que a proposta das DCNEM era sugerir redesenhos curriculares sem que as disciplinas fossem suprimidas. Além das áreas do conhecimento, as DCNEM estabeleceram educação alimentar, processo de envelhecimento e respeito ao idoso, educação ambiental, educação para o trânsito e educação em direitos humanos como temas transversais.

No que se refere ao currículo, as DCNEM reforçaram que toda proposição deveria se orientar pelas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A pesquisa deve ser um princípio pedagógico, os direitos humanos o norte e a sustentabilidade socioambiental a meta universal.

Para a organização das formas de oferta nas DCNEM foi sugerido que, “os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos” (BRASIL, 2012, p. 6). No documento é acrescentada ainda, a possibilidade de que o EM ofereça tempos e espaços para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados (BRASIL, 2012).

Para as escolas de EM seria necessário, a partir da aprovação das DCNEM, que o Projeto Político Pedagógico considerasse temas como: valorização da leitura e escrita, atividades sociais, reconhecimento e atendimento da diversidade, valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas sobre gênero, análise e reflexão crítica da realidade brasileira, entre outros temas sugeridos no documento.

Em relação aos sistemas de ensino, caberia à eles fomentar alternativas para diversificação e flexibilização dos componentes curriculares ou estudos e atividades que estimulem a construção de itinerários formativos, privilegiando as propostas dos estudantes.

As DCNEM também faziam referência ao ENEM, intitulando-o como uma avaliação sistêmica, certificadora e classificatória, haja vista a contribuição para acessar o Ensino Superior. Além disso, caberia às Diretrizes nortear a elaboração de expectativas de aprendizagem, formação de professores, investimentos em materiais didáticos e em sistemas de avaliação (BRASIL, 2012). Sinalizamos que, as diretrizes foram assinadas por Francisco Aparecido Cordão, professor licenciado em Filosofia, Teologia e Pedagogia, que na época atuava como Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Na resolução é afirmado que a implementação das DCNEM demandaria que os sistemas de ensino providenciassem recursos financeiros e materiais para a ampliação do trabalho educativo nas escolas, “professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares” (BRASIL, 2012, p. 8).

Nesse ponto, fica evidente que as novas DCNEM poderiam interferir na prática docente, especialmente no que se refere à formação continuada. De acordo com nossas pesquisas, esse papel ou pelo menos essa expectativa coube, mais tarde, ao PNEM.

1.2 Estrutura e princípios do Pacto do Ensino Médio

Por meio da Portaria nº 1.140/2013, o MEC e as secretarias estaduais de educação assumiram um compromisso para a formação e valorização dos profissionais da educação (professores e coordenadores pedagógicos) atuantes no EM, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O Pacto estava inserido no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, alterado pelo decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016. O texto que embasou a referida política considera que a valorização dos docentes deveria ser alcançada a partir do estímulo à profissionalização, progressão na carreira, melhoria das condições de remuneração e garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2016b).

Nessa mesma perspectiva, na portaria nº 1.140/2013 foram apresentados os seguintes objetivos para o PNEM:

Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio; Promover a valorização pela formação de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, **rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM** (BRASIL, 2013a, p. 2, grifo nosso).

De acordo com o “Documento Orientador Preliminar do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”

Dada à situação de carência de cursos de formação inicial e continuada de professores, que historicamente configura a Educação brasileira, **urge definir um programa de formação dos professores do Ensino Médio com propostas viáveis para iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País**. Entende-se que é importante realizar uma ampla reflexão referente à temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2013b, p. 2, grifo nosso).

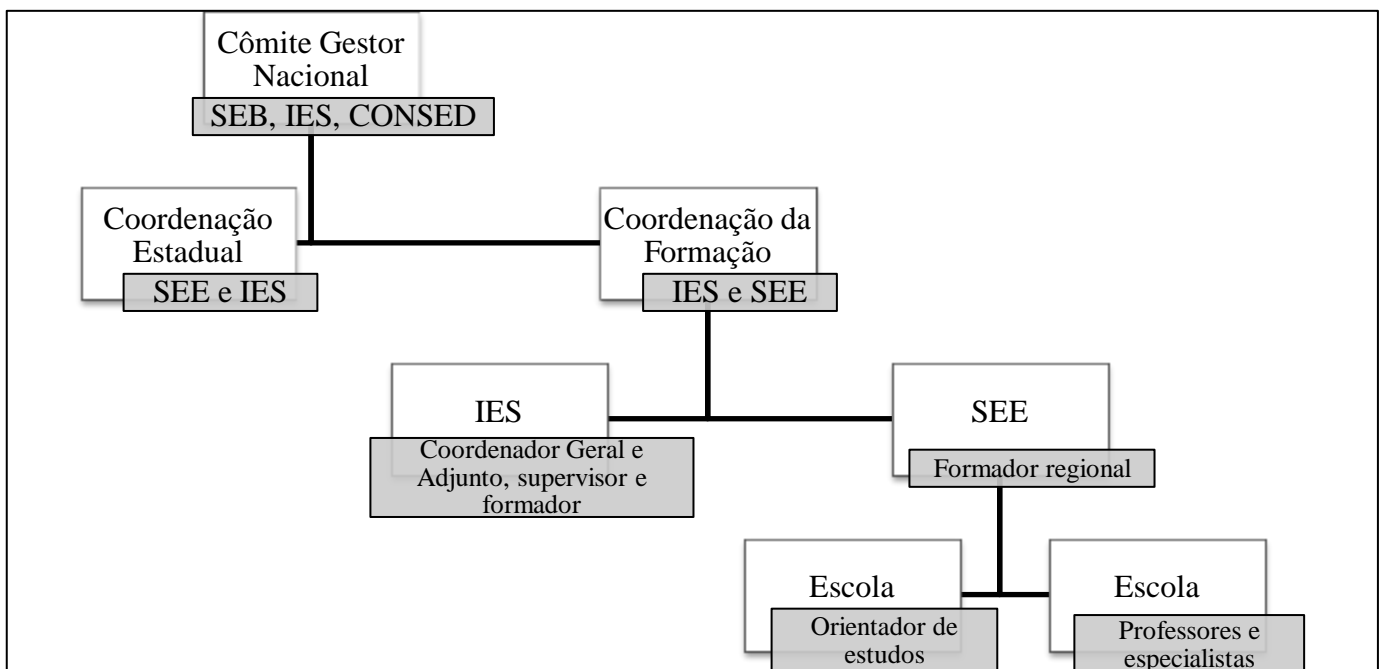
Conforme observamos na portaria e no documento preliminar do PNEM, havia o interesse explícito de alterar as práticas docentes. Fica evidente que a lógica que orientou a criação do curso foi a de que caberia à formação continuada suprir as lacunas oriundas da

formação inicial dos professores. Notamos ainda que, o processo formativo iniciado pelo PNEM priorizaria discussões sobre os “Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral”.

A articulação institucional do Pacto englobou a SEB, as IES e as SEE, com o intuito de garantir que a formação fosse feita por meio de grupos de estudos na escola para o aprofundamento e atualização de conceitos fundamentais que norteiam o Ensino Médio (BRASIL, 2013b). Notamos, portanto, que a política de formação continuada considerava a escola como o *locus* de aperfeiçoamento das funções docentes.

O “Documento Orientador Preliminar do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” classificou a Universidade Federal do Paraná (UFPR) como a IES Coordenadora de todo o processo de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio. O percurso formativo constituiu-se por meio da realização de Seminários Nacionais e Estaduais, bem como de cursos de formação dos supervisores, dos orientadores de estudo e dos professores. O arranjo institucional da gestão da formação pode ser observado na figura 2.

Figura 2. Arranjo institucional da formação no Pacto do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Portaria nº 1.140/2013.

É importante ressaltarmos que cada um dos profissionais envolvidos na execução das atividades foi selecionado para exercer a função mediante comprovação e cumprimento das exigências mínimas e atribuições constantes no Art. 5º da Resolução CD/FNDE nº 51, de 11

de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013c). Os formadores dos mais diferentes níveis hierárquicos, bem como os formandos eram remunerados com bolsas mensais, com valores distintos de acordo com a atividade executada, custeadas com recursos do FNDE.

Destacamos também que o MEC criou uma plataforma para o monitoramento das atividades do Pacto: o Sistema de Monitoramento e Controle do Ensino Médio (SisMédio). A partir do organograma (**Figura 2**) e das informações aqui apresentadas, notamos o nível de complexidade e a teia de relações instituídas para que o PNEM fosse operacionalizado.

Na formação foram utilizados como materiais didáticos seis cadernos na etapa I e cinco na etapa II disponibilizados digitalmente pelo MEC aos formadores regionais, orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos e professores de Ensino Médio cursistas. A formação dos formadores regionais foi realizada pelas IES participantes do curso e ocorreu presencialmente com duração de noventa e seis horas anuais. Coube à esses formadores coordenarem noventa e seis horas anuais de formação aos orientadores de estudo, que eram professores e/ou coordenadores pedagógicos do EM.

Aos orientadores de estudo coube a tarefa de coordenar nas escolas duzentas horas anuais de formação, divididas em duas etapas, para os professores do Ensino Médio e coordenadores pedagógicos, incluindo atividades coletivas e individuais. No **quadro 1** sistematizamos os temas debatidos em cada um dos cadernos, nas etapas de formação.

Quadro 1 – Temáticas dos cadernos de formação do PNEM

ETAPA I	
Caderno	Tema
Caderno I	Ensino Médio e Formação Humana Integral.
Caderno II	O jovem como sujeito do Ensino Médio.
Caderno III	O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral.
Caderno IV	Áreas do conhecimento e integração curricular.
Caderno V	Organização e gestão democrática da escola.
Caderno VI	Avaliação no Ensino Médio.
ETAPA II	
Caderno	Tema
Caderno I	Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio.
Caderno II	Ciências Humanas
Caderno III	Ciências da Natureza
Caderno IV	Linguagens
Caderno V	Matemática

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os cadernos de formação foram produzidos por equipes de diferentes autores em parceria com o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sendo que o material da Etapa I foi publicado em 2013 e o da etapa II, em 2014. O primeiro caderno de formação da etapa I trouxe como temática central o “Ensino Médio e a Formação Humana Integral”, nele foram feitas reflexões sobre o balanço histórico e os desafios para o EM, rumos para essa etapa de escolaridade à luz das novas DCNEM e outros desafios às políticas públicas de Ensino Médio (BRASIL, 2013d).

O caderno II, “O jovem como sujeito do Ensino Médio”, estimulou questões sobre a noção de juventude, culturas, identidades e tecnologias, projetos de vida, de escola e trabalho e, além disso, a formação das juventudes, participação e escola. Esse caderno contou com a contribuição de autores conhecidos no campo educacional como Juarez Dayrell e Licínia Correa (BRASIL, 2013e).

O caderno seguinte, “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral”, problematizou os pressupostos para um EM com qualidade social, as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura no EM, uma ação curricular integrada à formação humana integral e, por fim, uma proposta de integração curricular a partir das dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2013f).

O caderno IV, “Áreas do conhecimento e integração curricular” trouxe à baila a discussão sobre o que são as áreas do conhecimento e sua relação com o currículo, o ensino integrado, caminhos para aproximação do conhecimento das diferentes áreas e projeto curricular e a relação entre sujeitos e suas práticas (BRASIL, 2013g).

O quinto caderno, “Organização e gestão democrática da escola”, abordava problemáticas como a gestão democrática da educação e da escola, o papel da direção, do colegiado escolar e do grêmio estudantil na gestão democrática, os desafios da gestão democrática e a gestão do trabalho pedagógico à luz do Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2013h).

O último caderno da Etapa I, “Avaliação no Ensino Médio”, trouxe reflexões sobre avaliação educacional, avaliação da aprendizagem, taxas de rendimento e novos desafios e tensões relacionados às avaliações externas (BRASIL, 2013i).

Sob a coordenação geral da professora Mônica Ribeiro da Silva, os materiais da Etapa II objetivavam suscitar o debate sobre a organização do trabalho pedagógico e as áreas do conhecimento. Tendo em vista a conclusão do primeiro ciclo do curso, a carta da Secretaria de Educação Básica que faz abertura do caderno I, da etapa II, afirmou que:

A formação continuada propiciada pelo Pacto auxiliará o debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo que será objeto de estudo dos diversos setores da educação em todo o território nacional, em articulação com a sociedade, na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a, p. 4).

Pelo excerto anterior, notamos que naquele momento já havia na SEB, o desejo de mobilizar os debates proporcionados pelo PNEM para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 21 de dezembro de 2017.

A carta da SEB sinalizava que os professores deveriam, por meio da formação, ampliar suas concepções sobre os componentes curriculares seja como disciplinas, seja como outras formas de organização do conhecimento. Nesse ponto, a carta da SEB explicita as quatro dimensões fundamentais para a ação dos professores em prol da integração curricular proposta pelas DCNEM:

a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita aos estudantes compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos (BRASIL, 2014a, p. 4).

Consideramos que a Secretaria de Educação Básica, por meio da sua carta aos professores que iniciavam a Etapa II, deixa claro que o PNEM tinha como objetivo central a atualização das práticas docentes, incluindo planejamento, execução e avaliação dos conteúdos.

A SEB parte da premissa que a formação proporcionada pelo PNEM oportunizaria a efetiva integração curricular e levaria a melhores condições de aprendizado e desenvolvimento para professores e atuantes nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014a).

Retomando a apresentação dos cadernos de formação, analisamos que o primeiro caderno da Etapa II “Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio” trazia à discussão questões como a formação humana integral, a articulação entre desenvolvimento humano e organização do trabalho pedagógico, a valorização do planejamento participativo e a formação continuada na escola, levando em consideração a hora atividade como espaço de elaboração, interpretação e avaliação coletiva do planejamento participativo.

Conforme demonstrado no Quadro 1, os demais cadernos da segunda etapa mobilizaram questões sobre as áreas do conhecimento. Ao analisarmos os cadernos notamos, por exemplo, que todos trouxeram problemáticas sobre o projeto pedagógico da área, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia na área e, por fim, apresentaram possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares nas respectivas áreas estudadas em cada um dos materiais.

1.3 O Pacto do Ensino Médio no universo pesquisado

Nessa seção apresentamos os dados coletados sobre a implementação do Pacto do Ensino Médio em nosso universo de pesquisa, Ponte Nova-MG. A coleta foi feita nos arquivos do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV) e da Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova em parceria com funcionários das respectivas instituições.

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) está localizada no município de Viçosa-MG, na Zona da Mata Mineira, é uma das mais antigas instituições de ensino superior do Brasil, foi inaugurada em 28 de agosto de 1926 como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). A Esav foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), em 1948, e federalizada, como UFV, em 1969. Além do *campus* localizado na cidade de Viçosa, a Universidade possui, desde 2006, os *campi* UFV – Florestal e UFV – Rio Paranaíba, localizados em Florestal (MG) e em Rio Paranaíba (MG), respectivamente.

Inicialmente, a instituição se destacou nas Ciências Agrárias, com os cursos de Agricultura e de Veterinária. Hoje, além de continuar sendo referência na área, também possui excelência no ensino, na pesquisa e na extensão das ciências Biológicas, Exatas e Humanas¹⁸.

Em 2014, o DPE/UFV assumiu a coordenação do PNEM na região. Sob a supervisão dessa IES ficaram sete SRE's: Almera, Araçuaí, Teófilo Otoni, Diamantina, Ouro Preto, Conselheiro Lafaiete e Ponte Nova. A coordenação geral ficou à cargo da Prof^a. Dr^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc e a adjunta da Prof.^a Dr^a. Leci Soares de Moura e Dias. A supervisão da formação contava com duas funcionárias, Lúcia Helena Rodrigues e Maria Geralda Cupertino Vilela, sendo a primeira vinculada à UFV e, a segunda, à SEE-MG.

No processo de implementação do PNEM, as instituições envolvidas na formação fizeram várias adaptações que, inicialmente, não estavam previstas na legislação. Por exemplo, a portaria n^o 1.140/2013 que regulamentou o Pacto permitia inscrições e

¹⁸ Dados disponíveis em: <https://www.ufv.br/apresentacao/>. Acesso em: 30 out. 2019.

remuneração de R\$200,00 apenas à professores e especialistas de educação básica que atuaram no Ensino Médio em 2013. Entretanto, devido à alta rotatividade de professores nas escolas estaduais, muitos docentes não contabilizados no Censo Escolar de 2013 como atuantes no EM, desejaram participar da formação. Diante do impasse, as IES envolvidas na formação autorizaram que esses professores participassem como ouvintes. Dessa forma, seriam certificados, mas não receberiam a bolsa de estudos paga pelo FNDE.

Houve vários docentes que não conseguiram concluir as duas etapas da formação, porque em 2014 (ano que o Pacto começou) e 2015 (ano em que terminou) deixaram de atuar no EM. Parte significativa desses docentes era designada, ou seja, trabalhava em regime de contratação temporária e não podia, por esse motivo, escolher a etapa escolar na qual atuariam. Como a portaria nº 1.140/2013 previa que só poderia participar da formação os docentes que estivessem lecionando nessa etapa de escolaridade, os professores que passaram a atuar exclusivamente no Ensino Fundamental não poderiam continuar a formação. Diante disso, as IES se viram diante de mais um desafio, organizar a certificação do curso de modo a não comprometer esses professores que cursaram apenas a 1ª ou a 2ª etapa da formação. A UFV optou por emitir várias modalidades de certificados¹⁹, conforme mostra a **Tabela 1**:

Tabela 1 – Envolvidos no Pacto do Ensino Médio sob a coordenação da UFV (2014-2015)

Envolvidos no PNEM	Quantidade
Superintendências Regionais de Ensino	7
Coordenador geral da IES	1
Coordenador Adjunto da IES	1
Formadores da IES	15
Formadores regionais das SRE's	12
Supervisor da IES	1
Supervisor da SEE	1
Orientadores de estudos	326
Professores cursistas concluintes da 1ª etapa	235
Professores cursistas concluintes da 2ª etapa	64
Professores cursistas concluintes da 1ª e 2ª etapas	3.547
Professores ouvintes concluintes da 1ª etapa	181
Professores ouvintes concluintes da 2ª etapa	109
Professores ouvintes concluintes da 1ª e 2ª etapas	187

Fonte: Arquivos do PNEM (DPE/UFV), elaboração própria.

¹⁹ A decisão tomada pela UFV seguiu a proposta discutida e indicada no Fórum dos Coordenadores do PNEM do Estado de Minas Gerais.

Esse processo de certificação feito pela IES coordenadora evidencia a complexidade administrativa do Pacto e, principalmente, das escolas envolvidas. A implementação da política mostra como, na maioria das vezes, aqueles que a elaboram não conhecem a realidade administrativa, funcional e pedagógica das escolas públicas.

Em nossa pesquisa, o universo de análise, via construção de narrativas dos professores, se restringiu apenas ao município de Ponte Nova, vinculado à SRE/PN²⁰, uma das sete superintendências de ensino envolvidas na formação coordenada pela UFV.

A SRE Ponte Nova é responsável por desenvolver e coordenar políticas públicas de educação básica com o objetivo de garantir plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, em 29 municípios. A **Figura 3** mostra o organograma administrativo da SRE/PN e o **Mapa 1** a relação de municípios sob a jurisdição da SRE/PN.

Figura 3 – Estrutura organizacional – SRE Ponte Nova/MG (2019)

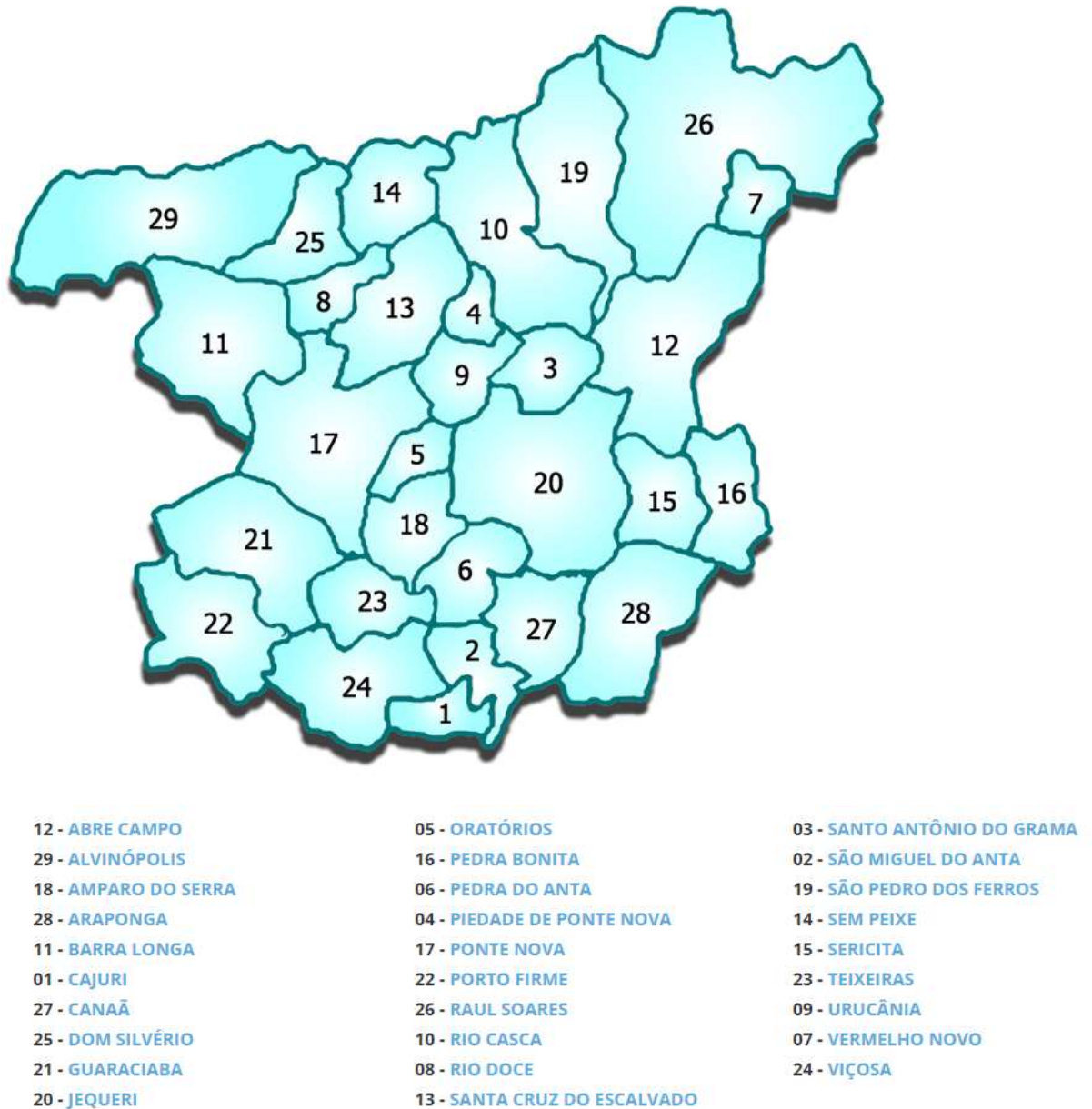


Fonte: SRE Ponte Nova. Disponível em:

<https://srePontenova.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/organograma>. Acesso em: 30 out. 2019.

²⁰ A história da SRE Ponte Nova começa em 1962 quando foi escolhida como Sede da Delegacia Regional de Ensino da região e, em 1965, por meio da portaria estadual nº 68, de 20/11/1965, começou a funcionar. “As Delegacias Regionais de Ensino se constituíram como extensões da Secretaria de Estado da Educação, fundamentadas na filosofia de descentralização do sistema educacional, visando ao atendimento do educando”. A denominação Superintendência Regional de Ensino (SRE) começou a ser usada em 1994. Fonte: SRE/PN. Disponível em: srePontenova.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 30 out. 2019.

Mapa 1 – Relação de municípios sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova



Fonte: SRE Ponte Nova. Disponível em:
<https://sreponnova.educacao.mg.gov.br/index.php/servicos/lista-de-escolas>. Acesso em: 30 out. 2019.

A responsabilidade do Pacto ficou a cargo da equipe pedagógica da Diretoria Educacional (DIRE) – **Figura 3**. Duas funcionárias foram responsáveis pela formação de 46 orientadores de estudos que replicaram os conteúdos do curso para 539 professores vinculados à 48 escolas de EM. A **Tabela 2** demonstra os envolvidos no Pacto no âmbito da SRE/PN:

Tabela 2 – Envolvidos no Pacto do Ensino Médio sob a jurisdição da SRE Ponte Nova (2014-2015)

Envolvidos no PNEM	Quantidade
Formadoras regionais SRE	2
Escolas	48
Orientadores de estudos	46
Professores cursistas concluintes da 1ª etapa	84
Professores cursistas concluintes da 2ª etapa	23
Professores cursistas concluintes da 1ª e 2ª etapas	348
Professores ouvintes concluintes da 1ª etapa	45
Professores ouvintes concluintes da 2ª etapa	19
Professores ouvintes concluintes da 1ª e 2ª etapas	20

Fonte: Arquivos do PNEM (DPE/UFV), elaboração própria.

A **Tabela 2** mostra que, em toda a SRE/PN, o PNEM mobilizou 587 funcionários que atuaram em diferentes funções. Esses funcionários equivalem a aproximadamente 12,6% dos profissionais certificados pela IES coordenadora. Dentre os 29 municípios da jurisdição da SRE/PN, nosso recorte contemplou apenas PN, por ser a sede da superintendência e por ser a residência da pesquisadora, o que facilitou o acesso aos documentos da SRE e a coleta de entrevistas. O **Mapa 2** mostra a localização geográfica do município em questão.

Mapa 2 – Localização geográfica do município de Ponte Nova-MG (2019)

Fonte: Wikipédia. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ponte_Nova#/media/Ficheiro:MinasGerais_Municip_PonteNova.svg. Acesso em: 30 out. 2019.

O município de Ponte Nova está localizado na sub-região da Zona da Mata Mineira. De acordo com o IBGE²¹ tem população estimada em 59.742 pessoas. Em 2018, o município registrou 430 docentes em atuação no Ensino Fundamental e 187 no EM. No total, o município possui 25 escolas.

Os dados referentes à implementação do PNEM no município de Ponte Nova podem ser verificados na **Tabela 3**.

Tabela 3 – Envolvidos no Pacto do Ensino Médio no município de Ponte Nova (2014-2015)

Envolvidos no PNEM	Quantidade
Formadoras regionais SRE	1
Escolas	6
Orientadores de estudos	6
Professores cursistas concluintes da 1ª etapa	8
Professores cursistas concluintes da 2ª etapa	1
Professores cursistas concluintes da 1ª e 2ª etapas	30
Professores ouvintes concluintes da 1ª etapa	5
Professores ouvintes concluintes da 2ª etapa	1
Professores ouvintes concluintes da 1ª e 2ª etapas	3

Fonte: Arquivos do PNEM (DPE/UFV), elaboração própria.

No que se refere à **Tabela 3**, é importante destacarmos que PN possui 7 escolas de EM da rede pública estadual. A Escola Estadual Governador Bias Fortes, não conseguiu formar uma turma de, no mínimo, 5 professores para aderir ao PNEM, por isso, não participou da formação. Das 6 escolas participantes no Pacto, uma não quis participar da nossa pesquisa, a direção do estabelecimento alegou não ter interesse em contribuir. Por isso, ouvimos apenas 5 professores e, não 6, como havíamos previsto na fase inicial do projeto.

1.4 (Des)continuidade de políticas: para onde foi o Pacto do Ensino Médio?

Nessa seção apresentamos alguns dados do PNEM após sua implementação e, apesar de não ser o objetivo principal da nossa pesquisa, levantamos situações que podem ter contribuído para o encerramento abrupto do programa.

Tiecher (2016) em sua dissertação de mestrado pesquisou sobre a experiência da implementação do Pacto PNEM no Paraná. Nesse estado está localizada a universidade que

²¹ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2019.

coordenou nacionalmente os trabalhos do curso e elaborou, por meio do setor de Educação da UFPR, os materiais de formação. O pesquisador apresentou em sua dissertação uma tabela com o número de envolvidos no PNEM, nos mais diferentes segmentos, tanto institucional, quanto individual. Os números podem ser observados na **Tabela 4**.

Tabela 4 – Envolvidos no PNEM – BRASIL (2014)

Envolvidos no PNEM	Brasil
Universidades coordenadoras	52
Universidades associadas	19
Escolas estaduais	17.920
Coordenadores gerais	52
Coordenadores adjuntos	80
Formadores das IES	373
Formadores regionais	963
Supervisores das IES e SEDUC	272
Orientadores de estudos	17.514
Professores	291.081
Coordenadores pedagógicos	8.721

Fonte: Tiecher (2016)

Com base na **Tabela 4** observamos que a proposta de formação de professores do Ensino Médio mobilizou milhares de pessoas em diferentes partes do país, tendo em vista o número elevado de universidades envolvidas, como coordenadoras ou associadas. Além disso, em 2014, o curso contava com a participação em nível nacional de 291.081 professores cursistas, o que de acordo com os dados do Censo Escolar de 2014 (MEC/INEP, 2015) correspondia a quase 56% dos docentes atuantes nessa etapa de ensino.

No nível nacional houve, portanto, significativa mobilização numérica para viabilizar a formação dos professores e coordenadores pedagógicos do EM. Foram milhares de sujeitos envolvidos nas atividades, profissionais da educação básica e superior, múltiplas vozes, diferentes demandas e interesses. Apesar da dimensão e importância da política de formação de professores do EM organizada no âmbito do Pacto, o curso foi encerrado pelo MEC.

Na portaria que instituiu o Pacto constava apenas duas etapas, que foram de fato executadas. Entretanto, havia a possibilidade de realização de uma terceira etapa. Nesse sentido, a fala da Coordenadora Nacional do PNEM, Professora Mônica Ribeiro no III

Seminário Nacional do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizado no dia 05 de maio de 2016, em Curitiba-PR, foi muito elucidativa:

Nós tivemos esse cuidado de não criar no dia de hoje uma expectativa de terceira etapa, não vai ter, está definido, o MEC definiu, não criar nem que sim, nem que não, nem de que vai haver terceira etapa, ou de que não vai haver terceira etapa [...]. Ontem deu para perceber tanto nas falas mais gerais tanto nos grupos, de que há sim uma expectativa que foi criada nas escolas de continuidade da formação continuada, há uma expectativa porque está no Plano Nacional de Educação [...]²²

Diante do fim da política, levantamos vários questionamentos: Por que uma proposta de formação continuada dessa abrangência foi encerrada? O financiamento e o aporte de recursos foi o que determinou o encerramento da política? Quais resultados uma política com esse alcance quantitativo trouxe para os profissionais envolvidos? Não há aqui a pretensão de responder plenamente a essas perguntas, uma vez que cada uma delas demandaria um esforço de pesquisa enorme. Apesar disso, estabelecemos algumas problematizações e apontamentos, que podem ser aprofundados *a posteriori*, inclusive por outros pesquisadores.

No que diz respeito ao encerramento da política, é conveniente lembrarmos o que Oliveira (2009) diz sobre as políticas educacionais atuais. De acordo com a autora, as políticas adquirem cada vez mais um caráter assistencial e um modelo de gestão baseada na descentralização e participação local, o que pode complexificar o processo de execução das mesmas. É imaginável que a complexidade do Pacto, ancorada em arranjos institucionais nacionais, estaduais e locais tenha sido um complicador para a continuidade das ações.

Ainda sobre a terminalidade da política de formação, é importante ressaltarmos que, em 2015, teve início, em meio a uma profunda crise política e econômica, o segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff. Entre os anos de 2015 e 2016, os impactos da crise no MEC podem ser identificados pelo corte de verbas²³ e pela sucessiva troca de ministros.

De 1º de janeiro de 2015 a 12 de maio de 2016, o governo contou com quatro ministros diferentes: Cid Gomes, de 01 de janeiro a 18 de março de 2015, Luiz Cláudio Costa como interino, entre 18 de março a 06 de abril de 2015, Renato Janine Ribeiro, de 06 de abril a 01 de outubro de 2015 e Aloizio Mercadante, de 02 de outubro de 2015 a 12 de maio de 2016. Este último já havia sido ministro da presidenta Dilma Rousseff, inclusive estando à frente do MEC na época da criação das DCNEM e do PNEM.

²² Transcrição disponibilizada por meio virtual no dia 13 de maio de 2016, no *site*:

<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/iii-seminario-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio-maio-2016/>. Acesso em: 15 jun. 2017.

²³ Em 2015, sob o lema “Pátria Educadora”, o governo de Dilma Rousseff anunciou um corte de R\$ 10,5 bilhões de reais do orçamento do Ministério da Educação, o equivalente a 10% da pasta. Informações disponíveis em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,no-ano-do-lema-patria-educadora--mec-perde-r-10-5-bi--ou-10-do-orcamento,1817192>. Acesso em: 14 nov. 2018.

Em maio de 2016, a crise no governo se agravou, pois o Senado Federal aceitou a abertura do processo de *impeachment*, que levou ao afastamento da então presidenta. A saída de Dilma Rousseff do poder levou à reestruturação da equipe gestora à frente do governo e, conseqüentemente, do Ministério da Educação.

Michel Temer assumiu interinamente a presidência e Mendonça Filho o MEC. Em agosto de 2016, Dilma perdeu oficialmente o cargo e, tanto Michel Temer quanto Mendonça Filho se oficializaram nos respectivos cargos. Não é possível precisar aqui, o quanto a crise possa ter influenciado no encerramento da política, mas é plausível inferir que essas instabilidades tenham comprometido a continuidade do trabalho de formação.

Além das inferências sobre a crise política e econômica pela qual passava e ainda passa o país, é razoável estabelecer relações entre o fim do Pacto e a internacionalização das políticas educacionais. Akkari (2011) acredita que, a internacionalização é uma tendência que deve transformar definitivamente o papel do Estado. Para ele, o modo de regulação das políticas educacionais, sobretudo, o financiamento, esteve muito tempo dependente do Estado. Em contraposição a esse fato, duas mudanças têm se apresentado nas últimas décadas: a descentralização e a privatização. O PNEM enquanto política pública, contava com financiamento do FNDE e colocava à frente da formação sujeitos públicos vinculados às IES, contrariando assim a lógica da privatização observada internacionalmente.

A formação do PNEM em nível nacional teve, aproximadamente, 170.000²⁴ professores concluintes, o que representa quase 67% do total de professores inscritos no início. Conforme observamos no relato de uma cursista “*É preciso que realmente a formação continuada para os professores do ensino médio continue, pois paramos no meio do caminho. Analisamos o quanto foi bom para ambas as partes*”²⁵, o encerramento do curso gerou descontentamento entre muitos professores.

Ainda que muitos professores tenham manifestado publicamente o interesse pela manutenção da formação, a política não permaneceu. Por isso, consideramos que o encerramento do Pacto corroborou com uma tradição de descontinuidade das políticas de formação de professores desenvolvidas no Brasil, uma vez que foi suspenso de forma abrupta. Sobre a descontinuidade das políticas educacionais no Brasil, Saviani (2008) aponta que ela é uma característica enraizada na atuação do Estado brasileiro. Ele afirma que a

²⁴ Informação no *site* institucional do Pacto do Ensino Médio, criado pela Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/iii-seminario-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio-maio-2016/>. Acesso em: 15 jun. 2017.

²⁵ Relato disponível por meio de postagem virtual no dia 10 de junho de 2016, às 23h10min no *site* <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/iii-seminario-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio-maio-2016/>. Acesso em: 15 jun. 2017.

sequência interminável de reformas (que na maioria das vezes recomeçam do zero) reproduz a fragmentação nas políticas educacionais. Nas palavras do autor

Esta [a descontinuidade] se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, p. 11).

A condição descrita por Saviani (2008) no excerto acima pode ser confirmada pelo encerramento do PNEM, por exemplo. Além dele, Freitas (2007) identificou nas políticas de formação por ela investigadas a existência de uma perspectiva sempre emergencial e de fragmentação. Essa autora salienta que, no Brasil, não há política para enfrentamento e superação da precariedade nas condições de trabalho docente, salários e carreira. Assim, não há uma política de valorização do magistério no sentido de projeto de vida e futuro. Para a autora, a melhoria das condições do trabalho pedagógico na escola pública demanda investimento público massivo na profissionalização e formação continuada (FREITAS, 2007).

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Apresentamos nesse capítulo alguns estudos que auxiliam na compreensão dos processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência na perspectiva da formação continuada. Nosso trabalho encontra-se, portanto, no campo da formação de professores. Diniz-Pereira (2013) salienta que este campo é relativamente novo no mundo ocidental. No Brasil os estudos relacionados a essa área foram comumente sistematizados por meio de estudos do tipo “Estado da Arte” e levantamentos bibliográficos.

Discutimos as ideias de alguns autores associados ao campo da formação docente. Para compreendermos o processo de aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência faremos uso das contribuições teóricas de Mizukami (2004; 2005; 2013), García (1991; 2009), Gonçalves (2009), Lelis (2010) e Shulman (2014). A categoria formação continuada será discutida à luz das contribuições teóricas de Pérez-Gómez (1995), Silva (2013) e Gatti (2003; 2008).

Ao final deste capítulo, tratamos das relações entre formação de professores e as condições de trabalho docente. Para isso nos apoiamos nos estudos de Barreto (2010), Diniz-Pereira (2007), Mancebo (2007) e Oliveira *et al.* (2002; 2010; 2012).

2.1 Formação de professores e políticas educacionais: uma reflexão necessária

Na área educacional a demanda por formação, assim como em outras, relaciona-se ao contexto mundial. No Brasil, a discussão sobre a formação de professores se acentuou por volta de 1990, devido às mudanças proporcionadas pelo processo de globalização. O atual mundo do trabalho estrutura-se, cada vez mais em um modelo informatizado e pautado na valorização do conhecimento científico.

No caso da área educacional, soma-se a essa tendência a constatação de que os desempenhos escolares de parcelas significativas da população têm sido precários (GATTI, 2008). Para Freitas (2007) as políticas de formação de professores na década de 1990 foram uma resposta rápida às reformas do Estado, subordinado às orientações dos organismos internacionais.

Outras mudanças associadas ao aprofundamento da globalização indicam que a democratização da educação pública no Brasil implicou em um desequilíbrio entre a

ampliação da oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares de atender aos alunos conforme os rendimentos esperados. A preocupação com a qualidade da escolarização oferecida às crianças e jovens e o desenvolvimento profissional dos docentes tornou a formação continuada um alvo de grande interesse, sobretudo nas políticas educacionais.

Com a globalização, novas lógicas neoliberais foram introduzidas na escola gerando pressão pela modernização. Charlot (2013) destaca quatro mudanças principais: em primeiro lugar, predominam as exigências sobre eficácia e qualidade. Em segundo, nota-se uma pressão da população para ampliar o nível desejado de formação das pessoas. Observa-se, em terceiro plano, uma escalada de privatizações e um recuo do Estado, o que tem impacto direto nas escolas públicas. Em quarto lugar, o autor aponta o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, que escapam ao controle da escola e encantam os jovens. Na visão do autor todas essas mudanças vão impactar o trabalho docente.

Diante desse contexto, o professor é visto como um profissional que deve solucionar problemas e é responsabilizado pelo desempenho dos alunos. Surgem então novas exigências ao trabalho do professor como, por exemplo, a elaboração de projetos político pedagógicos, a necessidade de formar o aluno para pensar globalmente e agir localmente, dentre outras. Além disso, o advento da internet faz com que o professor não seja mais a única fonte de informações sobre o mundo. Emerge daí, a necessidade de reconfigurar a função docente (CHARLOT, 2013).

Para Akkari (2011) os padrões atuais de educação ou de formação exigidos buscam garantir a qualidade e a melhoria do trabalho pedagógico. Mas, esses padrões são resultados de políticas educacionais internacionais ajustadas a partir da definição dos resultados esperados. Mediante a pressão por resultados, a formação de professores torna-se um setor estratégico das políticas educacionais.

Gatti (2008), por sua vez, considera que a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente a partir de meados da última década do século XX. Sendo que a LDB 9.394/96 impulsionou discursos e questionamentos sobre a importância da formação continuada. Além da LDB, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF²⁶) foi

²⁶ O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O objetivo era garantir, conforme orientava a Constituição Federal, o repasse e a melhor distribuição dos recursos da educação para o Ensino Fundamental. A partir do FUNDEF cada Estado e município recebia o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Até 40% dos valores repassados pelo fundo poderiam ser utilizados no aperfeiçoamento e formação dos profissionais do magistério. Em dezembro de 2006, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, da Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro

um incremento aos processos de educação continuada, pois deu respaldo legal para o financiamento dos cursos.

O impulso que a LDB conferiu aos processos de formação inicial e continuada de professores, pode estar relacionada a uma tendência internacional na formação de professores: a universitarização da formação, ou seja, a responsabilização das universidades pela formação dos profissionais do magistério no país. Além da universitarização, Akkari (2011) aponta como tendência internacional a diversidade de modelos de formação, quanto à duração, prioridades e lugar da prática.

Em nosso país, algumas iniciativas de formação em serviço são elaboradas para preencher lacunas da precária formação inicial docente. Ainda, assim, muitas atividades formativas implementadas pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelo MEC, não atendem as reais necessidades dos professores.

Tal fato faz com que, apesar do tempo decorrido entre a década de 1990 e os dias de hoje (2019), alguns pesquisadores e propositores de políticas educacionais ainda considerem que a formação dos professores continua sendo um dos principais problemas da educação brasileira (ALVARADO-PRADA, 2010).

Sobre o fato da formação de professores ainda ser vista como um problema é necessário considerarmos o que afirma Diniz-Pereira (2007). Para ele, há uma tendência forte em nosso país em responsabilizar os professores e professoras pelas mazelas da educação brasileira, sobretudo pelo baixo desempenho escolar dos alunos. De acordo com este autor, a propagação desse discurso culpabiliza o professor e ignora as demais dimensões sociais e culturais que também interferem no processo de escolarização.

Essa tendência se associa a outra, igualmente difundida no Brasil, que considera que a educação, ou melhor, a falta dela é responsável pelas enormes desigualdades sociais do nosso país. Nesse ponto, o autor se posiciona veementemente contra essas duas tendências ao afirmar, por exemplo, que “Não será a educação, e muito menos a formação docente, as únicas capazes de transformar a sociedade” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 84).

do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e dos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente, o FUNDEF foi transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A partir dessa data, os recursos do fundo passaram a englobar as etapas de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (de oito ou de nove anos) e ensino médio. As modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado também foram beneficiadas, bem como as escolas localizadas nas zonas urbana e rural, nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (matutino e/ou vespertino ou noturno). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Assim como Diniz-Pereira (2007), compreendemos os limites da formação docente. Apesar disso, como o campo da formação de professores é relativamente novo no Brasil, consideramos que são necessárias mais pesquisas que busquem entender e explicar os modelos de desenvolvimento profissional viabilizados pelas políticas públicas educacionais e os processos de aprendizagem da docência por elas desencadeados.

As políticas educacionais, especialmente aquelas ligadas à formação de professores vêm recebendo críticas da academia. Freitas (2007), por exemplo, ao estudar sobre as políticas de formação de professores em 2007 observou que, naquele contexto, elas se orientavam na perspectiva da fragmentação, portanto tinham um caráter sempre emergencial e focalizado. Hypolito (2015) também problematiza as políticas educacionais e sua implementação no Brasil ao afirmar que em políticas não há garantias.

Nessa mesma linha, Gatti (2003) afirma que muitas atividades de formação não dispõem de avaliações dos resultados dos programas públicos implementados, para identificar o que se consolidou em novas práticas no chão das escolas. Alvarado-Prada *et al.* (2010) sinaliza que muitas ações de formação continuada não são de fato contínuas, não formam e pouco valorizam os professores.

Silva (2013, p. 70), nessa mesma linha de raciocínio dos autores citados, também considera que

Os processos de formação continuada precisam ser desenvolvidos como políticas públicas e de Estado, que não fiquem atreladas ao tempo dos governos, considerando que a formação é um direito dos profissionais da educação e um dever dos governos. As formações continuadas, em serviço ou em outras modalidades, precisam ter foco no que é necessário e imprescindível aprender, pois, de outra forma, podem ter conteúdos relevantes, mas não respondem às necessidades de aprendizagens dos estudantes e dos profissionais.

Cabe ressaltarmos que os grupos que governaram sucessivamente o nosso país continuaram criando diferentes políticas educacionais, que causaram alterações no trabalho docente, mas não tiveram continuidade em longo prazo. Foi o que discutimos no **Capítulo 1** sobre o PNEM. Nesse ponto, consideramos coerente retomarmos a premissa de que a descontinuidade é uma característica estrutural da política educacional brasileira (SAVIANI, 2008).

Ainda que reconheçamos tal limitação, é preciso compreender as intercorrências geradas pelas políticas educacionais para os professores. É necessário analisarmos como elas interferem no desenvolvimento profissional, na aprendizagem e no trabalho docente.

Zeichner (2009, p. 17), ao propor uma agenda de pesquisa para a formação de professores, afirmou que é preciso dar “maior atenção ao impacto da formação docente sobre a aprendizagem e prática dos professores [...]” e “[...] mais estudos de caso minuciosos sobre cursos de formação docente e seus componentes”.

Diante disso, reforçamos novamente a relevância da presente pesquisa e esperamos trazer para o debate elementos que contribuam para a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional dos professores no âmbito dos cursos de formação continuada.

2.2 Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional

O conceito de formação é fluido e heterogêneo. Existem, portanto, diferentes concepções para o mesmo. Há diversas teorias sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo dos professores. De forma geral, os pesquisadores do campo da formação de professores procuram entender como pessoas adultas, com especificidades profissionais aprendem e, sobretudo, como aprendem a ensinar (GARCÍA, 1999).

Para García (1999), a formação é entendida como uma função social de transmissão de saberes (saber-fazer ou saber-ser) sendo assim, um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa. Este autor também ressalta que, na área educacional, o conceito de formação, assim como outros, apresenta múltiplas perspectivas. Apesar disto, há um ponto de convergência quando observamos que o conceito de formação está profundamente atrelado ao de desenvolvimento pessoal.

Nessa mesma linha de raciocínio, Mizukami (2013) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional acontecem ao longo da vida. Por isso, a docência, assim como as demais profissões, deve ser aprendida. Ela considera que “os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos” (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

Na perspectiva da autora, que é também a nossa, esses processos têm início antes mesmo da licenciatura e são alimentados pelas experiências vividas. Sendo assim, nesse trabalho, consideramos que o PNEM fez parte do desenvolvimento profissional dos sujeitos que compuseram a pesquisa.

Mizukami (2004) considera que os conhecimentos dos professores podem ser explicados e entendidos a partir de dois modelos: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico. O primeiro modelo considera aquilo que o professor

necessita saber para ser professor, isso inclui conhecimentos de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para Shulman (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo é um novo tipo de conhecimento e é próprio dos professores. Segundo este autor, “o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado” (SHULMAN, 2014, p. 205).

O processo de raciocínio pedagógico retrata como os conhecimentos são acessados e mobilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor em questão, o raciocínio pedagógico inclui ações de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e uma nova compreensão.

Ainda sobre a base de conhecimento para o ensino, Shulman (2014) salienta que ela envolve, no mínimo, sete categorias. O conhecimento do conteúdo; do currículo; dos alunos e de suas características; dos contextos educacionais; dos propósitos da educação; o conhecimento pedagógico geral e pedagógico do conteúdo.

Cada uma dessas categorias possui uma finalidade específica, por exemplo, o conhecimento pedagógico geral faz referência aos princípios e estratégias para a gestão da sala de aula. Ao passo que, o conhecimento do currículo, inclui os materiais e programas que auxiliam o ofício docente.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é a área exclusiva dos professores. Shulman (2014) considera-o como o meio especial de compreensão profissional. O conhecimento de contextos educacionais engloba desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula até a gestão e financiamento dos sistemas educacionais, as características das comunidades e suas culturas.

Para García (1999) a formação de professores deve estudar os processos de aquisição de conhecimentos e experiências de aprendizagem em que professores aprimoram competências, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos seus alunos. É importante frisarmos que não se pode pensar a formação de professores deslocada do contexto social, histórico e político do qual se fala.

Por isso, na visão de Mizukami (2005), a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência possuem uma natureza tanto individual quanto coletiva. Além disso, a escola é considerada como um ambiente de aprendizagem profissional, sendo que os processos nela desencadeados não são lineares.

Outro fundamento importante a se considerar no desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência é o de que os saberes produzidos ao longo das trajetórias

profissionais dependem tanto do conhecimento acadêmico científico, quanto da prática pedagógica. Ainda nesta linha, a autora em questão considera que os processos de aprendizagem da docência e de desenvolvimento profissional incluem:

A influência de crenças, valores, juízos etc. na configuração de práticas pedagógicas; a necessidade de ambiente propício para partilha de ideias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores; A necessidade de tempo e espaço mental para que professores possam se desenvolver profissionalmente; A escola considerada como organização que aprende a partir de seus participantes; A força das comunidades de aprendizagem na configuração da cultura escolar, da escola e dos saberes profissionais; A importância de construir culturas escolares colaborativas a fim de fazer face à complexidade da mudança; A importância da construção de “comunidades de aprendizagem” que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais; A participação dos professores sendo considerada como ato de adesão, não compulsório (MIZUKAMI, 2005, p. 19).

Retomando a noção de “comunidades de aprendizagem”, Mizukami (2013) reforçou que as escolas são locais privilegiados para desencadear processos de desenvolvimento e de construção do conhecimento profissional da docência. Mas, para tal, as escolas e as políticas devem propiciar o trabalho coletivo com vistas a desencadear trocas colaborativas, atitudes investigativas e engajamento com a autoformação. Dessa forma, consideramos que a construção da identidade profissional do professor transcende bastante a formação inicial.

Considerando a mobilidade profissional, a obsolescência da informação, as mudanças nas organizações, bem como, a valorização do trabalho colaborativo, Lelis (2010) também questiona o pressuposto de que a formação inicial daria conta de preparar completamente para lidar com o trabalho.

A autora corrobora a afirmação de que, a aprendizagem da docência e o processo formativo ocorrem ao longo da vida e dependem das experiências vividas pelos professores, aponta também que essas experiências não seriam apenas no trabalho, mas, sobretudo, experiências pessoais, ligadas aos modos de socialização familiar e escolar, o acesso a bens culturais e a expressão de estilos de vida dos professores.

García (2009) também considera que o processo de desenvolvimento profissional dos docentes ocorre à luz das experiências, sabedoria e consciência das práticas profissionais, ou seja, se refere à identidade estabelecida com a função exercida. Para ele, a identidade docente precisa ser compreendida como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva.

O autor em questão salienta que a identidade profissional apresenta quatro características: é um processo evolutivo, depende tanto da pessoa quanto do contexto, compõe-se em subidentidades e contribui para uma percepção de autoeficácia. Apesar disso,

ele ressalta que o conceito de identidade profissional está sujeito a revisão, principalmente por conta das transformações sociais e econômicas, especialmente aquelas ligadas à própria profissão docente.

No livro “Formação de professores para uma mudança educativa”, García (1999) aponta que o desenvolvimento profissional implica na adaptação a mudanças e na melhoria de competências e atitudes. Essas transformações são de cunho pedagógico (aperfeiçoamento do ensino e da gestão de classe, por exemplo), individual (conhecimento e compreensão de si), cognitivo (aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento no processamento de informações) e teórico (reflexão sobre a própria prática). Além disso, a noção de desenvolvimento nos ajuda a superar a concepção individualista e celular das práticas formativas habituais.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional passa não só pelos professores, mas pelo ensino, currículo e pela escola. Ou seja, a formação do professor e o aperfeiçoamento da escola são faces da mesma moeda. Para García (1999), a escola é a unidade básica da mudança. Mas, para que isso se concretize é necessária a promoção da gestão democrática e participativa, da cultura de colaboração e da presença de liderança instrucionais. “Isso significa que a melhoria da escola e da formação passa por influências de políticas educativas externas à própria escola” (GARCÍA, 1999, p. 142).

As diversas propostas de formação docente visam estruturar e dar uma configuração conceitual e pragmática à relação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola. A partir da revisão de outras pesquisas feitas na área da formação de professores na Espanha, García (1999) identificou cinco modelos de desenvolvimento profissional, o autônomo, o modelo baseado na observação e supervisão, o que se ampara no desenvolvimento curricular e organizacional, o que ocorre a partir do treino e o desenvolvimento profissional por meio da investigação.

No primeiro modelo de desenvolvimento profissional, considerado autônomo, os professores resolvem aprender por si mesmos e decidem quais competências e conhecimentos lhes são necessários. As propostas desse modelo baseiam-se na premissa de que os docentes são capazes de iniciar e conduzir os próprios processos de aprendizagem, dessa forma, a experiência é considerada como fonte de recursos da autoformação. Mas, é bom frisar que nem sempre a experiência será um sinal de crescimento profissional e/ou mudança (GARCÍA, 1999).

O segundo é baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão. As propostas de formação vinculadas a esse modelo visam proporcionar a reflexão por meio das “competências cognitivas [dos professores] que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e

questionar a sua própria prática docente” (GARCÍA, 1999, p. 153). Normalmente são conduzidas a partir de histórias que os professores contam ou compartilham e, por isso, são conhecidas por “aumentar o poder dos professores através da publicação das suas vozes, das suas histórias e experiências pessoais” (GARCÍA, 1999, p. 156).

O terceiro modelo de desenvolvimento profissional é aquele pautado na inovação curricular e na formação através de um centro, cujo objetivo é:

implicar o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto que pode ser de inovação educativa, ou de auto-revisão institucional, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, assim como aumentar os níveis de colaboração e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas (GARCÍA, 1999, p. 166).

Algumas vantagens desse modelo são o fato de se basearem nas necessidades da escola, usam o saber-fazer dos professores da própria instituição, têm a possibilidade de abarcar níveis diferentes de desenvolvimento profissional, entre outras. Os inconvenientes, por sua vez, passam pelo fato de muitas escolas não possuírem conhecimentos e recursos suficientes, o risco de subvalorização das necessidades individuais e a possibilidade de tornar-se um ciclo muito fechado (BELL, 1991 *apud* GARCÍA, 1999).

O quarto modelo é o mais tradicional, baseado em treinos por meio de cursos de formação. As vantagens é que podem aumentar os conhecimentos e melhorar competências, proporcionar uma oportunidade para reflexão sobre a prática profissional e permitir uma posterior qualificação. Os inconvenientes se referem ao uso excessivo da teoria, ao fato de que as opções são determinadas pelos organizadores e, por isso, podem não refletir as necessidades dos professores, não ter aplicações práticas e ignorar o saber-fazer dos docentes. Os cursos baseados nesse modelo partem do pressuposto de que um professor pode influenciar a escola ou um grupo e que ele é capaz de transferir a teoria para a prática (BELL, 1991 *apud* GARCÍA, 1999).

Em nossa pesquisa, durante a análise documental da portaria n° 1.140/2013 que instituiu o PNEM, bem como de outros documentos usados na formação, observamos que o modelo de desenvolvimento profissional que o embasava era o de treino. Conforme mostrado no **Capítulo 1**, o objetivo principal do Pacto era atualizar as práticas docentes a partir do estudo das DCNEM de 2012. Muitos dos inconvenientes e vantagens identificados por (BELL, 1991 *apud* GARCÍA, 1999) foram corroborados pelos participantes dessa pesquisa, fato que será mostrado no **Capítulo 5**.

O quinto modelo de desenvolvimento profissional é o que ocorre por meio da investigação, nele o docente é visto como uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria atividade e diagnosticar problemas. Sendo que, a partir do diagnóstico, o professor pode intervir intencionalmente na situação-problema usando metodologias apropriadas. No processo de investigação-ação a formação pode ocorrer por meio da dimensão empírica e/ou conceitual. Na primeira, os processos implicam na recolha, análise e interpretação de dados; são feitos através de diários, indagações orais e estudos de classe/escola. Na dimensão conceitual encontram-se os trabalhos teórico-filosóficos ou análise de ideias como, por exemplo, os ensaios (COCHRAN-SMITH; LITTLE, 1991 *apud* GARCÍA, 1999).

Em nossa pesquisa buscamos atrelar o desenvolvimento profissional dos professores entrevistados com as fases da carreira docente, pois entendemos que as respostas docentes estão associadas a um contexto específico, ou seja, elas se associam ao momento da condição pessoal-profissional vivida pelo professor no âmbito do estímulo. Autores como, Michael Huberman, Denise Vaillant e José Alberto Gonçalves pesquisam sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Huberman foi um dos precursores nessa linha de investigação, seus primeiros trabalhos foram publicados ao longo dos anos 1970. Os outros dois autores, por sua vez, publicaram mais recentemente, por volta dos anos 1990/2000. Por ser mais atual, em nossa pesquisa, fizemos a opção de dialogar com os escritos de Gonçalves, por meio do artigo “Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão”, divulgado na Revista Sísifo, em 2009.

Gonçalves (2009) parte do pressuposto de que a carreira profissional docente é um percurso relacional, ou seja, um *continuum*. Para ele, os professores assumem múltiplas funções ao longo do processo de constituição da profissão, portanto, compreender o estágio em que cada docente se encontra na carreira é muito significativo. Nesse *continuum*, são identificadas cinco fases na carreira docente. A primeira, chamada de “O início”, se prolonga até os quatro anos de exercício, é caracterizada pela oscilação entre luta e sobrevivência, é determinada pelo choque de realidade e, pode ter traços de idealização em função da noção de “descoberta”. A fase dois, “Estabilidade”, oscila entre 5 a 7 anos, podendo prolongar-se até os 10 anos de atividade profissional, esse momento diz da aquisição de confiança.

A “Divergência”, considerada por Gonçalves (2009) como a terceira fase, vai dos 8 aos 14 anos e é marcada pelo “desequilíbrio”. Nesse contexto de assimetria, alguns professores se conduzem para o investimento na carreira, enquanto outros se direcionam para o cansaço e saturação.

A quarta fase, “Serenidade”, situa-se entre os 15 e 22 anos de carreira e é marcada pelo distanciamento afetivo, capacidade de reflexão e ponderação a partir da experiência. Normalmente, o sentimento que predomina é o da satisfação pessoal. A fase cinco, “Renovação do ‘interesse’ e desencanto”, remonta ao “fim da carreira”, ou seja, entre os 23 e 31 anos de atuação profissional.

No período do “fim da carreira” são evidenciadas novas divergências, enquanto algumas professoras sentem-se saturadas e ansiosas pela aposentadoria, outras, no entanto, parecem reinvestir na profissão. Por isso, o autor chama atenção para o fato de não enxergar as fases sugeridas como algo determinístico.

Em nossa pesquisa, buscamos compreender como se deram os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos no percurso formativo do Pacto do Ensino Médio. Para isso, no **Capítulo 4**, procuramos traçar o perfil dos nossos sujeitos a partir das fases da carreira sugeridas por Gonçalves (2009).

Sendo assim, as contribuições teóricas de Shulman, Mizukami, García e Gonçalves serão resgatadas nesse trabalho para elucidar as práticas docentes investigadas. Além das categorias aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, o conceito de formação continuada também se faz relevante em nosso trabalho, uma vez que os documentos que instituíram o PNEM intitulavam-no como uma política de formação continuada.

Dito isso, na seção a seguir apresentamos algumas considerações teóricas e conceituais sobre os processos de formação continuada, entendendo-os como parte do desenvolvimento profissional.

2.3 Formação continuada de professores

Muitos autores concordam que a formação continuada é condição indispensável à prática educativa. Apesar disso, segundo Gatti (2003), muitos cursos aprofundam pouco ou sequer contribuem para ampliar os conhecimentos dos profissionais. Essa autora afirma que mudar concepções e práticas não é uma tarefa simples, pois os novos conhecimentos podem adquirir sentido ou não, podem ser aceitos ou refutados, incorporados ou não.

A mudança das práticas e concepções depende de processos cognitivos, socioafetivos e culturais muito complexos. Nesse sentido, Perrenoud (2002) afirma que reformas escolares, ideias, métodos ativos e novos programas fracassam porque, na área da educação, não se mede o desvio entre o que é prescrito e o que é viável nas condições do trabalho docente.

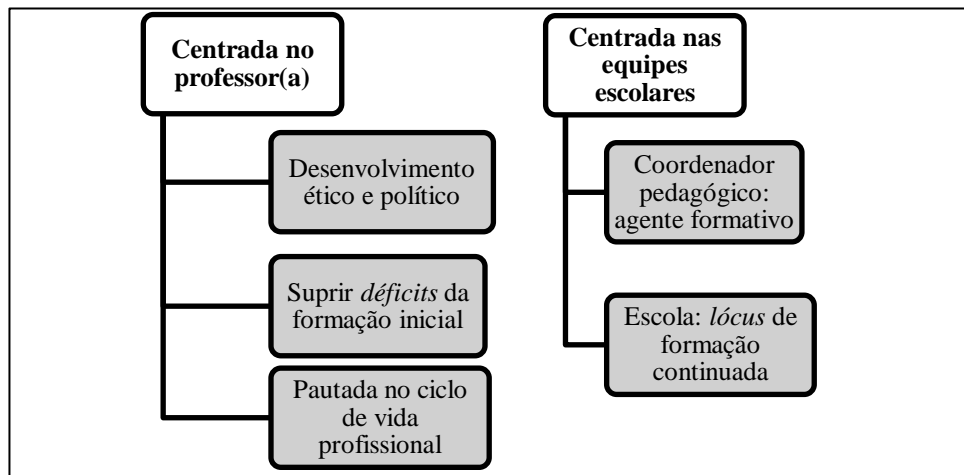
Gatti (2008) afirma que o conceito de educação continuada é complexo e, por isso, é difícil estabelecê-lo. Nos estudos sobre a formação de professores é possível observar duas tendências: uma considera que a educação continuada inclui cursos estruturados e formalizados oferecidos ao professor após a graduação ou após o ingresso no magistério. Outra tendência, mais abrangente, sinaliza que educação continuada é qualquer atividade que contribua para a melhoria do desempenho profissional. Nesse contexto, estão incluídas as reuniões pedagógicas, trocas cotidianas, participação na gestão escolar, seminários e vários outros momentos na escola ou fora dela (GATTI, 2008).

Em 2011 foi publicado o relatório de pesquisa “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC). No documento é afirmado que as ações de formação continuada estão atreladas a um contexto de mudanças pelas quais a educação brasileira tem passado nas últimas décadas. Dentre as transformações são destacadas as reformas curriculares e a utilização de avaliações censitárias.

No relatório da FCC (2011) são identificadas duas abordagens da formação continuada que, apesar de diferentes, não são excludentes. Uma abordagem se centra na figura do professor. Neste âmbito estão proposições que consideram a formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional, a formação continuada como meio de suprir *déficits* da formação inicial e a formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional.

A segunda abordagem se refere àquelas iniciativas que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas. Nessa linha destacam-se duas vertentes, uma que considera o coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos formativos nas escolas e a outra que vê a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um *lócus* de formação continuada. Na **Figura 4** são apresentados os tipos de formação continuada desenvolvidas no Brasil a partir das duas abordagens explicitadas anteriormente:

Figura 4 - Abordagens da formação continuada no Brasil



Fonte: Organização própria a partir da FCC (2011)

Para tratarmos da formação continuada dos professores brasileiros, é preciso remeter novamente à LDB, com destaque para o seu artigo 61. De acordo com ele, a formação dos profissionais do magistério deve basear-se nos seguintes fundamentos: “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, p. 26).

Sobre o papel da LDB nesse contexto, Iria Brzezinski (2014) considera que a referida lei tornou-se o marco legal que propagou a expressão formação de profissionais de educação. Para a pesquisadora, o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação “inaugura a expressão ‘Formação de Docentes para Atuar na Educação Básica’ e determina a criação de um novo *locus* formativo, o Instituto Superior de Educação (ISE)” (BRZEZINSKI, 2014, p. 10).

Para Brzezinski (2014) o funcionamento dessa nova agência formadora implicou reflexo imediato na concepção de formação e ressalta que a partir da década de 1990, essa concepção passa a se configurar com mais rigor científico e epistemológico, o que resultou no alargamento da formação, bem como das pesquisas nesse campo.

Ainda que, no campo legal, avanços tenham acontecido, há muito que se fazer no sentido de aprimorar as propostas de formação continuada. Alvarado-Prada *et al.* (2010) aponta que muitas ações de formação continuada não são de fato contínuas, não formam e pouco valorizam os professores. Para o autor, as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e outros) deveriam assumir a responsabilidade pelas atuais políticas de formação continuada de professores.

Atualmente, muitas iniciativas de formação continuada provêm de políticas públicas realizadas dentro do sistema de ensino em níveis federal, estadual ou municipal. Outras instituições também oferecem atividades formativas como é o caso das organizações não governamentais, fundações e consultorias privadas. Conforme salientado por Gatti (2008), muitas atividades se concentram no sul e sudeste e estão intrinsecamente relacionadas à emergência de um discurso de renovação.

Sobre esse discurso, Gatti (2008, p. 58) indica que:

a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

A multiplicação na oferta de cursos de formação continuada deu margem ao questionamento quanto à qualidade e rigor oferecidos nessas atividades. Mediante ao impasse, muitos representantes públicos passaram a estabelecer normas, editais, provas externas e outros mecanismos que garantam a exposição do rendimento e do nível do curso. Além disso, muitas instituições de ensino superior, sobretudo as universidades federais passaram a gerir tais atividades (GATTI, 2008).

Diante disso, reforçamos a importância da investigação de um curso focado nos professores e o seu alcance quanto ao desenvolvimento profissional e às mudanças nas práticas. A compreensão da mudança no contexto da prática nos remete à aproximação dos processos reflexivos constituídos pelos professores no contexto de atuação profissional. Nessa linha, Freire (1998, p. 22) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Considerando a questão da reflexividade, Pérez Gómez (1995) entende o campo de ação do professor como algo profundamente complexo e que o êxito profissional consiste em saber lidar com essa dimensão a partir da integração entre criatividade e inteligência.

Para compreender a natureza do processo de reflexão, Pérez Gómez (1995) cita Kemmis (1985)²⁷, que considera a reflexão como uma orientação para as relações entre pensamento e ação, como uma dimensão que pressupõe relações sociais e, que por isso, não é neutra e nem indiferente à ordem social.

²⁷ KEMMIS, S. Action Research and Politics of Reflection. In: *Reflection: turning experience into learning* [D. Boud, B. Kenah; D. Walker, eds.]. London: Kogan Page, 1985.

Pérez Gómez (1995) distingue três conceitos que integram o pensamento prático do profissional reflexivo: **I.** Conhecimento-na-ação, **II.** Reflexão-na-ação e **III.** Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. O primeiro componente orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. A reflexão-na-ação dispõe de um imediatismo, pois ocorre quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos.

O autor entende a reflexão-na-ação como um espaço de confrontação empírica com a realidade problemática e que tem potencial para configurar-se como um instrumento de aprendizagem. Mas para que a aprendizagem ocorra é necessário que o profissional se revele flexível e aberto ao cenário de interações práticas.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação é a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação, ou seja, “na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido de compreensão e da reconstrução da sua prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 105). É o exercício contínuo de refletir **na** e **sobre** a ação que converte o professor a condição de investigador na sala de aula, afastando-se assim da racionalidade instrumental.

Sobre os processos de formação de professores, Pérez Gómez (1995) sinaliza que muitos programas fracassam porque separam teoria e prática. Na racionalidade técnica, a prática é vista como preparação técnica para compreender o funcionamento real da sala de aula, por isso deve situar-se no final do currículo de formação. Os sistemáticos fracassos envolvendo a formação de professores em uma perspectiva da racionalidade técnica, fez com que as atenções se voltassem para uma concepção mais artística da profissão.

Diferentemente da racionalidade técnica, os modelos de formação pautados na reflexividade colocam a prática como central no currículo e consideram-na como um lugar de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento prático do professor. Pérez Gómez (1995) aponta que a aprendizagem baseada na reflexão prática possui diferentes teorias com aspectos convergentes. Por exemplo, a prática deve ser o eixo central do currículo da formação de professores para garantir a articulação entre teoria e prática. Além disso, o ponto de partida para a reflexão será a prática, sendo ela entendida como um processo de investigação.

A prática reflexiva dos professores pode ocorrer em diferentes momentos da formação. Para que ela seja criteriosa é preciso desenvolver dados observáveis, assim a observação direta e registrada do comportamento é o que permite melhor compreender as intenções, pressupostos e estratégias dos professores.

Para Pérez Gómez (1995), a observação direta suscita, muitas vezes, um choque educacional ao mostrar que algumas ações dos professores são completamente distintas das teorias por eles professadas. Sobre essa prática reflexiva, Schön (1995) afirma que ela implica no conhecimento de três dimensões, a aprendizagem do aluno, a interação professor-aluno e o aspecto burocrático da prática.

Para o autor existem duas grandes dificuldades para a introdução da prática reflexiva na formação de professores. Em primeiro lugar, a epistemologia dominante na universidade e, em segundo plano, o currículo profissional pouco normativo. Schön (1995) ressalta que está em curso um conflito de epistemologias entre a racionalidade técnica e propostas mais humanísticas e criativas.

Retomando a discussão sobre a prática reflexiva, consideramos que uma das maiores críticas sofridas pelo desenvolvimento profissional mediante cursos de formação é exatamente “a pouca incidência que têm na prática. Ou seja, os professores dificilmente aplicam ou incluem no seu repertório docente novas competências, ainda que estas tenham sido desenvolvidas adequadamente durante os cursos” (GARCÍA, 1999, p. 180). Esse é também um dos fatores que nos levou a estudar o PNEM.

Conforme apresentamos no **capítulo 1**, os cadernos de formação e as DCNEM foram elaborados com base na perspectiva da formação humana integral e da reflexão sobre os sujeitos do Ensino Médio. Podemos, por isso, considerar que os materiais didáticos foram produzidos a partir de uma epistemologia humanista e criativa.

Apesar disso, nas narrativas dos nossos entrevistados observamos que a abordagem do curso pode não ter sido suficiente para que os professores atualizassem suas práticas em consonância com as DCNEM, conforme discussão no **capítulo 5**.

2.4 Formação de professores e condições do trabalho docente

Nessa seção debatemos sobre as relações entre formação de professores e condições de trabalho docente. Conforme dito anteriormente, há no Brasil uma tendência de responsabilização dos professores pelas mazelas da educação, especialmente pelo baixo desempenho escolar dos alunos. Essa tendência se associa a outra que considera as condições precárias da educação como responsável pelas enormes desigualdades sociais brasileiras. Posicionamo-nos contra essas duas tendências e, por isso, apresentamos nessa seção as

condições do trabalho docente que, levam muitas vezes, professores ao adoecimento e ao desencanto com a profissão.

No Brasil muitos ingressantes nas licenciaturas já possuem experiência profissional na docência, o que contribui para um consenso de que a experiência anterior tem um impacto na construção dos modelos de professor (DINIZ-PEREIRA, 2007). Apesar disso, o tema da formação docente é frágil e tratado de forma superficial em muitos cursos de formação inicial. Um reflexo dessa superficialidade é a predileção dos licenciandos pelas disciplinas específicas em detrimento às de formação geral do educador (BARRETO, 2010).

Em contextos distintos do nosso, cresce uma ideologia que insiste em afirmar que o impacto da formação inicial na prática docente é praticamente nulo. Essa vertente é muito comum nos Estados Unidos, por exemplo. De acordo com Diniz-Pereira (2007), esses grupos advogam a favor da flexibilização, desregulamentação, responsabilização dos professores e defendem uma formação inicial mais enxuta, barata e aligeirada.

Em relação à formação continuada, Diniz-Pereira (2007), aponta que na lógica empresarial ela é vista como atualização e/ou reciclagem. Para o autor é preciso romper como esse estigma e investir em pesquisas sobre a formação continuada de professores que tenham parceria ou não com as universidades, que aconteçam na própria escola e que tenham participação ativa dos educadores. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um espaço de produção do conhecimento.

Contudo, constatamos que as condições de trabalho docente no Brasil ainda são extremamente precárias e, por isso, é difícil pensar na escola como um local de produção de conhecimentos. Diante dessas condições, muitas pessoas que escolhem a licenciatura não necessariamente constroem nesses cursos uma identidade profissional positiva (DINIZ-PEREIRA, 2007). Nas palavras do próprio autor,

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e saberes [...]. Consequentemente, não seria de se espantar que as repercussões da formação docente, seja ela inicial ou continuada, na escola e na sala de aula sejam pouco efetivas (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 90).

Compreendemos que a condição do trabalho docente interfere na formação continuada dos professores. Por isso, nossa pesquisa buscou rastrear as condições específicas do trabalho docente dos envolvidos no curso Pacto do Ensino Médio. Entendemos que fechar os olhos à condição (do trabalho docente) e (do ser) professor no Brasil poderia levar a uma produção científica descontextualizada da realidade escolar.

Consideramos, assim como Barreto (2010) que a precariedade das condições do trabalho docente contribui para a manutenção de uma representação social da profissão docente como vocação. Essa forma de representação tende a diminuir a importância do progresso dos conhecimentos sobre os saberes dos professores. Além disso, contribuem para uma “prevalência de um forte viés de gênero na evolução da trajetória do magistério como profissão” (BARRETO, 2010, p. 432), visto que a porcentagem de mulheres na profissão é bem maior do que o público masculino. Em nossa pesquisa, dos cinco participantes, apenas um era homem.

Nas precárias condições do trabalho docente no Brasil, a representação do magistério como vocação soma-se à extração social dos professores, à exclusão social, às mudanças na clientela escolar e aos novos padrões na relação professor e aluno. Cada vez mais professores têm sido recrutados entre os segmentos sociais de renda média e baixa, por isso, há uma inflexão para baixo na extração social dos docentes (BARRETO, 2010).

No que tange à exclusão social, a nova fase de acumulação do capitalismo gera mais desigualdade social e dificulta a mobilização organizada dos setores precariamente inseridos na sociedade. Essas novas formas de desigualdade difundem um sentimento de fracasso, sobretudo entre as camadas mais populares. Nessa perspectiva, foram incorporados na escola programas de redistribuição da renda e outras ações que não lhes eram próprias anos antes. Diante disso, houve um aumento de atribuições na e da escola, bem como a complexificação das relações estabelecidas entre professores e alunos (BARRETO, 2010).

As mudanças na clientela escolar são apontadas por Barreto (2010) como circunstâncias que produzem na prática cotidiana das escolas conflitos sobre a diversidade cultural e sobre a legitimação da autoridade pedagógica. É sobre esta última dimensão que muitos problemas escolares se ancoram como, por exemplo, a indisciplina e a violência. Soma-se a isso o fato de que professores e alunos se apropriam da cultura de formas diferenciadas, o que gera tensões. Barreto (2010, p. 441) chega a afirmar que “Nunca foi tão difícil ser professor como nos tempos atuais”.

Diniz-Pereira (2007) e Barreto (2010) indicam que as precárias condições das escolas e dos professores são acompanhadas pela perda de prestígio do trabalho docente. Além disso, o processo de formação dos educadores não tem contribuído para resolver problemáticas associadas ao trabalho no magistério. Barreto (2010) sinaliza a secundarização desses temas e Diniz-Pereira (2007) salienta que os programas de formação de professores ancorados na racionalidade técnica tendem a minimizar a importância da formação inicial ao advogar que ela não produz efeitos no desempenho escolar dos alunos.

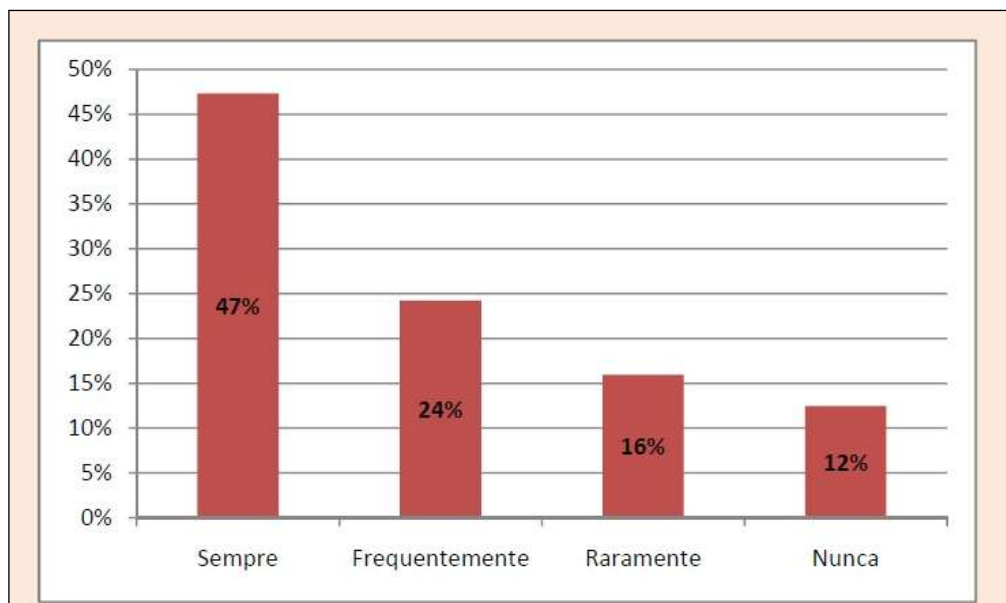
Para demonstrar alguns dados sobre as condições do trabalho docente, fizemos algumas considerações a partir do Relatório “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, publicado em 2010 e realizado pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – GESTRADO/FaE/UFMG, pelo Ministério da Educação e outros grupos de pesquisa.

O relatório buscou apresentar “o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 10).

Dentre as condições nas quais se realiza o trabalho docente foi identificado que a parcela de professores que leva atividades da unidade educacional em que lecionam para fazer em casa é bastante alta. Sendo que 47% sempre levam e outros 24% o fazem frequentemente. Ou seja, isso implica em mais da metade da categoria (71%), que constantemente tem o seu tempo domiciliar consumido por uma demanda profissional. Em nossa pesquisa, conforme será apresentado no **capítulo 4**, todos os professores relataram essa mesma situação.

O **gráfico 2** mostra que apenas 12% dos professores pesquisados nunca levam atividade para ser realizada em casa. Em relação à média de horas semanais de trabalho desses docentes em casa, o relatório indica que ela chega a 7 horas.

Gráfico 2 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência em que levam atividade para realizar em casa



Fonte: (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 52)

Nessa mesma linha, Oliveira e Hypolito (2012) salientam que a principal queixa dos docentes diz respeito à sobrecarga de trabalho e à responsabilização pelo fracasso escolar dos alunos. Esses autores notam que as políticas de avaliação têm contribuído para ampliar esse mal-estar docente. Sofrimento, intensificação, precarização e proletarização são dimensões atuais do trabalho docente. Para além das atividades escolares levadas para casa, a participação em colegiados, conselhos, comissões e reuniões induzem os professores a assumir novas responsabilidades e funções. Tal condição é uma face da intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA; HYPOLITO, 2012).

Para Oliveira *et al.* (2002) a intensificação e autointensificação do trabalho docente estão atreladas às reformas educacionais dos anos de 1990. Sendo que a autointensificação do trabalho do professor visa responder a uma demanda externa. Nessa perspectiva, nós consideramos que, muitas vezes, os julgamentos feitos pela mídia e por pesquisadores ao trabalho dos professores das escolas públicas podem ser identificados como uma dimensão dessa demanda externa. Soma-se a isso a manutenção do discurso de que os professores da educação básica são mal formados e acomodados.

Mancebo (2007) discute as reformas educacionais e os impactos gerados por elas no trabalho docente. Para ela, as reformas educacionais devem ser entendidas em um contexto capitalista de acumulação flexível. Também Oliveira *et al.* (2002) atrelam as reformas educacionais dos anos de 1990 à intensificação e autointensificação do trabalho docente. Ao se referir à implementação das reformas educacionais, Mancebo (2007, p. 474) afirma que, “No próprio âmbito escolar, ocorrem relações e produções, por vezes, na direção do ajustamento à nova ordem social; mas, em certos momentos, buscando brechas e possibilidades de escape”.

Para nós, essa busca por brechas e possibilidades de escape pode ser considerada um mecanismo de resistência e/ou sobrevivência dos professores no âmbito do sistema educacional. Mancebo (2007) considera que existem ações no espaço escolar que promovem assujeitamento, sofrimento e doença; outras, porém, favorecem o crescimento, o prazer e a solidariedade. Paralelo a essa afirmação, avaliamos em nossa pesquisa a possibilidade de o Pacto do Ensino Médio, enquanto parte do desenvolvimento profissional dos professores, ter se consolidado como uma experiência geradora de crescimento, prazer e solidariedade.

Ao refletir sobre a produção acadêmica em relação ao trabalho docente, Mancebo (2007) identifica cinco grandes temas na literatura especializada: precarização, intensificação do regime de trabalho, flexibilização do trabalho, descentralização gerencial e a emergência dos sistemas avaliativos. Para ela, a descentralização gerencial cria uma ilusão de

participação, ao passo que a emergência dos sistemas avaliativos constitui um mecanismo de responsabilização do professor pelo desempenho dos alunos e, principalmente, pelo fracasso.

Na visão de Hypolito e Grishcke (2013) é preciso compreender o trabalho docente na atual fase de reestruturação produtiva do sistema capitalista. Para eles, há uma tendência de aumento e consolidação do trabalho imaterial na sociedade do conhecimento. Tal consolidação se relaciona às mudanças implementadas a partir do século XX. A conjuntura atual traz um contexto de indefinições, inclusive com uma crise de confiança na ciência.

Tais mudanças processadas pela reestruturação produtiva do capital trazem uma falta de consenso entre os teóricos que tentam definir nossa sociedade. Bell (1977), por exemplo, classifica a atual sociedade como pós-industrial, ao passo que Drucker (2002) a nomeia como do *conhecimento*, Castells (1999) como *informacional*; há outros ainda que usam a definição pós-fordista. Apesar do mosaico de denominações, há concordância em dizer que a globalização promoveu mudanças significativas nas relações estruturais e nos fatores de produção (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013).

Essas mudanças significaram para o mundo do trabalho um declínio do emprego industrial, queda nos salários reais, aumento da desigualdade, precarização do trabalho, desvalorização da mão de obra, enfraquecimento dos sindicatos, redução dos conflitos entre capital e trabalho, intensificação da competição entre trabalhadores e novas estratégias de gestão da força de trabalho. Ou seja, genericamente, levaram ao desemprego estrutural, à heterogeneidade e à fragmentação da classe trabalhadora (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013).

Além disso, outras transformações estão sendo processadas, como o crescimento do setor de serviços e sua consequente diversificação. Juntamente com o destaque assumido pelo setor terciário, emerge uma forma de trabalho anteriormente considerada improdutiva: o trabalho imaterial. A emergência desse trabalho estaria atrelada à centralidade assumida pela informação, uma vez que o paradigma pós-fordista é baseado na comunicação social e na flexibilidade dos sujeitos envolvidos (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013).

Hardt e Negri (2005), citados por Hypolito e Grishcke (2013), ressaltam a proeminência do trabalho imaterial sobre o material na atualidade. Na atual conjuntura, a informatização será o motor dessa mudança e a força física dará lugar às competências cognitivas. Existem três formas de trabalho imaterial que movimentam o setor de serviços atual. A primeira é pautada no ramo industrial e nas transformações por ele vivenciadas, tais como o estoque zero, a produção de acordo com a demanda, a flexibilidade, a mistura do trabalho imaterial e material, a criação das células de produção e a emergência do trabalho colaborativo.

A segunda se refere à categoria das atividades simbólico-analíticas. Estão ligadas à solução de problemas, venda das soluções, manipulação de símbolos e de ideias. Os programadores visuais e os analistas de *marketing* são exemplos de profissões ligadas a esse segmento. A terceira forma de trabalho imaterial é a mais numerosa e envolve a dimensão relacional, combinada com a comunicação e o afeto. Estão nesse ramo as profissões da área da saúde, educação, serviços pessoais e entretenimento.

Hypolito e Grishcke (2013) citam Gorz (2005) para afirmar que o trabalho imaterial gera um problema para o capital, pois ele não pode ser inteiramente ensinado, uma vez que os saberes aí mobilizados são resultados de experiências particulares de vida. Diante desse fato, as condições mercadológicas passam a interessar-se por um novo perfil de trabalhador, que faça uso da criatividade, de sua bagagem cultural, que tenha capacidade de improvisação, colaboração e engajamento com a empresa.

O novo perfil de trabalhador deve dar conta de responder às exigências cognitivas, psicológicas e comportamentais em evidência. Várias consequências somam-se a essas demandas. Observamos, por exemplo, que o trabalho extrapola os “muros das fábricas” e fica difícil estabelecer limites entre o que é trabalho e o que é lazer; o controle das atividades laborais será por meio da gestão dos objetivos e dos resultados.

É a partir desse novo perfil de trabalhador que devemos estudar as condições do trabalho docente, compreendendo o magistério como uma atividade imaterial, relacional e afetiva. Para Hypolito e Grishcke (2013), os trabalhadores em educação são peças centrais na economia dos países desenvolvidos, devido à função e ao número elevado de profissionais empregados. Por isso, a visão de docência como profissão secundária não se sustenta mais. Mas, ao mesmo tempo, a reestruturação produtiva do trabalho docente, tem gerado controle e intensificação das atividades. Um exemplo disso seria a interferência do Estado e de empresas da iniciativa privada sobre o que e como os professores devem ensinar.

Ainda sobre a intensificação do trabalho docente, Oliveira e Hypolito (2012, p. 287-288) afirmam:

Os docentes identificam uma ampliação de suas atividades, com novas atividades e responsabilidades, afirmam que há uma ampliação da jornada real sem um reconhecimento formal e sem uma devida retribuição. Pode-se identificar uma precarização do trabalho, em maior ou menor grau dependendo da rede de ensino ou do nível de ensino [...]. Há um sentimento manifesto de cobrança e responsabilização que indicam uma incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, o que ficou denominado na investigação como autointensificação.

É importante ressaltarmos que, se 71% dos docentes levam atividades escolares para casa, esse fato pode estar associado à sentimentos de cobrança e responsabilização. No desejo de atender às demandas, os professores incorporam subjetivamente o excesso de trabalho como um valor moral e ético a ser sustentado pelo seu ofício. Essa seria, portanto, a dimensão da autointensificação do trabalho docente. Oliveira *et al.* (2002, p. 47) citam o trabalho de Coddó *et al.* (1999) para problematizar que “a natureza do trabalho docente faz com que os professores envolvam-se afetivamente com o seu trabalho em uma escala muito maior que qualquer outro trabalhador do setor da indústria”.

Apesar da afirmação feita por Coddó *et al.* (1999), Oliveira *et al.* (2002) questionam o argumento da autointensificação voluntária do trabalho dos professores e afirmam que “o professor provoca uma intensificação de seu trabalho para responder a uma demanda externa, que não é proveniente de uma fonte facilmente identificável” (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p. 48). Em nossa concepção, a realização de atividades em casa por 71% dos docentes não se trata apenas de um voluntariado do professor, que se envolveu afetivamente com o seu trabalho. Trata-se, antes disso, de uma reorganização do tempo para dar conta de demandas externas, tais como prazos impostos pela gestão escolar ou por uma pressão dos próprios alunos.

Ainda nesse sentido, a realização de atividades escolares em casa poderia expressar a dimensão do sofrimento. Para Oliveira e Hypólito (2012, p. 290) “o sofrimento tem a ver com o desenvolvimento de formas mais complexas de organização do trabalho, com formas mais gerencialistas de controle e regulação”. Para esses autores

A intensificação do trabalho tem a ver com mais trabalho e/ou maior ritmo de trabalho em um dado tempo de trabalho. Só é possível avaliar se em uma dada atividade profissional ocorreu ou não um processo de intensificação se numa mesma jornada de trabalho houve aumento de trabalho e/ou do ritmo de trabalho (OLIVEIRA; HYPOLITO, 2012, p. 290).

A partir da literatura analisada, consideramos que os professores da Educação Básica levam atividades escolares para casa com uma frequência extremamente alta porque o tempo disponível à execução dessas ações no espaço de trabalho não é suficiente. Assim, notamos o aumento do ritmo de trabalho. Infelizmente o trabalho feito em casa é pouco valorizado em seu aspecto moral e financeiro. Em muitas redes educacionais, os professores não são remunerados devidamente pelos planejamentos e provas que elaboram e corrigem em casa.

Essa temática sobre a intensificação do trabalho docente tem sido investigada de forma recorrente na produção acadêmica. Mancebo (2007), por exemplo, ressalta que as mudanças na jornada de trabalho têm uma ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho). Nessa linha, o relatório

produzido pela GESTRADO nos permitiu constatar uma lógica de mudança de jornada de trabalho na perspectiva extensiva, haja vista que os professores têm dedicado cada vez mais tempo à execução do seu trabalho.

Compreendemos que a rotina dos professores é exaustiva, os horários de planejamento (supostamente remunerados) ocupam grande parte da vida deles. A atenção ao cumprimento de prazos e a preocupação em cumprir normas determinadas pelas escolas os fazem ampliar a jornada real de trabalho. Parece-nos que a escola consome quase todo o “tempo livre” dos professores, sobretudo em momentos de encerramento de períodos letivos, quando o volume de provas a formular e corrigir é suficientemente alto. Em nossa pesquisa, os entrevistados narram sobre finais de semana e feriados em que a correção de provas se processou ao longo de quase um dia inteiro.

Em nossa pesquisa constatamos que há entre os docentes um forte componente ético que os leva a se dedicar à profissão. Notamos que a intensificação e autointensificação têm se constituído cada vez mais como uma dimensão do trabalho dos professores. Apesar de termos ciência do papel dos educadores na sociedade, não vemos como positiva essa sobrecarga de trabalho, pois conduz ao desgaste físico e emocional. Em alguns casos, os direciona a um quadro de sofrimento. Além disso, essa intensificação do trabalho furta dos professores um tempo que poderia ser dedicado à formação.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS METODOLÓGICOS: NARRAR HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS

Para analisarmos e compreendermos a implementação do PNEM, no município de Ponte Nova, e examinarmos a possibilidade de constituição de processos de aprendizagens docentes, desenvolvemos a pesquisa por meio de uma proposta metodológica, de abordagem qualitativa, com enfoque autobiográfico e narrativo.

Sobre estudos com abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) os caracterizam como aqueles que têm no ambiente natural a fonte direta dos dados e o investigador é o instrumento principal. Além disso, a investigação feita nessa abordagem é descritiva e o foco dela é sobre o processo. Geralmente os dados são analisados de forma indutiva e o significado que os sujeitos atribuem ao fenômeno estudado é considerado como um aspecto vital.

Dessa forma, enquadramos a abordagem de nossa pesquisa como qualitativa, pois os dados foram coletados no ambiente escolar e, nos colocamos como os instrumentos necessários para compor os textos de campo. Em nossa investigação nos atentamos à constituição de processos de aprendizagens docentes no PNEM. Nos capítulos quatro e cinco dessa pesquisa descrevemos os dados produzidos e, por meio das narrativas dos sujeitos, procuramos atribuir significados a essas informações.

É importante ressaltarmos que a produção e análise dos dados em nosso estudo tiveram cunho narrativo e se ancoraram no método biográfico. Isso porque acreditamos que as narrativas nos auxiliariam a compreender os processos de aprendizagens docentes no Pacto do Ensino Médio ou a partir dele.

3.1 Narrar histórias e trajetórias: a opção pela pesquisa narrativa

Finger e Nóvoa (2010) afirmam que o método biográfico nas ciências da educação se configura como um instrumento de investigação, mas, principalmente, de formação. De acordo com eles:

O **método biográfico** permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos **processos** das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais (FINGER; NÓVOA, 2010, p. 23, grifos dos autores).

Compactuando com a ideia desses autores, construímos nossa pesquisa na perspectiva do método biográfico. Ferrarotti (2010, p. 36, grifo do autor) ressalta que, “o método biográfico pretende atribuir à **subjetividade** um valor de conhecimento [e] [...] Lê a realidade do ponto de vista de um sujeito historicamente determinado”.

Na mesma linha, a pesquisa narrativa permite acessar as experiências dos sujeitos, essas “experiências são histórias que as pessoas vivem” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27). Ferenc (2005; 2017), ao estudar sobre a socialização profissional dos professores universitários, também sinalizou que as narrativas são uma forma de acessar as experiências dos professores, suas intenções e crenças.

Essa autora afirma que “a grande contribuição dessas abordagens reside justamente na sua potencialidade como instrumento de investigação e formação” (FERENC, 2017, p. 180). Com base nos autores citados, consideramos que a escolha pelas narrativas e pelo método (auto)biográfico foram instrumentos teóricos e metodológicos adequados para a realização dessa pesquisa.

Franco Ferrarotti (2010), ao abordar a autonomia do método biográfico ressaltou que, “Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical uma **práxis humana** [...]. Uma **vida é uma práxis que se apropria das relações sociais**” (FERRAROTTI, 2010, p. 44, grifos do autor).

Com base na citação de Ferrarotti (2010), consideramos que as narrativas (auto)biográficas investigadas são singulares, mas, ao mesmo tempo, universais, pois se referem à relações sociais macroestruturais. Portanto, reviver, contar e refletir sobre as narrativas (auto)biográficas nos permitiram compreender um pouco mais sobre a práxis humana e, conseqüentemente, sobre as relações sociais.

3.2 Sobre autobiografias e biografias: o meu lugar na pesquisa

Clandinin e Connely (2011, p. 165) afirmam que “Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos”. Assim como eles, nós concordamos com esse ponto de vista. Propusemo-nos a pesquisar narrativamente porque nos interessamos pela experiência e, mais do que isso, pela vida dos sujeitos e pelos significados que eles atribuem a seus processos de formação.

Importante considerarmos que para os pesquisadores narrativos os “interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 165). Assim, também, aconteceu nessa

pesquisa. Conforme exposto na **introdução**, o interesse por estudar os processos de aprendizagens dos professores que cursaram o PNEM é fruto da nossa atuação como professoras e agentes da formação do Pacto nas escolas. Ou seja, narrar a história dos sujeitos que cursaram o PNEM é, ao mesmo tempo, narrar as nossas próprias histórias. Em outras abordagens de pesquisa, tal constatação poderia ser considerada um erro, por indicar uma possível perda da objetividade. Na pesquisa narrativa, porém, “O observador encontra-se [...] implicado no campo do seu objeto” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 49). Dessa forma, o “eu” está interligado com “eles”.

Por tudo isso, evidenciamos que a escolha teórica e metodológica pela narrativa e pelo método (auto)biográfico demonstra uma mobilização pessoal e não foi, de forma alguma, uma escolha aleatória. Há tempos nos interessamos por histórias, trajetórias de vida e memórias. O ingresso na pós-graduação *stricto sensu* reforçou esse interesse devido à participação no grupo de pesquisa FORMEPE. Desde 2017, esse grupo vem estudando, por intermédio da Profa. Dra. Alvanize Ferenc, orientadora dessa pesquisa e membro do FORMEPE, o livro “Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa”, de Clandinin e Connely.

A professora Dra. Alvanize se aproximou da discussão sobre narrativas e estudos autobiográficos em sua tese de doutorado, na qual fez uso da literatura estrangeira (Clandinin; Connely). Em parceria com a Professora Dra. Rita Braúna, ainda em 2005, iniciaram a construção de estudos sobre narrativas fazendo interlocuções com Goodson, Nóvoa e Ferraroti. Além disso, há alguns anos ela vem participando do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), produzindo e orientando com essa perspectiva.

As parcerias estabelecidas envolvem outras universidades, como é o caso da Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, que organizou o livro “Narrativas de professores em formação: o significado de ser pedagogo”. Neste livro, a professora Alvanize teve a oportunidade de fazer o posfácio. Por fim, cabe destacarmos que no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV (PPGE – UFV) já foram defendidas dissertações de cunho narrativo²⁸, que estudaram a formação de professores de História, a construção das identidades dos pedagogos entre outros temas.

²⁸ MARQUES, Debora Mota. A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de institutos federais mineiros: da formação à atuação profissional, 2018.

FARIA, Gabriel Duarte. O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de história, 2017.

CAMPOS, Ana Elisa Araújo Maia. Aspectos do processo de socialização profissional de expibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino, 2016.

3.3 Sobre autobiografias e biografias: o lugar dos sujeitos da pesquisa

Sobre a intersecção entre observador e sujeitos, Ferrarotti (2010, p. 41) afirma que, “é evidente que a escolha das biografias mais representativas do universo social dependerá então inteiramente da instituição sociológica do observador e, portanto do seu sistema de valores”. Partindo dessa premissa, entrevistamos cinco professores(as) da Rede Estadual de Ensino de Ponte Nova - MG, que cursaram o Pacto do Ensino Médio entre os anos de 2014 e 2015 (período de vigência do programa).

A partir das orientações de Clandinin e Connely (2011) sobre pesquisar narrativamente, a nossa entrada no campo ocorreu a partir da seguinte proposta: em primeiro lugar fomos “negociando relacionamentos” com as escolas, aqui foi preciso conquistar a confiança dos gestores. Depois avançamos “negociando propósitos”, nesse ponto, apresentamos às escolas, aos orientadores de estudo e professores, o tema e os objetivos da nossa pesquisa. Por fim, a composição dos textos de campo e dos textos de pesquisa iniciou a fase “negociando transições”²⁹.

Conforme dito, para compormos o grupo de sujeitos da pesquisa estabelecemos contato com a direção das escolas e das seis escolas de Ponte Nova que ofereceram o PNEM, só uma se negou a participar. Nos demais casos, os diretores assinaram uma Carta de Autorização (APÊNDICE A). Com a devida autorização das cinco unidades de ensino entramos em contato pessoalmente com os orientadores de estudos para que eles selecionassem um professor para ser entrevistado.

Compreendemos que essa seleção não foi isenta de subjetividade, ao contrário, seguiu critérios estabelecidos pelos orientadores, com base em seu próprio sistema de crenças e valores. Os orientadores fizeram a opção por indicar professores que, na percepção deles, se envolveram com a formação, que participaram ativamente dos encontros e se dedicaram às atividades propostas nos cadernos de formação do PNEM.

Entre os cinco professores sugeridos pelos orientadores de estudos, três trabalham com a pesquisadora nas mesmas instituições de ensino. Então, o contato foi feito pessoalmente com a apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa. Os demais professores foram contatados por intermédio do *WhatsApp*, fornecido pela direção da escola. Após o contato pela rede social, esses professores nos encontraram pessoalmente para a apresentação do tema da pesquisa. Os professores contatados reagiram de diferentes formas, houve dois que se

²⁹ Os termos usados entre aspas: “negociando relacionamentos”, “negociando propósitos” e “negociando transições” foram apresentados por Clandinin e Connely (2011) no livro **Pesquisa narrativa: experiência e história em Pesquisa Qualitativa**.

empolgaram bastante com a proposta da pesquisa e três professoras ficaram apreensivas, pois, de acordo com elas, seria difícil se lembrarem do PNEM, já que havia passado muito tempo desde a participação no Pacto.

Após a definição da amostra, os participantes foram informados sobre as condições relativas à pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B). Cabe ressaltarmos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV. Após realizar os procedimentos mencionados, agendamos as entrevistas para a composição das narrativas. No **quadro 2** é apresentado o perfil dos professores participantes da pesquisa, explorando aspectos como a formação, disciplina de atuação, tempo de exercício profissional na docência, carga horária de trabalho e situação funcional dos mesmos.

Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa, Ponte Nova-MG, 2019

Nome	Formação	Disciplina que leciona	Tempo na docência (anos)	Carga horária semanal em sala de aula (horas/aula)	Situação funcional
Frida	Licenciatura em Filosofia e Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em Educação de Jovens e Adultos.	Filosofia	11	24	Efetiva
Joana	Licenciatura em Ciências Matemáticas	Física	18	36	Efetiva
Anita	Licenciatura em História e Pedagogia. Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em História do Brasil e em Psicopedagogia.	História e Sociologia	16	16	Designada
Marisa	Licenciatura em Matemática e Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em Educação Matemática.	Matemática	18	33	Efetiva
Nelson	Licenciatura em Ciências Sociais	Sociologia	6	7	Designado

Fonte: Dados da pesquisa

Durante todos os nossos contatos com os sujeitos procuramos deixá-los o mais confortável possível, pois entendemos que suas experiências e histórias são o foco do nosso trabalho. Na pesquisa de cunho narrativo, consideramos que a vida dos nossos sujeitos, nos termos do método biográfico, sintetiza uma história social. Isso porque “uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas” (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

Enquanto pesquisadores narrativos, entendemos que as estruturas sociais são apropriadas por nós e se tornam perceptíveis em nossos atos, sonhos, delírios e comportamentos. Dessa forma, a história da nossa vida e da vida dos nossos sujeitos comporta todo esse sistema social (FERRAROTTI, 2010).

Contudo, é importante considerarmos que, os nossos entrevistados não são simples reflexos do social, eles também o transformam e traduzem-no numa dimensão subjetiva. Nas palavras de Ferrarotti (2010, p. 45, grifos do autor) “Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação **singular** do **universo social** e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. Consideramos, pois, que nossos sujeitos são a síntese de elementos sociais.

3.4 Narrando histórias: instrumentos utilizados

Na busca por respondermos as questões: “Como os professores interpretaram os objetivos do Pacto?”; “Quais aprendizagens os docentes construíram ao longo do processo formativo?”; “O que o Pacto significou para o processo de desenvolvimento profissional dos professores cursistas?”, trabalhamos com materiais biográficos primários e secundários.

Nos termos de Ferrarotti (2010), os materiais biográficos primários são aqueles recolhidos diretamente pelos pesquisadores e são frutos de uma interação primária. Nesse caso, usamos entrevistas semiestruturadas que nos permitiram compor narrativas (auto)biográficas sobre os processos de aprendizagens docentes experimentados a partir do PNEM, apresentadas nos capítulos quatro e cinco.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas junto aos cinco professores cursistas com o objetivo de identificar o “olhar” e as “vozes” desses docentes em relação ao curso realizado. A conversa nos permitiu identificar o tempo de carreira de cada docente e a compreensão que eles possuem sobre aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional. Sobre o benefício da entrevista em pesquisas qualitativas, observamos que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 34).

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro previamente estabelecido (APÊNDICE C), mas que garantiu flexibilidade e permitiu adaptações. No processo de

entrevista procuramos garantir um clima de confiança entre entrevistador e entrevistado, para que os participantes se sentissem à vontade para se expressarem livremente. A **Figura 5** mostra as dimensões abordadas nas entrevistas semiestruturadas.

Figura 5 – Modelo esquemático das dimensões investigadas no roteiro de entrevistas semiestruturadas



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com Clandinin e Connely (2011), a pesquisa narrativa deve construir um espaço tridimensional baseado na interação (pessoal e social), na continuidade (passado, presente, futuro) e na situação (lugar). Portanto, as entrevistas semiestruturadas que realizamos se orientaram a partir dessas três dimensões. Assim também buscamos analisar os dados nos capítulos 4 e 5.

As entrevistas (auto)biográficas realizadas com os professores foram capazes de evidenciar e, em determinados momentos, esconder tensões, hierarquias, carismas e relações de poder sobre a formação docente e sobre o PNEM. Enquanto entrevistadores, não estivemos ausentes, ao contrário, como a natureza das entrevistas (auto)biográficas é relacional, estivemos implicados em todo o processo de coleta de dados.

O registro dos dados coletados foi feito por meio de dois mecanismos: a gravação direta, pois todos os professores autorizaram, e a anotação após a entrevista. As anotações compuseram o nosso caderno de campo, nele agregamos impressões sobre algumas

informações e condições da entrevista. Os textos de campo foram entendidos por nós como “sinalizadores de memórias” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 191).

Os materiais biográficos secundários, por sua vez, não são fruto de uma relação face a face (FERRAROTTI, 2010). Na nossa pesquisa, os documentos oficiais, portarias, resoluções e cadernos de formação foram considerados materiais biográficos secundários. Eles nos ajudaram a compor a narrativa sobre o Pacto, que foi apresentada no **Capítulo 1**. Assim como André e Lüdke (1986) partimos da premissa que os documentos constituem uma fonte de auxílio no processo de confirmar ou refutar considerações do pesquisador.

Por fim, destacamos que, ao apresentarmos as narrativas sobre formação e experiências vividas pelos sujeitos no PNEM, nos capítulos 4 e 5, escolhemos nomes fictícios para identificá-los. Esse mecanismo buscou preservar o anonimato dos participantes da pesquisa a fim de minimizar possíveis riscos de constrangimento.

No capítulo 4 foi explorado dois aspectos das entrevistas, a formação e as condições de trabalho docente, já o capítulo 5 abordou as experiências vividas pelos professores no Pacto do Ensino Médio. Os textos compostos nos dois últimos capítulos dessa dissertação são fruto da interlocução entre a narrativa dos participantes da pesquisa e a literatura do campo da formação de professores. Procuramos apresentar as falas dos cinco sujeitos e, ao final de cada capítulo, discutir as principais impressões à luz dos autores que embasaram essa pesquisa.

CAPÍTULO 4

OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO: NARRANDO VIDAS

Este capítulo apresenta as narrativas dos cinco participantes da nossa pesquisa que contemplam aspectos socioculturais e características do processo formativo dos entrevistados. Procuramos identificar as concepções que os docentes têm das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento profissional. Além disso, apresentamos as condições de trabalho vivenciadas pelos professores no período em que cursaram o PNEM.

Conforme salientamos no **Capítulo 3**, as nossas análises foram construídas a partir das narrativas dos participantes feitas durante a entrevista, por isso, possuem um caráter (auto)biográfico, uma vez que foram produzidas a partir da intersecção entre observador e observado, entre pesquisador e sujeito. É fruto, portanto, do encontro entre o “eu” e “eles”. Nesse sentido, Ferrarotti (2010) considera que, narrativas (auto)biográficas são aquelas colhidas pelo investigador por meio de uma interação primária, ou seja, face a face.

As trajetórias e histórias de formação apresentadas são, a nosso ver, singulares já que expressam especificidades dos sujeitos entrevistados. Mas, ao mesmo tempo, são universais, pois narram condições muito similares às de outros professores, que vivem em diferentes lugares e atuam em outras áreas. Como afirmou Ferrarotti (2010), as narrativas (auto)biográficas são a síntese das relações sociais apropriadas subjetivamente pelos sujeitos.

Nós, como pesquisadoras e professoras, também nos sentimos representadas pelas “vozes” dos sujeitos da pesquisa, sobretudo no que se refere às condições do trabalho docente e às experiências de formação. Almejamos que as narrativas aqui construídas possam fazer sentido também para todos que leem essa pesquisa e esperamos que saibam que, a partir de agora, estaremos conectados por meio das memórias e histórias dos sujeitos aqui apresentados.

4.1 Frida e sua formação: “Só que eu me apaixonei pelo curso”

Nascida em Ponte Nova - MG, Frida é uma professora de Filosofia do Ensino Médio, tem 40 anos, é solteira e caçula de um grupo de três irmãos. Entre eles, todos têm curso superior, sendo que o irmão mais velho terminou recentemente a graduação (2019). Frida se formou em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em 2003.

Atua, desde 2004, como professora da rede estadual de ensino de MG. Ao ser indagada sobre o que a mobilizou a estudar Filosofia, nos disse que inicialmente desejava cursar Direito, mas que os caminhos acabaram levando-a para a Filosofia. Sobre esse período de incertezas, Frida nos disse que:

A princípio porque eu queria Direito e aí depois, eu mudei do Direito para a Psicologia, aí me falaram que se eu tivesse algumas cadeiras, que são matérias, em Ouro Preto, eu poderia depois transferir para São João Del Rei. Como meu sonho era estudar em Ouro Preto, então eu falei vou estudar algumas matérias em Filosofia e depois eu troco, transfiro para lá. Só que eu apaixonei pelo curso e já gostava da cidade, apaixonei pelo meu ex-namorado na época, então continuei e formei lá.

Frida, formada há 15 anos, atua há 11 na educação básica, na rede pública e particular. Ela nos contou que trabalhou na docência como contratada entre os anos 2004 e 2010 e que, em agosto de 2010, resolveu afastar-se da sala de aula. De acordo com ela, seu afastamento foi “*por opção mesmo; fui tentar outras coisas e fui fazer um curso de Francês, nada a ver com escola. Fiquei até 2012. Eu passei no concurso de 2012, aí em 2013 eu voltei para a sala de aula*”.

Ao ser perguntada sobre os fatores que contribuíram para a sua aprendizagem da docência, Frida nos respondeu:

Eu acredito que seja o fato da minha disponibilidade em aprender, o meu relacionamento com as pessoas, no sentido de conseguir se relacionar com todo mundo. Eu graças a Deus, sempre tive um bom relacionamento com todo mundo. Outra coisa que eu acho que me facilitou muito, eu vejo que tem muita gente que tem dificuldade extrema, gente que pega ônibus... Apesar de eu ter trabalhado em Urucânia e não em Jequiri, minha mãe morava em Jequiri, eu ia e voltava de ônibus; mas, tinha ônibus. Quando eu precisei, que já não tinha mais ônibus, tiveram três pessoas me oferecendo a casa para ficar e aí eu tive onde ficar. Então, eu nunca tive dificuldades, assim, extremas... no sentido de ser um lugar que não tem ônibus, não ter como voltar, não ter como ir, não ter lugar para almoçar, não ter lugar para ficar. Então, eu acho que isso me possibilitou muito a ideia de que, sim, é legal! As pessoas que trabalharam comigo me receberam de uma forma muito boa, então isso também me incentivou. A diversidade da escola, eu via que eu tinha alunos de tudo quanto é jeito, de várias maneiras e eu precisava ouvi-los. A própria disciplina, por trabalhar muito a questão do debate, muito com a questão reflexiva... isso me facilitou muito. Então, eu acho que foram fatores que me facilitaram, também.

Da narrativa de Frida, observamos que cinco fatores foram destacados: a disponibilidade de aprender e de relacionar-se com o outro, as condições materiais do início da carreira, o suporte emocional recebido de terceiros, o relacionamento com os alunos e a abordagem da disciplina que leciona. As pessoas que a acolheram despertaram nela o

sentimento de que valeria a pena ser docente, nas palavras dela: “*As pessoas que trabalharam comigo me receberam de uma forma muito boa, então isso também me incentivou*”.

Importante salientarmos que a narrativa de Frida agrega um elemento novo aos fatores de aprendizagem da docência apresentados por Mizukami (2013). Para essa autora as três áreas de conhecimentos necessárias ao professor são: o conhecimento sobre os alunos, o conhecimento da matéria e o conhecimento sobre como ensinar a matéria.

Nossa entrevistada, porém, traz à tona as condições de trabalho como um fator preponderante para que ela permanecesse na docência. No que tange às condições materiais, ela aborda a facilidade de acesso ao transporte e à moradia. Sobre os aspectos imateriais, Frida destaca o apoio das pessoas que trabalharam com ela.

Na sua entrevista, observamos que Frida não falou voluntariamente dos cursos de formação no seu processo de aprendizagem da docência. Mediante esse silêncio, optamos por perguntá-la sobre o papel que ela atribuía aos cursos de formação continuada. Para nossa surpresa, ela nos respondeu com outra pergunta: *O que seria ou o que é?*. Sem que respondêssemos, ela completou dizendo

*Porque eu acredito assim: **seria o papel realmente mostrar a realidade**. Então, por exemplo, eu fiz bacharelado e licenciatura e quando eu saí da licenciatura eu achava tudo lindo, mesmo porque eu fiz estágio numa escola particular, onde a menina que era minha amiga trabalhava e era professora. Então, assim, eu tive muita facilidade e aí quando eu vi a realidade, a realidade não era nada daquilo que eu imaginava. Então, eu acredito que **o papel deveria ser ensinar a realidade**. Então, eu acho que, os cursos deveriam ter mais esse foco, de realidade, de não aceitar que aquele que vai ser professor cometa os mesmo erros que a gente tanto critica nos alunos* (Frida, grifos nossos).

Sentimos pela narrativa de Frida uma angústia latente em relação aos cursos de formação. Ela pareceu considerar conjuntamente a formação inicial e continuada. No trecho acima, nossa entrevistada repete a palavra realidade cinco vezes. Tal fato não pode ser desconsiderado na pesquisa narrativa. A partir da sua experiência nos primeiros anos de docência, Frida narrou a dificuldade que teve, ao chegar à sala de aula, e ter que lidar com algo, ou melhor, com uma **realidade** segundo a qual ela não se sentia preparada.

Diante da exposição desses sentimentos e experiências, perguntamos sobre os cursos de formação continuada que ela fez ao longo dos 11 anos no magistério. Ela nos disse que, além do PNEM, feito em 2014-2015, ela participou de um curso sobre “Filosofia para crianças”, em 2003, logo quando formou, e uma especialização *Lato Sensu* em Educação de Jovens e Adultos. Ela analisou o curso feito, da seguinte forma:

Eu já tinha feito um curso bem anterior, assim que eu formei em 2003, eu fiz “Filosofia para crianças”, aí depois eu fiz uma pós em Educação para Jovens e Adultos, mas que eu não considero, porque foi desse estilo, foi a longa distância, tinha dia que eu não queria fazer, eu pagava para alguém fazer... Então, foi nesse nível. Então, tinha dia que eu ficava de saco cheio de teoria, teoria, teoria e na prática não tinha nada daquilo. Eu não conseguia colocar na prática aquilo que eu via, enfim, então eu fiquei brava com aquilo. Formei, mas formei assim contrariada, no sentido de que eu não concordava com nada daquilo e aí eu nem considero que eu tenha pós. Eu nem considero isso.

Constatamos pela narrativa de Frida que os cursos de formação continuada são avaliados constantemente pelos professores como distantes da realidade, os docentes reclamam da assimetria entre teoria e prática. Pesquisas anteriores já haviam apontado tal fato (GARCÍA, 1999; GATTI, 2003; 2008; 2010). Consideramos que os professores têm dificuldades de praticar a teoria não apenas porque os cursos são essencialmente teóricos, mas porque falta a eles, muitas vezes, a estrutura necessária para construir coletivamente um projeto de escola e um projeto de docência. Quando nos referimos à estrutura necessária, estamos falando das condições de trabalho docente.

Ao ser perguntada sobre o que ela considerava como desenvolvimento profissional, Frida nos respondeu que

Talvez eu considere, hoje, que seria saber aprender, acho que é o nosso maior desafio e também o maior objetivo, saber aprender. Porque do mesmo jeito que, às vezes, os alunos não têm paciência, nós também não; exatamente porque muitas vezes a realidade não bate com aquele tanto de teoria. Então, eu acho que hoje seria saber aprender, com o aluno, conseguir adequar a realidade.

Pela fala da nossa entrevistada, notamos que o desenvolvimento profissional passa pela disponibilidade de aprender e, mais do que isso, consiste em buscar estratégias para saber como aprender. Além disso, Frida resgata em sua fala, o papel do aluno nesse processo. Ela considera que se desenvolver profissionalmente é ter a capacidade de aprender com o aluno e junto dele conseguir mudar a realidade.

Ao ser perguntada sobre os fatores que poderiam colaborar para que ela desenvolvesse esse “saber aprender”, Frida nos disse que se os cursos de formação continuada mostrassem a realidade já auxiliaria. Quando nossa entrevistada resgatou a palavra realidade, ela trouxe elementos relativos às condições de trabalho na escola, conforme podemos observar no relato:

ah, porque o professor precisa dar aulas diferentes. Então, eu quero um curso que me ensine a dar aulas diferentes, dentro daquilo que eu tenho, que é giz e quadro, dentro dessa possibilidade o que eu posso fazer de aula diferente. Então, por exemplo, hoje eu tenho aula com EJA, muitas vezes eu programo uma roda de conversa com debate, mas como eu vou fazer debate se aluno está chegando o tempo inteiro, porque eles não têm um horário fixo, justamente porque eles

trabalham; então, eles chegam picado. Como que eu faço uma roda de conversa com o aluno chegando o tempo inteiro picado? Entendeu? Então, eu precisava de um curso que me desse mais a real. No sentido, a realidade é essa? O que a gente pode fazer com isso? A gente precisa fazer um bolo, que tipo de ingrediente a gente tem? Farinha e água. Que tipo de bolo é esse que vai sair aí? E aí a partir da realidade, a gente poder... e não muita teoria. Claro, claro que teoria é necessária, mas no sentido de ensinar o fazer.

A entrevistada nos relatou que sua carga horária é de 26 horas/aula distribuídas em três turnos, manhã, tarde e noite. Assim como muitos professores, Frida disse que trabalha bastante em casa, na correção de provas, elaboração de aulas e preenchimento de diários. Ao ser questionada sobre o salário que recebe, ela fez um relato buscando explicar porque o considera insatisfatório:

Eu trabalho manhã, tarde e noite. Ainda dentro de casa, fim de semana, férias, que o povo fala que a gente tem muitas férias, a gente está planejando aula, mesmo porque eu sempre me preocupei. Apesar de que, depois de um tempo, você começa a ficar mal acostumado e aí você começa a não dar umas aulas muito diferenciadas, você fica muito com o cuspe e giz mesmo. Até porque você não tem muita disponibilidade também, de material didático, digital que eu falo. Mas, você trabalha muito (ênfase) para muito pouco, eu acho que teria que ser mais bem remunerado para você poder trabalhar menos, que aí você teria um trabalho de mais qualidade.

Ainda sobre as condições de trabalho, Frida se emociona ao falar sobre o como gostaria de conhecer melhor os seus alunos e oferecer-lhes práticas diferentes. Em sua narrativa, a professora de Filosofia nos conta especificidades do seu trabalho:

Porque desse jeito não dá, por exemplo, eu tenho mais de mil alunos, então, por exemplo, às vezes eu me sinto culpada por não saber o nome de todos os meus alunos, eu queria chamar todos os meus alunos pelo nome deles, sabe, eu queria saber a história de cada um, eu sei a história de muitos, mesmo porque as redes sociais me ajudam, mas são mil alunos e são mil alunos por ano, então assim... são alunos que vêm, são alunos que vão. Em cada ano está entrando mais e aí nesse processo eu me sinto culpada, às vezes, mas por outro lado também se eu não fizer isso, eu não tenho uma vivência que eu acredito que seja boa.

A narrativa de Frida sobre o seu percurso formativo evidenciou que ela se forma a partir da intersecção com os conhecimentos e vivências com seus alunos. Além disso, as condições de trabalho exercem grande influência sobre a construção da identidade da docente. A conversa pareceu suscitar nela indignação e sofrimento relativos à sua condição de ser docente hoje. Talvez, por isso, Frida faça críticas expressivas aos cursos de formação; exatamente por não acreditar que eles considerem as condições na qual ela exerce a docência.

Ao perguntarmos se a sua situação profissional dificulta a participação nos cursos de formação continuada, Frida disse:

Ah sim [...] Às vezes vem alguém, sei lá, uma pedagoga³⁰ falando que eu tenho que incentivar o aluno, mas ela não me incentiva em nada. Como eu vou motivar se eu não estou sendo motivada em nada; porque meu salário não me motiva; o próprio aluno não ajuda, porque ele está desmotivado e isso me desmotiva. Eu estou cansada.

A partir da narrativa da entrevistada, observamos que há entre os docentes, sobretudo aqueles com mais tempo de exercício da profissão, a ausência do sentimento de motivação em relação aos cursos de formação continuada. Segundo Frida, nem a remuneração, nem a relação de ensino estabelecida com os alunos tem sido capaz de estimulá-la a participar dos cursos.

4.2 Joana: “todo dia é um desafio diferente”

Natural de Ponte Nova-MG, Joana começou a lecionar quando tinha dezoito anos de idade. Segundo ela, assim que formou no Ensino Médio, fez vestibular e foi aprovada em Ciências Matemáticas, em uma faculdade privada, no mesmo município em que nasceu. Ela contou que, no mesmo ano em que começou a cursar a graduação, teve a oportunidade de assumir algumas aulas. Eram apenas cinco aulas em um município distante de Ponte Nova. Ao recordar o início de sua carreira, disse que foi um desafio muito grande, sobretudo por ser muito jovem na época.

Ao ser indagada sobre os detalhes dessa entrada na docência, Joana relatou que:

Os meninos se assustaram comigo, porque eu tinha aluno de quarenta anos na sala. Então foi um crescimento mútuo, tanto [para] eu quanto [para] eles. Mas, eu acho que o desafio maior mesmo foi a questão da gestão de pessoas; é você aprender com o outro, porque o aprendizado acontece nesse formato. Hoje eu tenho uma visão mais diferenciada sobre o mundo e a educação também. Se você for comparar, naquela época com os dias de hoje, que, inclusive o Pacto fala, é você educar para a vida. O que você passa de conteúdo; em que aquele conteúdo vai fazer diferença na vida dele de acréscimo.

³⁰ Nesse caso, a entrevistada se refere ao cargo de Especialista em Educação Básica (EEB), exercido na rede estadual de ensino de Minas Gerais por pessoas formadas em Pedagogia. De acordo com o Guia do Especialista em Educação Básica da SEE – MG, os campos de atuação desse profissional compreendem o “desenvolvimento curricular e ensino-aprendizagem”, “organização escolar” e “relações internas e com a comunidade”. Sendo assim, o EEB é corresponsável, juntamente com o diretor, pela gestão pedagógica da escola. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2018/07/guia-especialista.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Joana faz uma autoavaliação de sua trajetória profissional, reflete sobre a sua inserção na docência, jovem, recém-formada no Ensino Médio, iniciante de um curso de graduação e traça um paralelo com a sua fase atual na profissão, na qual a visão de mundo e de educação seriam mais amplas. A narrativa de Joana evoca a ideia de experiência profissional como um *continuum*, onde passado, presente e futuro interagem e se complementam.

Joana escolheu a docência um pouco por influência de uma tia que é professora, pois quando era criança essa tia a levava para a escola onde trabalhava, lá, interagia com os alunos da sua idade e atuava como monitora nos deveres de classe. Ela ressalta o prazer que sente ao lidar com as pessoas, *“Eu falo que se eu não fosse professora, eu teria que me envolver com qualquer outra profissão que lidasse com ser humano diretamente, porque eu gosto de gente, a gestão de pessoas tá firme ali comigo mesmo”*.

Para Joana o desenvolvimento profissional do professor implica em *“todo dia ter que passar por um desafio diferente, porque você sempre lida com um grupo de pessoas diferenciado, com situações diferenciadas”*. Portanto, cada dia é um desafio, já que a sociedade está em constante mudança, cabe ao professor se adaptar às novas situações que surgirem. Para ela, o desenvolvimento profissional é *“você saber fazer a leitura da sociedade e tentar adequar ao seu mundo para transferir conhecimento para a pessoa que você está convivendo e tentar transformar a vida dela”*.

A professora disse que os fatores que favorecem o desenvolvimento profissional da docência são *“o conhecimento empírico de cada sala de aula, a compreensão de que cada ser humano é um laboratório de psicologia, porque todos os dias você está aprendendo e lidando com mentes diferentes”*. Na sequência, ela fez menção à capacidade criativa do docente

É lógico que a criatividade do professor pesa muito. Às vezes, você vai imaginar, por exemplo, um professor de Física que fala: ah, eu não vou trabalhar uma coisa diferenciada porque eu não tenho laboratório de Física. Mas, você pode virar para o menino e dizer: gente, o céu é um laboratório de Física; o mundo cotidiano é um laboratório de Física. Se você for analisar a ótica geométrica: ah, eu não tenho um prisma ótico, olhe para o céu aqui, vamos analisar a luz, vamos dizer é uma coisa prática, existente, isso é criatividade. Igual eu falei anteriormente, é você saber fazer a leitura do meio e aplicar isso no seu cotidiano. Então, eu acho que a criatividade conta muito; eu acho que a capacidade de improviso conta muito; o autocontrole conta muito; a questão emocional, psicológica conta muito; a gestão de pessoas é importantíssima, você saber lidar com isso. Você tem que ter um jogo de cintura muito grande.

Joana confere um peso significativo às relações interpessoais para o seu desenvolvimento enquanto professora. Inúmeras vezes, ela se refere à capacidade de gerir pessoas, aprender com os outros, fazer a leitura da sociedade. Para a entrevistada, a dimensão

socioafetiva, as relações interpessoais e a criatividade do professor são fatores importantes para o exercício da docência.

Perguntamos à Joana sobre fatores que poderiam dificultar o desenvolvimento dela na profissão, prontamente, ela nos respondeu: “*O sistema!*”. E continuou explicando:

O sistema, porque ele está na contramão da sociedade; de repente você pode tudo, mas a sociedade não é assim, porque ela tem limites. A política pública brasileira, porque, infelizmente, nós estamos em época de eleição, e cada um está carregando uma bandeira para mostrar um formato, mas será que todo mundo está realmente preocupado com a educação brasileira? Desvios morais, também, que acontecem na sociedade que você por estar no sistema, não que você concorde com isso, mas de repente você tem que lidar com isso, por você estar inserida no meio.

A fala de Joana mostra uma crítica às políticas públicas brasileiras e, especialmente ao momento político vivido no período da entrevista (próximo às eleições presidenciais de outubro de 2018). Há certo descontentamento da professora com as políticas voltadas para a educação, ela parece não acreditar na viabilidade delas. Continuando a relatar o desconforto em relação ao sistema educacional brasileiro, Joana fez uma crítica ao Simave³¹:

O sistema está aí. Essa prova do Simave é a cara disso; o terceiro ano foi avaliado ano passado, se você parar e pensar: será que aquela prova é realmente a realidade? Nós analisamos a Matemática, por exemplo, será que aquelas habilidades e competências os alunos não venceram mesmo? Será que eles fizeram a prova conscientemente? Será que eles leram a prova? Porque nós vivemos em um mundo capitalista em que tudo vale alguma coisa, a educação, a cultura. Muitos alunos pensam: Então eu vou fazer a prova está valendo o quê para mim?

Joana parece não acreditar na capacidade do sistema de avaliação em captar a realidade educacional das escolas e nem a aquisição de competências e habilidades dos alunos. A narrativa da professora nos recorda o que escreveu Perrenoud (2002), de que no campo das políticas educacionais parece haver uma assimetria significativa entre o que é prescrito e o que é implementado, de fato, nas escolas e nas salas de aula. Talvez, por isso, tantos professores parecem não confiar nas políticas voltadas para a educação básica.

Sobre o papel da formação continuada no processo de aprendizagem da docência, ela nos disse que os melhores cursos são aqueles em que “*você estuda para ter o conhecimento das situações de sala de aula; você consegue se localizar em determinadas situações, não é que seja uma receita, uma coisa que venha pronta, mas é um embasamento*”. Ou seja, bons cursos são aqueles capazes de dar respostas aos desafios vividos em sala de aula.

³¹ O Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) foi desenvolvido para avaliar a rede Estadual de Educação Básica do estado de Minas Gerais e, a partir dessa avaliação, pensar a construção de políticas públicas.

Joana tem uma carga horária de 36 aulas semanais, divididas entre duas escolas estaduais. Mas, nos disse que já chegou a acumular 60 aulas por semana, juntamente com a coordenação do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS)³². Ao se casar, sentiu a necessidade de diminuir a carga horária, por isso, largou uma escola privada em que chegou a lecionar e abandonou a coordenação do PEAS.

Durante o tempo em que cursou o Pacto do Ensino Médio, Joana estava com as 36 aulas que possui atualmente, divididas em três turnos de trabalho. Além da docência, Joana e seu marido (que também é professor), complementavam a renda familiar com a produção de cana em um sítio e, atualmente, com a criação de gado.

Sorrindo, Joana nos disse que o salário da docência não é satisfatório e não condiz com o tanto que o professor estuda. Em relação ao plano de carreira da rede estadual de Minas Gerais, nos contou:

Eu gosto de fazer curso, sempre participei de congressos. No PEAS eu fui cinco anos coordenadora, participei do Pacto. Quando tinha seminários em Viçosa eu sempre ia; já apresentei oficina de Física lá com os meninos. Eu gosto de interagir, eu gosto de movimento. Mas, te confesso que quando entrei na educação eu dizia que eu chegaria a Phd (pausa)... eu desestimulei. Mas, eu parablenizo quem continua, parablenizo... é questão de enriquecimento profissional, pessoal e até financeiro também, talvez se você for lecionar numa faculdade. Pra mim, é porque eu fiquei por aqui. Se eu tivesse feito eu iria para outros locais, mas eu estou feliz aqui. Então, por isso eu me mantive aqui.

A narrativa de Joana endossa pesquisas feitas no campo da educação, que sinalizam a atual condição de desestímulo vivida por muitos docentes brasileiros. Apesar de considerar que a formação em nível de pós-graduação é um enriquecimento profissional e pessoal, Joana parece não ver na educação básica espaço para quem complementa os estudos. Quando a entrevistada se refere ao enriquecimento financeiro trazido pelos cursos de formação, ela diz que ele existe se “*você for lecionar numa faculdade*”. Ela chega, inclusive, a dizer que se tivesse prosseguido nas capacitações, não teria permanecido na escola básica.

Joana considera o sistema educacional como o aspecto mais exaustivo no exercício da profissão:

De repente ser a contramão do sistema, porque você vai com aquela ideologia e você, enquanto profissional, trabalha com a ética, mas, de repente, você pode passar por situações que você sabe quais são... (pausa). Então você tem que ser

³² Programa, criado nos anos 2000, pela Secretaria de Saúde de Minas Gerais em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, desse mesmo estado. Dentre seus objetivos, destacamos: o estabelecimento de vínculos entre o profissional de saúde e os adolescentes; a conscientização dos jovens sobre doenças sexualmente transmissíveis, sexo protegido, gravidez na adolescência, dentre outros aspectos. Informação disponível em: http://www.saude.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=236. Acesso em: 05 abr. de 2019.

muito pé no chão. Tanto que profissionais que têm a mente muito firme em uma ideia, um profissional de vinte anos atrás e que não adequou ao tempo sofre muito, porque a realidade é outra.

Joana mostra que, algumas vezes, os professores agem conforme orientações e normas das quais discordam. Isso leva determinados professores a uma condição de sofrimento. Apesar de não parecer confortável quando se refere ao sistema educacional, Joana parece buscar constantemente estratégias para se adaptar às mudanças até para evitar o seu próprio desgaste emocional, pois como ela mesma disse: “*eu estou feliz aqui. Então, por isso eu me mantive aqui*”.

Apesar de todas as críticas que possa ter sobre o sistema educacional, as condições de trabalho docente e o exercício da profissão, Joana finalizou esse momento da entrevista trazendo a seguinte visão acerca da escola:

A escola é a base da sociedade. Se a sociedade ainda não está em formato de holocausto é porque ainda existe a escola. Às vezes, o menino pode até ir para a escola e não fazer nada de construtivo; às vezes, ele não leva nem um lápis, mas só de ele estar inserido naquele meio, alguma coisa ele está aprendendo. Eu falo com eles: gente, só de vocês estarem aqui com uniforme, para a sociedade você é alguém de bem. Porque para a sociedade, o menino da sua faixa etária que está fora da escola não está fazendo algo de produtivo, em horário algum. Então assim, você está dentro de uma instituição que ainda é uma das melhores instituições da sociedade, que vai te orientar, que vai te dar um norte, se você não produzir, se você não escrever, você está ouvindo algo e isso é aprendido também.

Para Joana é papel da escola orientar os jovens e, mesmo que o aluno não produza em sala de aula, dentro dos moldes esperados convencionalmente, ainda assim o jovem está em um ambiente de aprendizado e, por isso, pode instruir-se de inúmeras formas. Esse é um dos motivos que faz com que Joana, mesmo diante das adversidades, diga que está feliz onde está e que, em vista disto, ficou na educação básica.

4.3 Anita e sua formação: “a gente tem que gostar”

Anita, assim como Frida e Joana, nasceu em Ponte Nova, formou-se em História e Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas do Vale do Piranga (FAVAP). Ela tem 43 anos de idade e há 16 atua como Professora de História e Sociologia no Ensino Médio. Atualmente, cursa uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, a distância, oferecida pela Universidade de Uberaba (Uniube). É mãe de dois filhos, uma menina e um rapaz. Solteira, criou os filhos contando com apoio da sua mãe.

Disse que a mãe teve um papel preponderante na escolha que fez pela licenciatura. Ela nos relatou que a mãe sonhava em ser professora, mas devido às condições difíceis não conseguiu fazer um curso superior. Bastante emocionada, Anita nos relatou:

Minha mãe queria ser [professora], como ela não foi, pensou... Minha filha tem essa calma, essa maneira dela de ver as coisas, o mundo, o jeito das pessoas e aí eu fui realmente caminhando e hoje eu vejo que estou no caminho certo. Muitas pessoas falam que na educação, hoje em dia, quase ninguém quer ficar nela, porque está todo mundo assim abandonando, porque muitos na verdade estão ficando desmotivados, principalmente pela questão do salário. Mas, eu creio ainda que há solução, alguma época ainda vai ter alguma solução, basta a gente olhar para frente, ver uma perspectiva nova.

Anita mostra que as escolhas profissionais podem ser explicadas por aspectos objetivos, mas há muitos casos, assim como o dela, em que a carga familiar e emocional, ou seja, a dimensão subjetiva exerce influência expressiva na escolha da profissão. Ela parece considerar a profissão como a concretização do sonho da mãe. Talvez esse seja um dos motivos que a faça manter o otimismo com a educação, mesmo constatando que várias outras pessoas que atuam nessa área estão desmotivadas, sobretudo, com relação à remuneração.

Sobre os fatores que contribuíram para a aprendizagem da docência, Anita considera que, “*primeira coisa a gente tem que gostar, porque sem gostar a gente não faz nada, assim... com apreço. Foi mesmo a participação familiar: ‘você tem tudo para ser professora, você tem calma, você tem paciência...’*, dizia minha mãe”. Novamente, a professora reforça os laços familiares como um aspecto fundamental para o exercício, a aprendizagem e a permanência na carreira.

Anita disse que, no início da carreira, o ambiente escolar lhe parecia muito tumultuado e que, por isso, ela também se sentia confusa, mas com o passar do tempo, o professor vai, aos poucos, se organizando e passa a encontrar possibilidades para viver suas experiências profissionais. Ela definiu desenvolvimento profissional como um crescimento psicológico, uma vez que, a sala de aula leva o docente a uma mudança de mentalidade. Ao detalhar os fatores que contribuíram para o desenvolvimento dela na profissão, Anita afirmou:

O professor deve estar bem psicologicamente. Eu acho que aí influencia tudo, eu acho que de qualquer forma você tem que separar: eu cheguei na porta da escola, ali é um mundo, escola, trabalho, os alunos, a direção, os gestores que estão junto conosco e o saber respeitar a individualidade de cada um. E quando você sai dali, ao voltar para sua casa, saber separar o trabalho com a vida familiar, o que é muito difícil.

Anita considera a formação e a condição psicológica do professor, como um pré-requisito para o bom desempenho da função. Para ela, é necessário separar trabalho de vida familiar, mas reconhece o quão difícil é garantir que isso, de fato, aconteça. Para demonstrar como é complexo garantir a separação trabalho e família, Anita nos contou que, a saúde dos filhos é um fator que dificulta o processo de desenvolvimento profissional dela. Emocionada, disse:

Minha filha tem problema de diabetes. Na verdade, a gente fica com a cabeça quente com essa situação toda. E meu outro filho, infelizmente, uma época foi detectado uns nódulos nele, uns linfonodos. Foi bem na época do Pacto, em meio àquela coisa toda, aquela confusão toda. E acaba que até hoje o médico ainda está procurando onde é que ele tem alguma coisa assim, aonde que tem alguma coisa maligna, que não acharam até hoje. Aí ele teve que fazer operação e ele não queria fazer a operação. O médico sempre frisa o seguinte: passou da adolescência para adulto tem que olhar e muito, porque aí já está diferente, o corpo já mudou. Então, eu creio que isso aí afeta um pouquinho, porque tem que dar uma assistência e acaba que eu não posso colocar junto, escola eu tenho que separar. E com a perda da minha irmã, eu perdi minha irmã, vai fazer sete anos agora em outubro. Então, assim, eu não parei de trabalhar, inclusive a diretora falou comigo assim: 'olha, essa semana você não precisa vir, você pega o atestado de óbito', mas eu preferi continuar, porque eu achei que o ambiente escolar iria fazer bem para mim, como fez, porque senão eu tinha entrado até em depressão.

Esse momento da narrativa de Anita foi muito dolorido, particularmente para ela, mas também para nós pesquisadoras em educação. Retomamos Cladinin e Connelly (2011) que, inspirados por Dewey (1916), afirmaram que o estudo em educação é o estudo da vida, haja vista que, educação, experiência e vida estão inter-relacionadas. Para esses autores, “experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam” (CLADININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Anita nos confidenciou momentos significativos de sua trajetória de vida que, ao mesmo tempo, se entrecruzam com sua trajetória profissional. Para ela, o convívio no trabalho e o exercício da docência em um momento de dor profunda, como a perda da irmã, foi um elemento importante para reanimá-la, afastando-a até mesmo da depressão. Os relatos da nossa entrevistada articulam trabalho, vida familiar e condições emocionais aos processos de aprendizagem da docência e de desenvolvimento profissional.

Na época em que cursou o PNEM, Anita atuava com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, em apenas uma escola e com uma carga horária de 08 aulas semanais. Para chegar até a escola, deslocava-se de ônibus por, aproximadamente, quarenta minutos e toda a sua renda, naquele período, vinha exclusivamente do exercício da docência.

Anita disse que não considera sua remuneração satisfatória, pois

o trabalho é muito desgastante e mexe com o psicológico, também. E não há dinheiro que pague toda essa questão psicológica. Só que se a gente for pensar nisso a gente não faz um trabalho de qualidade e nós temos que pensar que a partir do momento que abraçamos a causa temos que fazer com carinho, amor... Porque não adianta você querer fazer tudo com insatisfação. O salário não está coerente, pra frente você faz outro concurso, vai mudando de área, fazendo outras especializações e depois você pega outro concurso para poder melhorar o rendimento.

Anita considera a dimensão psicológica como um componente necessário para avaliar as condições do trabalho docente, ao dizer que estar em exercício “*mexe com o psicológico*”. Para ela, por mais difícil que seja gerenciar as emoções e a relação delas com o trabalho, é preciso focar em outras dimensões para não ocorrer frustração. Ela parece cogitar a possibilidade de saída da sala de aula. Apesar de não dizer especificamente de si, a professora afirma que, se a profissão não estiver coerente e gerar muita insatisfação, é melhor fazer outro concurso e mudar de área, para assim melhorar o rendimento. Talvez, Anita não veja na educação a possibilidade de melhoria salarial.

Anita tem conhecimento sobre o plano de carreira do Estado de Minas Gerais, mas não faz parte dele, pois é uma funcionária designada, ou seja, trabalha sobre o regime de contratação temporária. Sendo assim, mesmo tendo a pós-graduação *lato sensu* em História do Brasil, tem consciência de que não recebe nenhuma gratificação por ela, em virtude do seu vínculo empregatício. Ela se queixou do excesso de trabalho que acumula em casa; fez referência à formulação e correção de trabalhos e provas; lamentou sobre o preenchimento do diário digital que, na maioria das vezes, não é viável preencher na própria escola.

Anita trouxe um aspecto específico da disciplina para qual se formou para lecionar: História. Ela disse que: “*Falta tempo para ensinar, principalmente no Ensino Médio, que deveria ser três aulas. Eu acho duas aulas pouco. Não dá para desenvolver todo o trabalho que almejo. O Ensino Fundamental são três aulas; no Médio deveria aumentar mais uma aula. Seria muito bom*”. Anita compreende que a estrutura escolar, nesse caso, a carga horária disciplinar, é um entrave para o pleno exercício de sua profissão.

Anita disse que as condições de trabalho relatadas não a impedem de se dedicar à formação continuada, pois:

Eu não penso nos trabalhos dessa forma e toda vez que tem algum curso, eu tento fazer, porque eu acho que é muito valioso para a nossa vida profissional, porque se a gente for olhar só a questão do salário e assim o que acontece ao nosso redor, que não é muito agradável, certas vezes, a gente não faz e a gente não faz com amor. Então isso aí, questão de salário, não me afeta. Questão de hora também, eu sempre procuro estabelecer as horas para fazer os cursos e organização na vida pessoal e profissional, me ajuda muito.

Anita se refere aos cursos de formação continuada como valiosos para a vida profissional do docente. E que, por mais desagradável que possa ser o ambiente de trabalho, a formação pode ser um espaço para resgatar o gosto pela profissão, por isso, se organiza para dedicar-se a momentos de formação, mesmo sabendo que, como designada, eles não representam um acréscimo salarial.

4.4 Marisa: “eu tive um grande incentivo em casa”

Nascida no município de Ponte Nova-MG, Marisa tem, atualmente, 37 anos, atua na docência há dezoito. Formou-se em Matemática pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH) e especializou-se em Educação Matemática pela mesma instituição. Na rede estadual de ensino atuou durante 15 anos como designada, mas, há três anos, devido a uma aprovação em concurso público, entrou para o quadro efetivo do magistério da rede.

Sobre sua escolha profissional pela docência, Marisa disse que teve um grande incentivo em casa, porque sua mãe achava a docência uma das profissões mais importantes na época. Além disso, revelou que as condições financeiras também tiveram um peso significativo nesse processo de escolha. Ela disse que, *“sempre estudou em escola pública e que achava difícil fazer outro curso, pois a licenciatura era o mais barato. Marisa disse que entre os cursos de licenciatura escolheu a Matemática por ser a sua zona de conforto e que, dessa forma, foi para a educação”*.

Assim como muitos professores, Marisa também começou a lecionar antes de concluir a graduação, aos dezenove anos já estava ministrando aulas. Ela nos disse que, no início, teve muitas dificuldades e que, por isso, teve que pesquisar e estudar muito para dar aula. Além do esforço individual, Marisa creditou a alguns colegas a contribuição pela sua inserção na docência, afirmou ter recebido apoio de alguns professores mais experientes e que a própria família foi fundamental para que ela superasse as frustrações iniciais.

Ao rememorar os primeiros anos na docência, Marisa nos relatou:

A primeira aula que eu dei foi em BH [Belo Horizonte]. Foi, na época, para a quinta série. Engraçado que eu não comecei a lecionar na minha área. Eu havia feito três anos de Inglês, então eu comecei dando aula de Inglês para quinta série. Eram cinco quintas séries, em uma escola pública, no período da tarde. Meu maior desafio, na época, foi manter a disciplina na sala de aula, ou seja, ter o domínio de classe; basicamente é isso, porque a matéria em si a gente estuda e vem para a escola preparada. O que me ajudou a contornar esse desafio foi eu me aproximar mais dos alunos, buscar aulas mais dinâmicas que pudessem despertar o interesse deles para poder ter uma maior concentração de sala de aula.

O processo de aprendizagem da docência de Marisa dependeu da participação de outros sujeitos, como os seus pares mais experientes e a própria família. Além disso, a própria capacidade de buscar novos conhecimentos e de estudar aquilo que desconhecia. Sobre os cursos de formação continuada, Marisa disse que, quando foi fazer uma especialização, já estava formada há dez anos. Ela revela que estava totalmente desatualizada e que, em vista disto, os cursos de formação continuada são importantes, pois é onde o professor pode “*estar se reciclando, aperfeiçoando mais, aprendendo novas técnicas, novos descritores da área*”. Ela viu na especialização em educação matemática a possibilidade de adquirir novos aprendizados e a oportunidade de aprender aquilo que não havia consolidado na graduação.

Para Marisa, o desenvolvimento ideal na profissão docente acontece quando o professor ministra as aulas sem tanta dificuldade, quando domina bem o conteúdo e vai preparado para a sala de aula. Ela coloca bastante peso aos conteúdos e ao manejo adequado para lidar com eles, ao ponto de ela considerar que o professor que se desenvolveu bem na profissão é aquele que “*domina bem o conteúdo*”.

Sobre o desenvolvimento profissional, pedimos que Marisa apontasse fatores que favorecem e que dificultam esse processo de desenvolvimento. Ela afirmou que “*começa tudo pelo interesse do aluno em sala de aula, o apoio dentro da escola, dos outros colegas e da direção e meu próprio interesse em estar trazendo algo novo para a sala de aula*”.

Marisa evidencia que o desenvolvimento profissional do professor passa pelo interesse do aluno, ou seja, o docente se desenvolve a partir das interações que estabelece com seu público. Para ela, a qualidade dessas interações interfere no desenvolvimento do professor, pois se o aluno não demonstrar interesse, isso pode dificultar o desenvolvimento do professor em sua profissão.

Além dos elementos externos ao professor, como o interesse do aluno, o apoio da escola, da direção e dos colegas, Marisa considera que o desenvolvimento profissional depende do próprio sujeito da formação, uma vez que o professor precisa estar interessado em trazer algo novo para a sala de aula.

Marisa, assim como os demais sujeitos da nossa pesquisa, considera o salário da docência insatisfatório e afirmou que esse é um dos motivos que a faz exercer outra atividade remunerada. Ela possui uma loja virtual em que vende roupas, sapatos e outros acessórios de vestuário. Realiza, em casa, frequentemente, atividades que se referem a seu trabalho como, formulação e correção de provas e preenchimento do diário eletrônico.

Para ela, a “*hora extraclasse*”³³ não colabora para que essas tarefas sejam executadas com qualidade pelo professor. Marisa afirmou: “*eu acho que ela ocupa mais tempo da gente, porque se a gente estivesse em casa desenvolveria mais do que na escola*”. Marisa demonstra resistência ao cumprimento da hora extraclasse, chega a afirmar que, dentre as condições mais exaustivas da docência, a execução da hora extraclasse é o mais extenuante. Para ela “*parte mesmo do módulo, das reuniões, eu acho que muitas são desnecessárias, outras não. Isso cansa muito, essas horas que a gente tem que ficar cumprindo na escola*”.

A entrevistada considera que as condições de trabalho dificultam a participação dela em cursos de formação continuada. Ponderou que “*por causa da carga horária, nem sempre a gente consegue horários, igual eu estou desenvolvendo dois cursos de especialização e só Deus sabe quando eu vou terminar eles, difícil*”.

Para Marisa “*um bom professor tem que ter o domínio do conteúdo e fora o domínio, o professor tem que procurar se envolver um pouco no social do aluno também, tem que saber um pouco da realidade dele, não é chegar e tentar enfiar tudo goela abaixo*”. Diante disso, Marisa disse que se considera uma boa professora, mas que nunca será boa o suficiente, já que sempre é possível conquistar novos conhecimentos.

4.5 Nelson e sua formação: “como vou desenvolver o conteúdo?”

Nelson atua há seis anos como professor de Sociologia do Ensino Médio. Ele é natural de Ponte Nova e graduou-se no ano de 2014, em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente, sua jornada de trabalho é de oito aulas, na época em que cursou o Pacto do Ensino Médio, tinha uma carga horária de 18 aulas distribuídas em dois turnos, manhã e noite.

Ele disse que, quando começou a lecionar, ainda estava cursando a graduação e, inicialmente, se sentiu inseguro por não saber como desenvolveria com os seus alunos da educação básica, os conteúdos acadêmicos, aprendidos na universidade. Sorrindo, Nelson narrou da seguinte forma esses primeiros momentos de sua vida profissional:

Quando eu entrei na sala de aula minha primeira impressão foi a seguinte: o quê que eu vou fazer [leva as mãos à cabeça]... o quê que eu estou fazendo aqui? Eu já estava cursando, eu estava no quinto período. E aí eu entrei na sala de aula e

³³ As horas extraclasse, de caráter coletivo, chamadas de reuniões de *Módulo II*, de acordo com o Ofício Circular GS Nº 2663/16, são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais. Já as horas individuais são para a execução de atividades da docência como, correção e formulação de provas, trabalhos, preenchimento de diários, dentre outros.

imaginei como é que eu vou repassar para os meninos o que eu estou aprendendo, como que eu vou desenvolver o conteúdo. A primeira reação das turmas, principalmente das turmas de 1º ano do Ensino Médio com meu conteúdo foi de espanto, porque eu comecei a explicar de uma forma muito técnica, muito teórica e os meninos ficaram assim: 'o que será que este professor está falando?' Eles ficaram doidos. Aí eu pensei, assim não vai.

Nelson se preocupa bastante com a transposição didática dos conteúdos, o que pode expressar uma experiência de ação-reflexão. Esse movimento de avaliar a própria prática a partir da *reflexão na e sobre a ação* nos levou a identificar o Nelson como um professor com o perfil reflexivo. Dando continuidade à narrativa, nosso entrevistado seguiu avaliando a própria experiência, ao contar-nos que:

Eu imaginava que seria mais simples, seria menos desafiador, porque eu imaginei que eu chegaria e apresentaria o conteúdo e pronto. Não teria, como eu digo para os meninos, [que] mastigar o conteúdo para eles; contextualizar quase que o tempo todo ou quase que trabalhar só com a contextualização. E eu acabo contando um caso para explicar uma matéria. Então, aí que eu percebi que a prática é diferente. Antes da prática, eu imaginava que dentro da sala de aula, principalmente, no conteúdo de Sociologia que eu teria mais facilidade para passar o conteúdo para os meninos. Mas, eu percebi que é o contrário, porque alguns hábitos dos alunos são muito diferentes do que o que a gente aprende na Universidade. Na Universidade, a gente acredita que as aulas vão ser dinâmicas; que o tempo todo os alunos vão estar interessados, vão querer aprender e não vai ser assim. Que com a gente vai ser diferente, eu não vou passar por isso... Quando você chega na sala de aula, você se pergunta: nossa, como eu vou fazer para que esses meninos tenham interesse pelo que eu estou falando? Isso que é tão distante da realidade deles e aí você começa a entender que o contexto social deles é outro e que a Universidade não mostra isso pra gente, não mostra isso para os graduandos, você aprende isso na prática.

A prática profissional, o contato com os alunos e a *reflexão na e sobre a ação* foram fatores fundamentais para que Nelson aprendesse a dar aula. Para ele, a universidade não foi suficiente para mostrar-lhe o contexto social dos alunos que encontrou nas salas de aula onde atuou e ainda atua.

Para Nelson, o professor precisa de incentivo para se envolver em cursos de formação continuada, porque muitos docentes não veem vantagem em participar. Para ele, muitos professores acreditam que a prática pode ensinar a eles tudo o que precisam para continuar lecionando. Mas, na visão dele, a formação continuada é um momento importante, pois

a gente pega a experiência de outros professores e traz para a nossa... e traz para a realidade da escola em que a gente está lecionando. Então, eu acho que é importante no sentido de você atualizar as suas práticas. Não necessariamente você alterá-las, mas você entender que você pode refletir sem, no entanto, causar prejuízo ao que você está fazendo.

Nelson destacou que os cursos podem se consolidar como espaços de socialização das experiências profissionais. Segundo ele, a troca de experiências com outros docentes pode levar o professor a refletir e, talvez, atualizar as próprias práticas à luz dos conhecimentos do colega de profissão. Nesse sentido, os espaços de formação poderiam ser compreendidos como comunidades de aprendizagem. Acerca do desenvolvimento profissional, ressalta que:

No caso do professor, eu acho que é quando você adquire um conhecimento não só do seu conteúdo, mas do ambiente em que você trabalha. Então, porque o conteúdo você já sabe, ou pelo menos a maior parte dele. Então, assim, não tem como você desenvolver na parte de conteúdo, você pode até melhorar, mas não necessariamente os alunos vão sentir essa diferença. Você pode se especializar cada vez mais, mas o conteúdo que você vai lecionar é mais ou menos o mesmo. O que faz a diferença é você conhecer as limitações do ambiente em que você trabalha e saber explorar da melhor maneira possível. Então, eu vejo isso como sendo uma evolução dentro da profissão, é você chegar e perceber que do ambiente limitado você consegue desenvolver práticas diferenciadas com adaptações específicas.

Para Nelson, o principal fator que favorece o desenvolvimento profissional da docência é “quando a gente tem o apoio da escola, o apoio da equipe, quando todos os funcionários da escola trabalham em sinergia”. Para ele, a ausência desse suporte pode prejudicar o pleno desenvolvimento do profissional:

Quando as pessoas trabalham cada uma pensando só em si, em resolver os seus problemas, a gente chega numa situação que é cada um por si e Deus por todos e ninguém consegue desenvolver, porque um fica observando o trabalho do outro, mas não para ajudar e sim para medir. Então, isso atrapalha, comparar, determinar o que você pode ou não fazer. Já aconteceu comigo, em escolas onde eu trabalhei, das pessoas da escola falarem comigo: ‘você não pode fazer isso não, dentro da sala de aula você não pode fazer isso não. Dentro da sala de aula você tem que fazer isso’. De certa forma acaba limitando o seu trabalho, acaba te restringendo, muitas vezes isso atrapalha porque você não consegue desenvolver uma forma própria de trabalhar e isso é importante para o professor. Cada professor tem que desenvolver sua própria forma de trabalhar com seus alunos. Eu falo que a cada ano que passa, com as gerações que vêm vindo eu tenho que desenvolver práticas diferentes para que eu consiga chegar ao ponto em que os alunos consigam entender o que eu falo. Então, para isso, cada professor passa por um caminho diferente e quando você não tem apoio para descobrir esse caminho isso atrapalha muito o desenvolvimento.

Nelson confere às relações interpessoais no ambiente de trabalho um peso importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Ele afirma, por exemplo, que o professor precisa do apoio da escola e da equipe para desenvolver práticas novas e adaptadas às juventudes que chegam à escola ano após ano.

Para Nelson, assim como para as demais professoras entrevistadas, o salário que recebe é insatisfatório quando comparado à outras profissões que demandam o nível superior

de ensino. O professor afirmou conhecer o plano de carreira da educação do Estado de Minas Gerais e alegou que esse plano não motiva os docentes a permanecerem na profissão:

Não estimula, porque é muito trabalhoso, por exemplo, você passou por essa experiência: fazer um mestrado... um doutorado, para voltar para trabalhar para o Estado? Sabendo que a remuneração é muito mais baixa e que no plano de carreira ele não acrescenta tanto. Então, eu acredito que isso deveria ser repensado, o que eu bato na tecla é que não existem tantas áreas de especialização voltadas especificamente para a educação básica. Então, eu acho que isso também cria uma barreira, porque não necessariamente você vai se especializar numa área que você vai usar, então, o crescimento é pessoal.

A narrativa de Nelson sobre a permanência na profissão nos permitiu identificar que ele e muitos docentes gostariam de ser mais valorizados à medida que se dedicassem à formação acadêmica. Acreditamos que, a ausência desse reconhecimento financeiro e social pode levar muitos docentes a se sentirem insatisfeitos com a profissão e, em alguns casos, até abandonarem a educação básica, especialmente a pública.

Sobre sua jornada de trabalho, ressaltou que leva muito trabalho para casa, correções de atividades, formulação de aulas e provas, preenchimento de diários, dentre outros afazeres. De acordo com ele, os professores deveriam ter mais tempo no ambiente de trabalho para desenvolver esse tipo de atividade, pois:

Hoje um dos maiores problemas dos professores é essa organização do tempo, porque a gente tem o nosso horário, a gente tem que cumprir os nossos módulos, mas o tempo é muito pouco. Principalmente o meu conteúdo, porque se eu pegar para corrigir provas de todas as turmas, se na época eu tinha 18 aulas, eu tinha 18 turmas, então acaba que o tempo se torna pouco. Por isso, que a gente acaba levando serviço para casa.

Ainda avaliando as condições de trabalho da docência, Nelson destaca o que considera mais exaustivo na profissão:

Os empecilhos que o Estado cria para a docência. Cada vez mais o Estado dificulta o trabalho dos professores e dos profissionais da educação, porque o que eu vejo hoje é a necessidade de gerar estatística. Por exemplo, a gente tem a possibilidade de rever o caso daqueles alunos que têm mais dificuldade, mas a gente não tem apoio. Então, por exemplo, uma coisa que é bem exaustiva na educação, é você lidar com os casos desviantes, você não tem apoio de ninguém, por exemplo, um aluno que está numa situação social de risco e você não está tendo controle sobre esse aluno ou sobre um grupo de alunos em específico, você não tem apoio de nenhuma outra instituição para fazer nada, até a legislação amarra as mãos do professor e acaba fazendo do trabalho do professor, um trabalho bastante exaustivo.

Nelson parece desamparado para lidar com algumas situações de sala de aula, especialmente as que envolvem o comportamento e a aprendizagem de alunos específicos,

que ele denominou como “*desviantes*”. Além de criticar a falta de apoio de outras instituições, ressalta que se sente “*amarrado*” por não ter autonomia para tomar as próprias decisões. Indagado se as condições de trabalho relatadas dificultam a participação dele em cursos de formação continuada, Nelson respondeu que sim:

E não penso só no meu caso. Penso em todos os outros professores. Atrapalha sim. Principalmente porque, no meu caso, eu não tenho horário fixo; então, eu não consigo fazer uma pós-graduação e ter o compromisso de estar lá todos os dias, porque meus horários são extremamente fragmentados, alternados. Então, isso dificulta bem.

A dificuldade salientada por Nelson é muito significativa no contexto do magistério. A limitação de horários livres, seja pelo excesso de trabalho ou em virtude da fragmentação do horário escolar, faz com que muitos docentes ao procurarem por uma especialização optem pela modalidade a distância. O que nem sempre garante uma formação adequada, conforme observou Gatti (2003; 2008), em seus artigos sobre a formação continuada de professores.

Para Nelson, definir um bom professor é uma tarefa complexa:

Essa é uma pergunta difícil. Eu já me perguntei muito sobre isso, conversei muito com os meninos sobre isso, porque eu tive muitos professores bons durante a minha vida e eu só percebi que eram bons depois. Então, eu não sei o que seria ser um bom professor. Eu acredito que o que se espera de um bom professor é que os alunos progridam, na medida do possível. Às vezes, eu me considero bom; às vezes não. É igual eu falo com os meninos: eu me sinto um bom professor quando eu encontro com um aluno na rua e ele fala que outro dia lembrou de mim, aí eu me sinto um bom professor. Mas, quando eu estou lá dentro da sala me esforçando para ter atenção dos alunos e não consigo, eu me sinto um mau professor.

Para ele, o principal critério para avaliar a sua própria prática profissional é o progresso e o reconhecimento social de sua profissão por parte dos alunos, ou seja, considera que as relações interpessoais têm peso significativo no exercício da docência.

4.6 Considerações sobre aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional dos entrevistados

Nesse tópico, buscamos analisar as intersecções e as divergências entre as narrativas docentes no que diz respeito à escolha da profissão, ingresso na docência, aprendizagem, desenvolvimento profissional e condições de trabalho.

No que se refere à escolha profissional pela carreira do magistério, Valle (2006) explica que a compreensão da lógica dessa escolha depende da imagem que a pessoa tem de si

mesmo, da perspectiva de inserção no mundo do trabalho e, por fim, da função social da profissão. Ela salienta que, escolhas profissionais têm natureza ambígua e efêmera, pois dependem não só de traços da personalidade, mas do momento histórico e do ambiente sociocultural em que se vive. De acordo com a literatura, observamos que escolhas profissionais se relacionam com a posição social ocupada pelos indivíduos, com o seu capital escolar e cultural.

Em suas pesquisas sobre a escolha profissional pelo magistério, Valle (2006) identificou também que ela se relaciona com uma decisão consciente ou inconsciente que o indivíduo faz ainda na escolarização média por acreditar que a carreira do magistério pode ser revalorizada. Essa autora observou casos em que a impossibilidade dos sujeitos de seguir adiante em busca de outro projeto profissional, os fizeram “escolher” a licenciatura. Nesse caso, dificuldades financeiras e reprovações em concurso confrontam o sonho dos indivíduos com duras hierarquias sociais e escolares (VALLE, 2006).

Também refletindo sobre a escolha pelo magistério, Gatti (2010) identificou por meio dos questionários do Exame Nacional de Cursos, de 2005, (**Tabela 5**) que muitos indivíduos chegam ao curso de licenciatura sem a pretensão de ser professor.

Tabela 5 – Principal razão da escolha por licenciatura (ENADE, 2005)

	Pedagogia		Licenciaturas		Total	
	N	%	N	%	N	%
(A) Porque quero ser professor	25.625	65,1	47.469	48,6	73.094	53,4
(B) Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade	5.222	13,3	23.319	23,9	28.541	20,8
(C) Por influência da família	2.036	5,2	3.374	3,5	5.410	3,9
(D) Porque tive um bom professor que me serviu de modelo	2.595	6,6	13.265	13,6	15.860	11,6
(E) Eu não quero ser professor	1.898	4,8	5.174	5,3	7.072	5,2
(F) É o único curso próximo da minha residência	1.153	2,9	3.684	3,8	4.837	3,5
Branco	784	2,0	1.260	1,3	2.044	1,5
Respostas inválidas	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE (2005).

Fonte: Gatti (2010, p. 1362)

Pelos dados da **Tabela 5**, notamos que aproximadamente 24% dos concluintes do ensino superior, para o ano de 2005, alegaram ter escolhido a licenciatura “para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade”. Nessa mesma linha, Valle (2006) notou que muitos licenciandos são provenientes de classes populares, sendo assim, muitos viveram situações desafiantes no processo de escolarização básica. Tal fato contribui para

reduzir o leque de opções no ensino superior, o que torna a margem de escolha ainda mais restrita.

Entre nossos cinco entrevistados, Frida foi a única que não escolheu a licenciatura como primeira opção, o seu desejo era formar-se em Direito. Ela nos contou que começou a cursar Filosofia para aproveitar disciplinas quando conseguisse mudar para o curso desejado. A história de Frida é característica de muitos brasileiros atuantes na docência, que juntamente com os dados da **Tabela 5** evidenciam o fato de que as licenciaturas não são um curso de desejo e, muito menos, de prestígio para os jovens ingressantes no ensino superior.

Joana, Anita, Marisa e Nelson escolheram a licenciatura por motivos diversos. Contaram com influências familiares, como ter uma tia professora que incentivou na escolha da carreira vinculado a uma análise de “perfil adequado para gerenciar pessoas”; apoio de uma mãe que sonhara em ser professora, mas sem ter conseguido a concretização de seu desejo, de certa forma, projetava-o na filha, reconhecendo nela características, qualidades, que considerava indispensável para o exercício da docência: “pessoa paciente”.

Na narrativa de Marisa, a escolha é baseada por dupla perspectiva: familiar e econômica. Na perspectiva familiar emerge a consideração, pela mãe, da docência como uma das profissões mais importantes e, por isso, o incentivo para que seguisse na carreira. No âmbito econômico, a escolha pela licenciatura se vincula ao fato “de o curso ser o mais barato” indo ao encontro das condições financeiras naquele momento. Na narrativa de Nelson, o gosto pela sociologia o leva à licenciatura em Ciências Sociais.

Sobre a entrada na docência, aparece em todos os depoimentos o fato de ter sido esse um período conturbado. Os aspectos marcantes são: a idade (ser muito nova, ter dezoito anos de idade) e sentir-se inexperiente para lidar com pessoas mais adultas (Joana); a demora em assimilar a rotina do trabalho docente (Anita); as dificuldades com a disciplina em sala de aula, a colaboração dos pares e a aproximação emocional com os alunos (Marisa); a complexidade em fazer a transposição didática dos conteúdos, tendo o exercício da profissão iniciado durante a formação em Ciências Sociais (Nelson).

Ao analisar os depoimentos dos professores, um ponto de convergência, na narrativa dos cinco, é a ênfase no fato de que aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional passam pelo relacionamento emocional com os alunos e com os seus pares. Nesse sentido, se destaca a permanência na docência sustentada pelo apoio emocional recebido na escola em que lecionara pela primeira vez (Frida); o saber gerenciar os desafios inerentes a uma profissão que lida com o ser humano para desenvolver-se na profissão (Joana).

No depoimento de Anita, que converge com as análises dos participantes anteriormente referidos, se entende que o desenvolvimento profissional depende de um amadurecimento psicológico e de como o professor vai gerenciar a relação trabalho, vida familiar e condições emocionais.

Para Marisa, seu desenvolvimento na profissão, dependeu da aproximação com os alunos, do apoio recebido por parte da direção da escola e dos seus pares. E, para Nelson, o desenvolver-se na profissão se define pela aquisição de amplo conhecimento do conteúdo e do ambiente de trabalho.

O levantamento sobre as condições do trabalho docente, junto aos entrevistados, revela uma insatisfação geral dos professores com seus salários e, a afirmação de que o plano de carreira da profissão não os estimula a permanecer nela e, nem a prosseguir com a formação em nível de pós-graduação, o que fica evidente no excerto da narrativa de Joana:

Mas, te confesso que quando entrei na educação eu dizia que eu chegaria a Phd (pausa)... eu desestimulei. Mas, eu parablenizo quem continua, parablenizo... é questão de enriquecimento profissional, pessoal e até financeiro também, talvez se você for lecionar numa faculdade. Pra mim, é porque eu fiquei por aqui, se eu tivesse feito eu iria para outros locais, mas eu estou feliz aqui. Então, por isso eu me mantive aqui.

A narrativa de Joana mostra que, para ela, a pós-graduação é um espaço de enriquecimento pessoal, profissional e também financeiro, mas não para quem permanece na educação básica. Na visão dela, para sentir esse enriquecimento é preciso lecionar numa faculdade. Assim como Joana, Nelson, também diz abertamente sobre o desestímulo de prosseguir nos estudos: “*Não estimula, porque é muito trabalhoso, por exemplo, você passou por essa experiência: fazer um mestrado... um doutorado, para voltar para trabalhar para o Estado? Sabendo que a remuneração é muito mais baixa e que no plano de carreira ele não acrescenta tanto*”.

As narrativas reforçam aspectos identificados em pesquisas anteriores, feitas por Oliveira *et al.* (2002), Oliveira e Vieira (2010) e Oliveira e Hypolito (2012). Esses autores demonstraram em suas pesquisas que, muitos docentes estão vivendo sob uma condição de precarização, proletarização, intensificação e autointensificação do trabalho.

No que tange à intensificação e autointensificação do trabalho docente, todos os professores alegaram que acumulam muito serviço em casa e que, ele inclui a correção de provas, formulação de atividades e preenchimento de diários. As narrativas dos nossos entrevistados reforçam o que Dalila Oliveira e Álvaro Hypolito (2012) identificaram, de que a principal queixa dos docentes diz respeito à sobrecarga de trabalho.

Sobre a condição de precarização, intensificação e autointensificação do trabalho docente, Oliveira e Hypolito (2012) afirmam que

os docentes identificam uma ampliação de suas atividades, com novas atividades e responsabilidades, afirmam que há uma ampliação da jornada real sem um reconhecimento formal e sem uma devida retribuição. Pode-se identificar uma precarização do trabalho, em maior ou menor grau dependendo da rede de ensino ou do nível de ensino [...]. Há um sentimento manifesto de cobrança e responsabilização que indicam uma incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, o que ficou denominado na investigação como autointensificação (OLIVEIRA; HYPOLITO, 2012, p. 287-288).

No desejo de atender às demandas e cobranças externas, os professores acabam incorporando subjetivamente o excesso de trabalho como um valor moral e ético a ser sustentado pelo seu ofício. Essa seria, portanto, a dimensão da autointensificação do trabalho docente. Oliveira *et al.* (2002) cita o trabalho de Coddó *et al.* (1999) para problematizar que “a natureza do trabalho docente faz com que os professores envolvam-se afetivamente com o seu trabalho em uma escala muito maior que qualquer outro trabalhador do setor da indústria” (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p. 47).

O envolvimento afetivo do qual Coddó *et al.* (1999) tratam, fica evidente na narrativa a seguir:

eu tenho mais de mil alunos. Então, por exemplo, às vezes, eu me sinto culpada por não saber o nome de todos os meus alunos. Eu queria chamar todos os meus alunos pelo nome deles, sabe. Eu queria saber a história de cada um, eu sei a história de muitos, mesmo porque as redes sociais me ajudam, mas são mil alunos e são mil alunos por ano... (Frida).

No depoimento acima nos parece se revelar o sofrimento provocado pelo envolvimento emocional; a *culpa* por não saber sobre a história de vida dos alunos. Sem dúvida, esse é mais um elemento do processo de intensificação e autointensificação do trabalho docente. No geral, as narrativas construídas em nossa pesquisa, nos permitiram constatar que as condições do trabalho dos professores ainda são um componente que os desestimula a continuar na profissão e a buscar cursos de formação continuada.

Ressaltamos, porém, que o fato de os professores entrevistados não se sentirem estimulados a fazer mais cursos, sobretudo os de pós-graduação, não significa que não estejam aprimorando as suas práticas. Isso porque a compreensão que temos sobre aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional transcende a perspectiva de que a formação continuada ocorre apenas por meio de cursos formais.

CAPÍTULO 5

OS PROFESSORES E O PACTO DO ENSINO MÉDIO (PNEM): NARRANDO EXPERIÊNCIAS

Esse capítulo apresenta aspectos da socialização profissional dos sujeitos da pesquisa vivenciados ao longo do Pacto do Ensino Médio. Trazemos, pois, informações sobre como os professores conheceram a proposta do PNEM e quais eram os objetivos do curso na visão deles. Além disso, as narrativas nos possibilitaram reconhecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional construídos pelos professores.

Os sujeitos narraram suas experiências no PNEM e puderam, inclusive, avaliar as estratégias e os materiais usados no percurso formativo. Nas narrativas (auto)biográficas os docentes puderam se autoavaliar com o intuito de refletir sobre o papel que desempenharam na formação proposta pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, em parceria com as Universidades e Secretarias Estaduais de Ensino.

5.1 Frida e o PNEM: “entender o Ensino Médio dentro da realidade dos alunos”

Frida nos contou que o Pacto lhe foi apresentado pela diretora e que ela tinha ambição de conhecer e melhorar a sua prática em sala de aula e, por isso, o curso teria vindo em um bom momento. Era importante cursar o PNEM até para ter o direito de criticar, caso fosse preciso.

Frida alegou não se lembrar de muitos detalhes sobre o curso. Em relação ao objetivo do PNEM, ela disse que: “*seria entender o Ensino Médio, dentro da realidade dos alunos, do cotidiano. Então, era o que me motivava também, pensar sobre a realidade; que era o que eu sempre procurava [...] a realidade*”.

A narrativa da nossa entrevistada retoma a palavra realidade para justificar seu interesse inicial pelo Pacto, ou seja, refletir e discutir factualmente sobre as condições de ensino e aprendizagem nas salas de aula do EM. Para Frida, esse objetivo havia sido atingido parcialmente, pois, segundo ela, o Pacto:

Falou sobre a realidade, a gente estudou sobre a realidade, mas era uma realidade que não era a nossa. Era uma realidade que era a realidade de todo o aluno do Ensino Médio, mas não era a realidade do aluno do Ensino Médio da nossa escola e aí era difícil de a gente colocar isso em prática, porque a gente precisava de outros

professores e outros professores não estavam fazendo o curso, então eles não entendiam o que estava acontecendo ali.

Na escola de Frida, a adesão ao Pacto foi baixa, assim como em outras escolas do município de Ponte Nova-MG, o que se tornou um fator complicador, pois as atividades sugeridas pelo PNEM eram baseadas na integração curricular. Portanto, os professores das diferentes áreas teriam que trabalhar juntos no desenvolvimento de temas comuns, em parceria com os alunos.

Além da não participação de alguns colegas professores, Frida avalia que a estrutura de horários, o próprio currículo e o número de alunos por turma em sua escola foram elementos que dificultaram que a proposta pedagógica do Pacto fosse colocada em prática. Ela narrou que:

Até mesmo o próprio recurso da escola, a própria organização, porque você precisa dar nota, você precisa avaliar, você precisa dar prova, você precisa diferenciar, o aluno. Então, por exemplo, às vezes eu queria não dar prova, mas como eu ia classificar o aluno que tem responsabilidade do aluno que não tem? Mesmo porque eu dava aula, quer dizer, ainda dou, em todas as turmas; então, eu tinha aula de manhã e à noite. Então, por exemplo, eu não dou conta de guardar todos os nomes dos meus alunos e, às vezes, numa roda de conversa eu sei quem está conversando, mas eu preciso saber o nome para eu avaliar ali. Quando é no papel você tem nome, então, às vezes, pelo motivo de eu ter muitos alunos... Já teve época de eu ter mais de mil alunos, para decorar nome de mais de mil alunos, eu sentia muita dificuldade.

Frida trouxe à tona vários temas discutidos pelos cadernos de formação. Nesse caso, por exemplo, ela refletiu sobre a avaliação. Esse assunto foi estudado na Etapa I do PNEM, no Caderno VI “Avaliação no Ensino Médio”. No material da formação foi salientado que os professores deveriam consolidar uma nova cultura de avaliação que fosse vinculada ao trabalho coletivo (BRASIL, 2013i).

Frida, no entanto, traz elementos da sua condição de trabalho para dizer que não conseguiu, por exemplo, mudar seus procedimentos e técnicas de avaliação. Há, nesse relato, algo muito interessante. O Pacto apesar de ter suscitado discussões importantes, não foi capaz sozinho, de mudar práticas docentes. A narrativa de Frida nos mostrou que existem condutas dos professores que são, inúmeras vezes, condicionadas pelo tempo/espço escolar. Outro trecho da conversa reforça essa afirmação:

Eu falo na condição... Por exemplo, eu tenho uma aula por semana e aí, por exemplo, tinha bimestre que eu tinha no máximo, estourando, 8 aulas. Em 8 aulas eu tinha que dar: conteúdo, avaliar conteúdo, dar recuperação de prova, dar recuperação de bimestre, ou seja, em 8 aulas. Porque, às vezes, você vai para dar uma aula, mas tem uma palestra no dia que você não pode dar sua aula. Você vem

dá sua aula, mas tem um projeto no dia e aí você não dá a sua aula. Então, nunca que esses projetos, essas palestras serão ruins, mas dentro do tempo pequenino que a gente tem acaba fazendo a diferença gritante.

Contando sobre as condições do PNEM na escola onde atua, Frida nos comunicou que as reuniões eram semanais e que a escola fornecia os cadernos de formação. Apesar disso, era comum que os professores ficassem com fome, porque a escola não tinha merenda e nem sempre eles conseguiam levar lanches. Na visão dela, “*a escola em momento algum dificultou, ela fez o que era possível dentro das condições dela*” (Notas de campo).

Ao avaliar os materiais e as estratégias usadas na formação, Frida criticou a condução das atividades do curso ao narrar:

O que eu, às vezes, ficava meio decepcionada eram os recursos, porque, por exemplo, às vezes estava lá um módulo, uma aula, um encontro que falava sobre aula diversificada. Naquele encontro que falávamos sobre aula diversificada nós estávamos lá, sentados nas carteiras, usando apostilas, quadro, quando não era quadro era PowerPoint, com tudo prontinho dentro do PowerPoint, nada assim diferente daquilo que eu já tinha, discutindo, com algumas ressalvas e fazendo, pronto, acabou. Ou seja, uma coisa que era para ser diferente, a gente estava fazendo do mesmo jeito, porque a gente não tinha outra forma de fazer, ou não sabia fazer, ou estava com preguiça, estava cansada, não sei, ou se são desculpas também [...].

Sobre a contribuição do Pacto para o seu desenvolvimento profissional, Frida respondeu que:

Todo conhecimento é válido, nada é por acaso, nada é em vão [...] “tudo vale a pena, quando a alma não é pequena”. Então, eu acredito que sim, mas não da forma que eu queria, talvez por eu ser muito idealizadora também e talvez achar que as coisas são muito mais o que elas realmente possam ser, dentro das condições que elas são. Mas, eu acredito que sim, nem que seja para eu ver que realmente existia outra realidade, que me desse oportunidade. O segundo módulo, eu lembro que foi muito atropelado, então, eu não lembrava muita coisa e realmente era cada calhamaço assim (se referindo aos cadernos de formação) e eu não dava conta de ler aquilo ali em uma semana, então eu não dava conta. E aí tinha dia que eu realmente não lia, e aí nesse processo, o segundo módulo foi mais a toque de caixa. Mas, no primeiro módulo a gente fez discussões que, de certa forma, tentava ver como que aquilo funcionava em sala de aula, então, sim, acredito que todo conhecimento é válido, toda experiência é válida.

O trecho acima é bastante elucidativo sobre as condições do PNEM narradas no **Capítulo 1**. Frida disse que, na primeira etapa as discussões feitas pelos professores os ajudaram a refletir sobre como os conteúdos estudados no curso funcionavam na sala de aula, embora não fosse, especificamente, sobre a realidade de sua sala de aula. Mas, ressaltou que a segunda etapa foi atropelada. Vemos, então, que os professores mesmo sem ter dimensão das

condições que levaram ao encerramento da política, perceberam que havia algo incoerente. O trecho da entrevista mostra a visão de Frida sobre a implementação da PNEM. Notamos, portanto, que muitas vezes não há diálogo entre quem planeja e quem implementa as políticas públicas educacionais.

5.2 Joana e o PNEM: “educar para a vida”

Joana contou que o PNEM foi apresentado aos professores da escola em uma reunião de cumprimento das atividades extraclasse. Nessa reunião, a diretora disse que o primeiro passo seria conhecer a proposta do Pacto e que, depois, as horas que os professores dedicavam ao módulo poderiam ser aproveitadas nos estudos. Segundo Joana, os motivos que a levaram a fazer o PNEM foram a curiosidade para saber do que o curso tratava e, depois, por ter se identificado e achado a proposta da formação muito interessante.

Ela cursou o Pacto do Ensino Médio como bolsista, portanto, recebia uma bolsa mensal de R\$ 200,00. Participou das duas etapas do curso. Joana contou que, nos primeiros meses de curso pensava bastante sobre a proposta da formação e que, ainda tinha dúvidas sobre a viabilidade dela. Ela nos relatou que:

Era uma proposta muito interessante, mas deveria começar junto com os meninos desde pequeninhos nas séries iniciais, para eles já conhecerem os temas, eles já estariam inseridos no sistema e eles cresceriam com aquela ideologia. Para implantar toda a proposta em uma escola de Ensino Médio, seria uma implantação mesmo, ou seja, uma coisa forçada. Não seria conscientização, eu não sei até que ponto as coisas iriam fluir, se seria legal.

Indagamos Joana a respeito dos objetivos do Pacto, gostaríamos que ela nos relatasse sobre as lembranças dela enquanto bolsista do respectivo curso de formação de professores. Inicialmente, a professora disse que não se lembrava, pois já havia passado bastante tempo. Mas, na sequência, disse:

Primeira coisa que eu lembro: era uma forma de colocar um grupo de professores para estudar uma proposta, uma situação e conhecer do que se tratava. A segunda: eu acho que era para verificar o nosso aluno na sociedade hoje e para que ele estava formando, se era para o mundo do trabalho ou para o curso superior. Tanto que falava muito do mundo do trabalho, não é isso? Então, você estaria educando o menino para a vida, para ele estar inserido no mercado de trabalho...

Joana reconhece como objetivo principal do Pacto a necessidade de organizar os professores conjuntamente para estudarem uma proposta de formação. Tal fato vai ao encontro com um dos objetivos declarados na portaria nº 1.140/2013, que instituiu o PNEM. De acordo com o referido documento, o Pacto deveria contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores do Ensino Médio.

Joana faz referência a uma série de temáticas debatidas no âmbito do curso por meio dos cadernos de formação. Por exemplo, quando cita o estudo do mundo do trabalho e o papel do aluno na sociedade. Essas duas temáticas foram objeto de estudo no PNEM, durante a primeira etapa do curso, no Caderno de Formação II “O jovem como sujeito do Ensino Médio”.

Joana faz menção a mais um dos objetivos declarados nos documentos oficiais que instituíram o curso. A discussão sobre as juventudes do Ensino Médio, por exemplo, é citada no “Documento Orientador Preliminar do PNEM” onde é afirmado que: “Entende-se que é importante realizar uma ampla reflexão referente à temática ‘Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral’, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM” (BRASIL, 2013b, p. 2).

Joana considera que os objetivos do curso foram parcialmente atingidos, para ela:

Conhecer a proposta, refletir sim, aplicar propriamente dito de uma forma imediata, não. Porque não era uma coisa muito rápida, igual eu te falei, isso era uma situação que deveria ser um processo a longo prazo, não é uma coisa imediatista. É igual História da Educação, eu lembro que nós estudávamos como é que surgiu a questão do professor, como era a situação no Brasil, como era fora do Brasil, não tinha essa parte que nós estudávamos? E a evolução até chegar à educação da época, que eu já acho que mudou daquela época para hoje, porque os nossos alunos hoje já são pessoas diferentes, já é uma geração diferente.

Joana pondera, ao afirmar que os professores conheceram e refletiram sobre a proposta do curso, ou seja, sobre as juventudes do Ensino Médio. Contudo, ela coloca em dúvida se houve a aplicação das discussões realizadas no contexto da formação. Portanto, a transposição da teoria para a prática ainda é um desafio vivido por muitos docentes que participam de cursos de formação continuada, tal como o Pacto do Ensino Médio. Joana compreende que a aplicabilidade das discussões feitas no PNEM é processual, para tanto ela cita, como exemplo, a própria História da Educação, em que os professores estudam as mudanças ocorridas no campo educacional ao longo do tempo.

Na escola de Joana, a formação teve sete professoras envolvidas e os encontros eram momentos de partilha, em que elas podiam tomar café juntas e conversar, nas palavras dela

“eram momentos muito agradáveis, as reuniões aconteciam às quintas-feiras e nós optamos por fazer de manhã. Era até interessante, porque o grupo de amigas interagiu porque tinham as atividades para serem feitas”.

Joana se lembra do Pacto como um momento de socialização e convívio com as colegas e ressalta que a interação entre as professoras era mediada pelas atividades que deveriam ser executadas no âmbito das reuniões. De acordo com ela, a diretora da escola em que trabalhava procurava estar presente em algumas reuniões do PNEM e houve, por parte da direção, incentivo para que os cursistas estudassem e se dedicassem à formação.

Ao avaliar o curso de formação, Joana disse:

Eu achei interessante a ideia, primeiramente a questão da gestão de pessoas, a convivência entre os professores, eu achei interessante que foi um espaço de discussão da história da educação brasileira e a sua evolução, os pontos positivos e os negativos. Eu achei interessante a proposta, só que no meu ponto de vista, e eu questionava muito isso, é uma coisa que deveria acontecer desde antes do Ensino Médio. Eu acho que se fosse uma proposta que começasse desde o início com o menino do Ensino Fundamental I teria uma repercussão muito boa na vida dele enquanto indivíduo na sociedade, na questão mesmo de ser humano. E eu achei interessante, acima de tudo, a discussão de ideias, de levar essa conscientização crítica para você preparar o aluno pra vida. Porque às vezes, você para e imagina, eu como professora de Física, eu vou ensinar eletromagnetismo, o menino vai formar amanhã, o que ele vai fazer com eletromagnetismo? Eu sempre questiono isso com eles.

Para Joana o Pacto foi positivo, mas merece ressalvas. Os pontos positivos foram: a possibilidade de refletir sobre a gestão de pessoas, foi um momento de convivência entre professores e de debates sobre a história da educação brasileira, bem como dos seus pontos positivos e negativos. Ressalta que foi um período de discussão de ideias e, conseqüentemente, de pensar sobre como formar o jovem a partir de uma perspectiva crítica.

Refletir, conviver, debater temas e discutir ideias, verbos importantes para pessoas que se preocupam com o exercício do conhecimento. Diante da avaliação de Joana, podemos inferir que os encontros do PNEM na escola onde ela lecionava parecem ter proporcionado a constituição de uma pequena comunidade de aprendizagem e de socialização das práticas profissionais.

Ao avaliar o Pacto, Joana fez uma ressalva ao afirmar que, a formação crítica para professores e para os alunos envolvidos no processo, deveria começar no próprio Ensino Fundamental. Joana defendia que o Pacto deveria ser proporcionado não apenas aos docentes do Ensino Médio, mas para todos da educação básica.

É importante destacarmos que, apesar de Joana não conhecer, o Ministério da Educação criou em 2012, ou seja, um ano antes do PNEM, o Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa de formação tinha como objetivo central garantir que, todas as crianças com até oito anos de idade estivessem plenamente alfabetizadas. Portanto, o governo federal e os entes federados vinham, naquele contexto, se mobilizando para oferecer aos docentes do ensino fundamental e médio, oportunidades de formação continuada.

Joana nos relatou algumas experiências que viveu no Pacto, ao aplicar as atividades sugeridas nos cadernos de formação junto aos alunos do Ensino Médio. Em uma das práticas, ela desenvolveu o tema eletromagnetismo com os jovens:

Eu dizia para eles, gente, às vezes vocês pensam que a situação de eletromagnetismo é muito distante, na verdade, são situações que vocês convivem no dia a dia. A problemática é você enxergar isso e tentar aplicar. Quando eu trabalhei um texto de pilhas e baterias eu falei com os alunos: gente, não adianta vocês terem um celular de última geração, se acharem o "bambambã", saberem movimentar todas as ferramentas se você não tiver a consciência crítica de que ele tem uma bateria, que tem cádmio, lítio e que se você dorme com ele perto do ouvido você vai receber essa radiação.

Ela narrou outra atividade que desenvolveu com os alunos a respeito do tema padrão de beleza:

Eu me lembro de uma entrevista que eu fiz, fiz análise quantitativa e qualitativa, eu me lembro dos painéis que colocamos na escola, mas tudo foi uma construção do aluno, não foi o professor que fez, nós lançamos a ideia para eles e eles fizeram. Eu me lembro de uma que falava do belo e do feio. Falava das características estéticas, trabalhava valores... Teve uma que nós fizemos um painel lindo com os meninos, eu lembro que eu pedi para eles o que era belo e o que era feio para... E eles tiveram que levar para sala e o painel ficou lindo, porque foi uma coisa artesanal, muito bem feita, muito bem confeccionado, eu vi que levou uma leveza... Uma aura leve levou a uma construção, pois foram eles que construíram. E levou, acima de tudo, a uma construção psicológica que os levou à construção de valores, de conhecimento de si mesmo, eu achei muito válido.

Sobre a relação entre o curso e o seu desenvolvimento profissional, Joana disse:

Quando a gente tem 18 anos você está começando, tudo é novidade... eu acho que algumas coisas eu melhorei, outras eu deixei de fazer. Muitas coisas eu tinha mais entusiasmo, eu não sei se era pelo grupo de alunos, não que eu tenha perdido o entusiasmo. Mas, eu sempre trabalhei muito com projeto, com oficinas, eu era mais dinâmica e o grupo de pessoas era mais dinâmico, as ferramentas eram diferentes. Antes você pedia um menino para fazer um caleidoscópio, antes ele queria pesquisar o que era um caleidoscópio, depois ele ficava doido para levar as peças para montar na sala de aula. Hoje você fala caleidoscópio, ele entra na internet e vê um caleidoscópio 3d, então ele não vai construir, o mundo dele é diferente... Então ele vai visualizar ali sem precisar dessa construção. Mas, é óbvio que houve o acréscimo, porque na escola você preparava o aluno para o vestibular, só que hoje você tem que enxergar que você tem que preparar o aluno para a vida também.

Joana falou que o Pacto reforçou algumas perspectivas que ela já possuía como, por exemplo, a compreensão de que as pessoas vieram ao mundo para serem felizes. Para ela, as pessoas devem ser bons profissionais, independente de qual carreira escolheu. Nesse sentido, o curso consolidou a visão dela de que a educação para a vida é a pessoa sentir-se bem naquilo que está fazendo.

5.3 Anita e o PNEM: “um dos nossos focos era o aprendizado dos alunos”

O primeiro contato de Anita com o Pacto foi por meio da diretora da escola na qual lecionava. A gestora apresentou o curso e convidou-lhe para fazer a formação, disse-lhe que teria que se inscrever em um momento oportuno. Anita ficou bastante motivada a cursar o Pacto, pois buscava adquirir novos aprendizados e também se empolgou pela oportunidade de receber a bolsa de estudos, no valor de R\$ 200,00. Nas palavras dela,

O que me motivou mesmo é que eu gosto de fazer cursos, eu gosto de estar sempre nessa área inovando, então me motivou. E se é uma coisa nova e boa, então vamos fazer. Vamos fazer para a nossa inovação do ensino, principalmente, para o nosso lado metodológico. Então, foi uma das coisas que me incentivou e aí depois vem a questão da bolsa, né, que incentiva um pouquinho a gente a fazer, mesmo sendo R\$ 200,00 na época (risos), mas incentivou muito a fazer porque, como se diz, quando juntava vinha até um dinheirinho razoável.

Anita conta que um dos objetivos principais do curso era garantir o aprendizado dos alunos. Ela e outras colegas que cursavam o Pacto faziam rodas de conversa com os estudantes. As rodas funcionavam da seguinte forma:

Os meninos iam lá para a quadra e a gente sentava junto com eles, cada um numa parte dando opinião daquele tema que nós colocávamos para eles. Então, vamos colocar um tema, por exemplo, política. Um grupinho falando de uma forma e a gente apresentando para eles como era a questão da política e todos eles participando, os meninos participavam. Eu acho que foi muito bacana, porque levantou a autoestima dos alunos, tinham os questionários que nós fizemos junto com eles, então eu acho assim que valeu muito a pena. E os meninos, naquela época, ficaram mais estimulados.

Para Anita os objetivos do Pacto foram alcançados, especialmente sobre o aprendizado dos estudantes. Ela considera que os alunos aprenderam a proposta, que era a formação crítica e para a vida. Anita disse que nem todos os alunos aproveitaram a oportunidade, na perspectiva dela, existem jovens que são desinteressados, que não queriam sair da sala de aula

e ir lá para fora e nem debater temas. Ela disse: “*Para esses alunos, o Pacto parece que não chegou a lugar nenhum*”.

Contando sobre as condições do PNEM na escola onde atuava, Anita recorda que as reuniões eram semanais com duração de duas horas, nos encontros, o estudo era feito por meio de cadernos de formação. Ressalta que:

A gente estudava e era muito bacana, me ajudou na minha área de Pedagogia, agora que eu formei. Eu lembrava tudo o que a gente tinha estudado no Pacto e teve uma parte de Projeto Político-Pedagógico que tinha lá no Pacto e eu tirei notas ótimas, um estudo que fizemos dentro do Pacto e foi um aprendizado que me ajudou na formação em Pedagogia.

Anita conta que a estrutura oferecida pela escola para a realização do curso foi boa, os cadernos de formação eram sempre impressos para os professores e a área didática foi excelente. Na visão dela, a tutora explicava muito bem e todo o suporte necessário foi dado pela escola, o que tornou a experiência muito proveitosa.

Ao avaliar sua participação no PNEM, Anita disse que se o professor for pensar nas condições de trabalho e na carga horária, acaba decidindo por não participar de um curso de formação, afinal, é mais um desgaste. Apesar dos desafios, ela considera que foi importante, porque a ajudou no exercício da profissão e contribuiu para sua outra formação acadêmica.

Para Anita, a aplicação de questionários junto aos alunos foi uma das atividades mais importantes para a sua atuação em sala de aula, porque incentivou os alunos a gostarem mais das suas aulas. Os estudantes viram coisas diferentes, eles saíram da rotina para discutir outros temas, sem que fugisse do conteúdo estudado na série. Para ela, só o fato de tirar os alunos de dentro da sala de aula já valeu a pena, afinal, o jovem tem que respirar um pouco.

Entre as potencialidades do PNEM, Anita destaca a riqueza do conteúdo dos cadernos de formação e como um desafio, o cansaço. Ela conta que, ao longo dos meses de realização do Pacto, foi convocada para o tribunal do júri. Mas, mesmo cansada, ia à reunião, porque achava que se perdesse uma, perderia o foco.

Ao contar sobre uma experiência de aprendizagem que lhe marcou no curso, Anita disse:

Eu me lembro de um artigo que tínhamos que escrever, infelizmente, tiveram professores que deixaram apenas para uns fazerem. E, na verdade, nessa área de aprendizado todos nós temos que fazer um pouco para a gente aprender. Em algumas partes, me senti sozinha, já que era um grupo, tinha que ter mais união. Porque já que o foco é a turma que está trabalhando junto, tinha que ter mais união, era uma equipe. E na verdade tinha hora que nessa equipe, alguns acabavam ficando mais quietinhos. E acaba que para o próprio professor ficou ruim porque ele não aprendeu sobre aquilo e acabou saindo um pouco do foco, que era a aprendizagem.

Sobre a relação entre o curso e o seu desenvolvimento profissional, Anita disse que o Pacto contribuiu muito para a sua prática. As leituras realizadas nos encontros mostraram vários procedimentos pedagógicos, o que gerou crescimento muito grande, principalmente profissional. Ela acrescentou: *“experiência profissional é saber lidar com as divergências e diversidades que nós temos na escola, foi maravilhoso fazer esse curso, foi um tempo proveitoso, acho que deveria ter o Pacto três, quatro, cinco, seria bom continuar”*.

5.4 Marisa e o PNEM: “vai me ajudar em algum momento da carreira”

Marisa conta que o PNEM fora-lhe apresentado, de forma genérica, pelo diretor da escola na qual lecionava, o gestor disse que o curso já estava acontecendo e que os encontros eram de 15 em 15 dias, aos sábados, o dia inteiro. Mas, ela não foi informada previamente sobre a temática do curso. Optou fazer por acreditar que ele a ajudaria em algum momento da carreira. Marisa disse: *“eu vou precisar daquilo para alguma coisa, isso me motivou e como tinha alguns concursos do Estado abertos, eu pensei que poderia ser uma boa fazer o PNEM para eu, de certa forma, estudar para os concursos”*.

Marisa destaca que, em momento algum, sentiu-se pressionada a fazer o curso. Na visão dela não existia cobrança para que os professores aderissem à proposta. Ela conta que desistiu do Pacto no final da segunda etapa, por causa dos horários e das datas dos encontros, além disso, considerava a carga horária muito extensa. Para a professora, o fato de o curso ser aos sábados, em horário integral, tornava-o muito cansativo, além disso, ao mesmo tempo, ela cursava uma especialização semipresencial.

Ao se referir aos objetivos e temas do Pacto, Marisa foi bastante sintética, disse não recordar dos objetivos do curso e que se lembrava de poucas coisas. Afirmou que os professores cursistas desenvolviam várias atividades e, depois, aplicavam-nas com os alunos da escola. Marisa disse que o assunto que mais lhe chamou atenção no Pacto foi tecnologia, por ser um tema estudado também na pós-graduação que ela cursava.

Ao se referir às condições em que ocorriam os encontros de formação, relatou que parte da carga horária era com o orientador de estudos, em que eram realizadas algumas atividades que deveriam ser cumpridas, depois, com os alunos. Marisa disse que os encontros com o orientador não ocorriam na escola onde lecionava, mas, em outro estabelecimento educacional. Ressaltou que não sabia ao certo porque os encontros eram realizados em outra escola, contudo, acreditava que era porque tinham pessoas de outro município no grupo de

estudos dela e, dessa forma, seria mais fácil para essas pessoas chegarem até a escola onde ocorreram os encontros.

Ao fazer uma autoavaliação da sua participação no Pacto, Marisa disse:

Minha participação foi razoável, poderia ter sido melhor, eu poderia ter me doado mais, me empenhado mais. Mas, eu já estava em outra especialização, eu trabalhava em duas escolas e ainda tinha que ficar um dia inteiro no Pacto. Uma das escolas era estadual e a outra era municipal, mas em outro município. Somando tudo, eu dava 44 aulas e ainda tinha que ir, algumas vezes, para Ouro Preto assistir aula, chegava em minha casa sempre muito tarde.

Sobre os materiais e recursos didáticos usados no curso de formação, Marisa alegou que os cadernos eram bons, mas, a forma como o conteúdo era ensinado era muito chato. Consistia basicamente em assistir vídeos sugeridos e responder questionários propostos nos cadernos. Para ela isso era muito cansativo e chato. Indagada sobre o que considera que poderia ter sido feito de diferente, Marisa respondeu: *“Eu acho que os encontros poderiam ter sido trocas de experiências, pois seria mais brando do que ficar lendo e discutindo apostila”*.

Como potencialidade do Pacto, Marisa identificou que ele tratava de assuntos teóricos do campo educacional e permitia, dessa forma, que os professores se apropriassem do que estava sendo discutido nas universidades. O grande desafio era conseguir cumprir a carga horária e chegar até ao final da formação, mesmo tendo o incentivo financeiro da bolsa. Destacou que, dificilmente, recebia o dinheiro da bolsa, porque, às vezes, o curso caía em dia de encontro presencial da pós-graduação *lato sensu* e, por isso, ela faltava no Pacto. Como não conseguia cumprir a carga horária mínima, não recebia o valor de R\$ 200,00.

Ao comentar sobre as experiências vividas no curso de formação, a entrevistada disse que se lembrava de poucas coisas e que o tema que mais lhe marcou foi sobre os avanços tecnológicos, pois, conforme já relatado, era algo debatido na pós-graduação cursada paralelamente. Marisa ressalta que, apesar da orientadora de estudos motivar o debate, era raro que ele acontecesse, pois todos os professores ficavam muito cansados.

Para Marisa, o debate sobre a tecnologia é muito importante, já que, algumas escolas veem o celular como vilão e o que aprenderam no curso é vê-lo como um aliado, por isso, destaca a importância de os professores saberem usa-lo dentro da sala de aula. Ela disse: *“sempre quando vejo um aluno que está com o celular, procuro mostrar para ele como usar o celular para fazer aquela atividade para facilitar a vida dele”*.

Ao avaliar o seu desenvolvimento profissional, Marisa alegou que o Pacto contribuiu para aprimorar a sua profissão, uma vez que qualquer informação que seja segura e válida

pode ajudar no crescimento profissional e na própria educação. Mas, para ela, o alcance do curso poderia ter sido maior se os conteúdos tivessem sido repassados de uma maneira mais dinâmica,

porque o próprio Pacto falava que os professores precisavam desenvolver outros tipos de atividades em sala de aula e a forma como isso foi passado para a gente não obedecia aquilo que os cadernos de formação sugeriam. Então, acho que faltou um preparo melhor das pessoas que estavam repassando o curso.

5.5 Nelson e o PNEM: “trabalhar de uma forma diferente”

Nelson contou que o Pacto fora-lhe apresentado em 2015, pelo vice-diretor do turno da tarde. Além do vice-diretor, outros professores comentaram sobre a realização do curso. Perguntaram-lhe se teria interesse e, curioso, achou importante saber do que se tratava. O professor disse que, ao entrar no grupo que fazia o curso, logo percebeu que os temas debatidos eram atrativos. Conta que, em um determinado momento, chegou à conclusão que todos os professores deveriam fazer o curso. Segundo ele:

O Pacto, apesar das limitações, desenvolvia ideias muito boas, ideias que deveriam ser aplicadas e aí se todos os professores estivessem lá e se todos os professores estivessem em acordo em fazer o que era proposto, o trabalho da gente iria render muito mais e iria se tornar muito mais prazeroso. Quando começou estávamos empolgados e quando acabou, acabou do nada e eu fiquei sem saber se eu terminei ou não terminei.

Nelson destaca que suas motivações para cursar o PNEM cresceram quando teve acesso ao material usado nas formações, pois a proposta era condizente com o que ele tinha em mente naquele momento: trabalhar em sala de aula de uma forma diferente, mais aberta e com mais liberdade. Nelson lembrou que, ter liberdade para escolher os conteúdos não é tão simples e relata que:

Até hoje o Conteúdo Básico Comum (CBC) de Sociologia tem alguns tópicos marcados com asterisco e lá embaixo está escrito: esse tema só deve ser trabalhado em determinadas circunstâncias, temas como raça, sexualidade, gênero. Mas, veio o Pacto e ele nos colocava para trabalhar exatamente esses temas. E trabalhar de uma forma mais dinâmica, não simplesmente chegar e passar o conteúdo para os alunos de qualquer forma, mas incentivá-los aprender por conta deles mesmos. Então, eu fiquei bastante empolgado com essa ideia de poder trabalhar com os alunos tendo mais liberdade de expor para os alunos as coisas sem ter que ficar me preocupando com o politicamente correto. Por exemplo, você não pode falar sobre isso, porque ofende algumas pessoas. O objetivo é demonstrar para os alunos que existem determinados tipos de conhecimentos e que a ciência trabalharia sem julgamento moral, eu fiquei empolgado justamente com isso. Porque o Pacto, na teoria, me daria liberdade para fazer esses trabalhos e eu estaria respaldado, porque o grande problema é o professor não encontrar respaldo no que faz.

Nelson afirmou que o PNEM tinha como foco a interdisciplinaridade, ou seja, a integração entre vários conteúdos diferentes para trabalhar os mesmos temas e mostrar para o aluno a aplicação daquele conhecimento no cotidiano dele. Além disso, o professor afirmou que:

Em segundo plano, havia uma ideia de alterar as práticas da sala de aula, acho que para fazer uma reciclagem dos professores e rever as nossas práticas. Eu percebi uma mudança muito drástica no perfil dos alunos, eu estava acostumado com escolas pequenas, com poucos alunos, mas quando eu peguei uma escola grande notei que o perfil dos alunos é muito variado. Então, temos que trabalhar com eles sempre tendo em mente qual é a origem deles e como são socializados. Eu acho que o Pacto também demonstrou isso, não bastava dar o conteúdo, porque na maioria das vezes o aluno está tendo algum problema. Era preciso trabalhar com eles os problemas sociais que estão envolvidos na comunidade escolar, para que eles tenham ciência do que está acontecendo e caso queiram, fazer alguma coisa para mudar. O foco era tornar o aluno participante do processo de aprendizagem.

Ao ser perguntado se os objetivos do Pacto foram alcançados, o professor disse que parcialmente, pois muitas atividades propostas deveriam ser desenvolvidas a partir da integração curricular, mas o número de cursistas era baixo. Além disso, segundo ele, o pouco tempo para desenvolver as ações foi um problema: “*estávamos ocupados com as nossas aulas, não tínhamos tempo para colocar as propostas em prática juntos. Nas nossas aulas a gente conseguia, dentro da nossa limitação, fazer algo, mas era isolado*”.

Na escola de Nelson as reuniões de formação ocorreram semanalmente e as horas eram descontadas das horas extracurriculares, chamadas de módulo II. De acordo com o professor, o orientador de estudos era o vice-diretor e, por isso, tiveram toda a estrutura necessária para a realização das atividades. Houve apoio da direção da escola, mas os professores que não cursaram não apoiaram o projeto.

Ao avaliar a própria participação no curso, o professor alegou se tratar de uma tarefa difícil, mas considerou ter cumprido o proposto. Ele disse que conseguiu rever algumas práticas e conceitos, pois depois de formado adquiriu hábitos que não eram, necessariamente, a melhor forma de lecionar e relatou:

Quando fui para a sala de aula e peguei turmas cheias, achei que a disciplina dos alunos tinha que ser impecável o tempo todo, mas percebi o desinteresse cada vez maior dos alunos. Às vezes, o aluno não participa da sua aula, porque não levamos a aula para ele. Eu dava uma aula mais geral, então, comecei a dar atenção a pontos mais específicos do comportamento de determinados alunos e usar isso a meu favor.

Ao avaliar a metodologia e os materiais utilizados no Pacto, Nelson afirmou que gostou do material, porque os cadernos eram variados, didáticos e fáceis de entender. Afirmou

ainda que foi positivo o fato de a formação ter sido realizada na escola, pois se fosse fora teriam dificuldades de relacionar o que estavam aprendendo com o ambiente vivido. Por estar dentro da escola, disse que os professores cursistas tinham o hábito de planejar onde e como fariam os projetos sugeridos no caderno, em parceria com os alunos.

Nelson elencou uma potencialidade e um desafio do Pacto, ao dizer:

Se o curso tivesse seguido em frente e se a maioria dos professores participassem, acredito que uma potencialidade seria trabalharmos com os alunos de forma mais dinâmica, uma educação mais aberta, tirar um pouco dessa noção de sala de aula. Fazer trabalhos mais abertos com alunos, dar mais liberdade para eles aprenderem da forma que eles têm mais facilidade. O desafio foi, justamente, o fato de nem todos os professores terem participado. Então, nos desdobrávamos para fazer todas as atividades e havia um pouco de resistência dos demais. O fato de ter sido opcional foi positivo, porque eu considero que quando somos obrigados a fazer algo, não desenvolvemos bem. Mas, acredito que deveria ter sido dado mais incentivo para os professores fazerem. Acho que faltou um pouco de incentivo, apesar de que existiam as bolsas e tudo mais, mas eu acredito que o incentivo para o professor não é tão a questão financeira, ele tem que ver vantagem no que ele vai fazer.

Nelson, assim como os demais professores entrevistados, foi convidado a apresentar uma experiência vivida no percurso da formação. Ele relatou:

Eu aprendi muita coisa sobre o funcionamento da escola, antes, eu não entendia muito e, no Pacto, fomos colocados à prova sobre isso. Por exemplo, trabalhar com o Plano Político Pedagógico da escola foi uma coisa que eu achei sensacional, porque na maioria das escolas que fui como estagiário durante a graduação, o PPP não era nem impresso. Lembro-me que, na época, tive muita dificuldade para analisar esse documento. No PNEM, ter acesso ao PPP e poder falar sobre ele para os alunos foi bem bacana, mostrar para eles que existe um plano e que o que a escola faz está previsto nele. Entendi também que as coisas têm um plano traçado, mas que não necessariamente sai como queremos. Foi bom perceber que a gente pode modificar o PPP, desde que os professores e a equipe entrem em consenso. Achei bom ter a liberdade de alterar as práticas, eu percebi qual é o papel da escola dentro da formação da criança, do jovem e qual é o papel do Estado e da família. Por exemplo, em nossas discussões percebemos que a responsabilidade está sendo jogada para a escola e o Estado vai, legalmente, engessando a escola, vai cobrando determinados resultados e a escola se vira com o que tem. Entretanto, percebi que a escola consegue traçar estratégias para respirar um pouco melhor desse engessamento, isso foi uma surpresa para mim.

Como professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, Nelson considerou que o Pacto contribuiu para o aprimoramento da sua profissão, pois as experiências vividas no curso o permitiram perceber o funcionamento da escola como um todo. Dessa forma, percebeu como funcionam outras disciplinas e setores da escola. Segundo ele: “*É como se você morasse dentro de uma caixa e abrisse a porta. Percebi que poderia utilizar vários aspectos da própria escola para desenvolver com meus alunos, como as características sociais*”. Nelson completou dizendo que sempre teve a noção de que criar um espírito de

grupo é importante, mas com o Pacto notou que no ambiente escolar isso é ainda mais necessário.

5.6 Considerações sobre as experiências de formação dos entrevistados no PNEM

De modo geral, notamos que os professores avaliaram positivamente o Pacto do Ensino Médio, seus materiais e metodologias. Frida e Marisa fizeram ressalvas quanto às dinâmicas dos encontros por considerarem a condução deles muito cansativa. De acordo com elas, os orientadores de estudos reproduziram práticas que o próprio PNEM buscava alterar, por exemplo: *“a forma como o conteúdo era passado era muito chata, porque eram os vídeos, aí vinha a parte do caderno, respondia os questionários, isso era muito cansativo”* (Marisa). No entendimento delas, os encontros deveriam ter sido mais dinâmicos, no formato de troca de experiências (Marisa).

Em relação aos objetivos do programa, observamos compreensões variadas por parte dos participantes da pesquisa. Frida, por exemplo, concebeu que o principal objetivo do curso era levar os professores a entenderem o funcionamento do Ensino Médio, além disso, aprimorar as práticas docentes para lidar com a realidade. Joana, Nelson e Anita, assim como Frida, perceberam no PNEM, o propósito de formar o aluno para a vida ou para a realidade cotidiana. Joana e Nelson consideraram ainda que, o Pacto buscava reunir um grupo de professores para estudarem e, potencialmente, mudarem suas práticas.

A análise das narrativas dos docentes mostra que os professores, apesar de não participarem da formulação da política, compreenderam os objetivos declarados do Pacto. Sobretudo, os objetivos *“contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio”* e *“rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM”* (BRASIL, 2013).

Apesar da compreensão dos objetivos declarados da política, os participantes apresentaram inúmeros elementos que dificultaram a transposição da proposta do PNEM para a realidade. Entre os fatores inibidores, as narrativas evidenciaram: a baixa adesão dos professores (Frida, Anita, Nelson), a estrutura rígida de avaliação, horários e aulas da própria escola (Frida), a carga horária excessiva de trabalho dos professores (Frida, Marisa) e, por fim, a interrupção abrupta do programa (Frida, Anita, Nelson).

Entre os professores entrevistados, Joana, Anita e Nelson contaram que estavam curiosos para saber do que o curso se tratava e, por isso, ficaram motivados em fazê-lo. Marisa, por sua vez, quis cursá-lo por acreditar que, em algum momento, os conteúdos seriam úteis para ela, além disso, como estava estudando para concursos públicos achou que fazer o Pacto poderia ajudá-la.

Todos os professores concordaram que o PNEM suscitou discussões importantes e, por isso, contribuiu para o desenvolvimento profissional dos mesmos. Frida, por exemplo, disse que o curso, apesar dos desafios, mostrou como determinados conteúdos poderiam ser inseridos e trabalhados em sala de aula. Para Joana, o PNEM proporcionou ao grupo de cursistas excelentes momentos de interação. Nessa mesma perspectiva, Nelson ressalta que percebeu que o trabalho em grupo se mostrou imprescindível a partir da realização da formação.

Anita e Marisa salientaram que o curso contribuiu para o desenvolvimento profissional delas, porque ampliou a formação acadêmica que possuíam. A primeira utilizou os conhecimentos adquiridos ao cursar outra graduação (Pedagogia), a segunda, por sua vez, alegou que ao estudar assuntos teóricos do campo educacional se apropriou de debates que acontecem na universidade.

As narrativas nos levaram a constatar, assim como Forte e Flores (2012), que todo desenvolvimento envolve aprendizagem e mudança, mas que a mudança depende do desejo daquele que está em processo de formação. Além disso, depende das experiências, da disposição, das capacidades intelectuais, das convicções e do apoio institucional. Em nossa pesquisa, percebemos que os professores estavam dispostos à mudança, mesmo com todas as limitações das suas condições de trabalho (precarização, intensificação, autointensificação, baixos salários e falta de perspectiva de crescimento na carreira).

No caso do PNEM, a política previa que a mudança nas práticas docentes deveria se orientar na perspectiva da integração curricular, mas, de acordo com os professores entrevistados, isso só seria possível se todos os docentes estivessem participando da formação, o que não ocorreu. Dependia também do planejamento e execução coletiva dos trabalhos, o que não era possível em virtude da sobrecarga de trabalho, em função da rigidez dos horários e das dinâmicas de avaliação das escolas em geral. Ou seja, não havia apoio institucional suficiente para transformar a realidade com a intensidade sugerida no programa.

Além disso, por meio das narrativas dos professores, constatamos aquilo que outrora Bell (1991) citado por García (1999) afirmou de que, os modelos de desenvolvimento profissional baseados em cursos podem aumentar os conhecimentos e melhorar as

competências dos docentes, além de proporcionarem uma oportunidade para a reflexão sobre a prática e para qualificações futuras, como foi o caso de Anita que usou os conhecimentos adquiridos no PNEM ao cursar uma segunda graduação, em Pedagogia.

Bell (1991) citado por García (1999) também apresenta os inconvenientes do modelo de formação baseado em cursos, tais como o fato de serem demasiadamente teóricos, as opções são determinadas pelos organizadores, podem não refletir as necessidades da escola, podem não ter aplicações práticas, ignoram o saber-fazer dos docentes, podem ter um custo elevado e exigir um compromisso em longo prazo. Em nossa pesquisa observamos que a formação dos professores no âmbito do PNEM encontrou limitações muito semelhantes, como comprovam os relatos a seguir:

A gente estudou sobre a realidade, mas era uma realidade que não era a nossa (Frida); Era difícil a gente colocar isso em prática, porque a gente precisava de outros professores e outros professores não estavam fazendo o curso (Frida); Conhecer a proposta, refletir sim, aplicar propriamente dito de uma forma imediata, não (Joana); Eu acho que os encontros poderiam ter sido trocas de experiências, pois seria mais brando do que ficar lendo e discutindo apostila (Marisa); O desafio foi, justamente, o fato de nem todos os professores terem participado. Então, nos desdobrávamos para fazer todas as atividades e havia um pouco de resistência dos demais (Nelson).

Nos relatos sobre o PNEM, os professores reforçam os seguintes inconvenientes também identificados por Bell (1991), o excesso de teoria, assim como a assimetria entre o proposto na política e as condições reais da escola e dos docentes. As atividades sugeridas no roteiro da formação foram elaboradas para viabilizar a integração curricular, apesar disso, os professores relataram diversos desafios para implementá-las como, a baixa adesão dos docentes, o excesso de trabalho, o individualismo, a estrutura de horários e aulas que não permitiam o encontro entre os professores para planejarem e executarem as atividades coletivamente.

Entre os participantes, Nelson, foi o que mais trouxe elementos em sua narrativa sobre as contribuições do Pacto para o seu desenvolvimento profissional. Nos fragmentos a seguir, podemos verificar tais elementos:

O Pacto me mostrou que não bastava chegar lá [na sala] e dar o conteúdo, porque na maioria das vezes o aluno está tendo algum problema, então precisava trabalhar com eles problemas sociais que existem na comunidade escolar, para que eles tenham ciência do que está acontecendo e caso queiram, fazer alguma coisa para mudar. É tornar o aluno participante no processo de aprendizagem.

Eu acho que eu consegui cumprir o que foi proposto, eu consegui rever algumas práticas, alguns conceitos que eu tinha. Durante o período que você não está

formado, você adquire alguns hábitos que são repassados para você como a melhor forma de se fazer. Mas, eu consegui desconstruir alguns desses hábitos.

Eu estava dando uma aula mais geral, então eu comecei a dar atenção a pontos mais específicos do comportamento de determinados alunos e usar isso a meu favor. Então, eu percebi que essas práticas eu consegui desconstruí-las e, em alguns pontos, até melhorar.

Eu aprendi muita coisa sobre o funcionamento da escola, antes, eu não entendia muito e, no Pacto, fomos colocados à prova sobre isso. Por exemplo, trabalhar com o Plano Político Pedagógico da escola foi uma coisa que eu achei sensacional, porque na maioria das escolas que fui como estagiário durante a graduação, o PPP não era nem impresso.

Entendi também que as coisas têm um plano traçado, mas que não necessariamente sai como queremos. Foi bom perceber que a gente pode modificar o PPP, desde que os professores e a equipe entrem em consenso. Achei bom ter a liberdade de alterar as práticas, eu percebi qual é o papel da escola dentro da formação da criança, do jovem e qual é o papel do Estado e da família.

É importante salientarmos que entre os participantes da pesquisa, Nelson era o que possuía o menor tempo de exercício profissional na docência (6 anos). Todas as demais entrevistadas trabalhavam a mais de uma década no magistério, sendo que três delas tinham mais de 15 anos de exercício.

Ao retomarmos as fases da carreira docente sugeridas por Gonçalves (2009), podemos perceber na narrativa de Nelson elementos de estabilidade que sugerem a aquisição de confiança. Nesse sentido, parece-nos que a vivência do PNEM proporcionou a esse professor, com apenas seis anos de exercício profissional na docência, aprendizagens que o levaram a atuar em sala de aula com mais confiança.

Joana, Anita e Marisa, com mais de 15 anos de exercício na docência, trouxeram em suas narrativas elementos que evidenciam o pertencimento delas à quarta fase da carreira, sugerida como período da “serenidade” (GONÇALVES, 2009). Nele são notáveis elementos como capacidade de reflexão e ponderação a partir da experiência, sendo que o sentimento predominante é o da satisfação pessoal.

Relacionando tais aspectos ao Pacto do Ensino Médio, observamos que Joana foi capaz de avaliar o caráter processual do curso e, por isso, salientou a dificuldade de implementá-lo. Além disso, relativizou a importância do PNEM ao afirmar que quando começara aos 18 anos de idade tinha muito mais motivação, mas que agora após vários anos de sala de aula a perspectiva e o envolvimento são outros.

Anita, por sua vez, ponderou que era preciso fazer o curso para ajudar no exercício da profissão, ainda que fosse mais um desgaste em termos de condições de trabalho. A capacidade de refletir sobre o lugar do PNEM na fase da carreira em que Anita se encontra

fica evidente na seguinte afirmação: “*experiência profissional é saber lidar com as divergências e diversidades que nós temos na escola, foi maravilhoso fazer esse curso, foi um tempo proveitoso*”. Ao avaliar o curso, Anita demonstra que o assimilou como um espaço para refletir e ponderar sobre a experiência, aspectos característicos da fase da “serenidade”.

Marisa, assim como Joana e Anita, tem mais de 15 anos de exercício profissional na docência e também trouxe em sua narrativa aspectos relativos à “serenidade”. Ela disse, por exemplo, que o Pacto seria útil em algum momento de sua profissão (aceitação da carreira), mas, ao mesmo tempo, avaliou que a formação deveria ter explorado mais e melhor a troca de experiências (necessidade de ponderar e refletir sobre a experiência).

Considerando as fases da carreira docente no processo de desenvolvimento profissional proporcionado pelo Pacto, notamos que Frida apresentou elementos do período da “divergência”, marcada pelo desequilíbrio e por um contexto de assimetrias que leva alguns professores a investirem na carreira, enquanto outros se dirigem ao cansaço e saturação (GONÇALVES, 2009).

A professora disse, por exemplo, que o PNEM falou de uma realidade que não era a dela, que seria difícil colocar o curso em prática, que sentia dificuldade e culpa por não saber o nome de todos os seus alunos. Disse também que ficou decepcionada pelo fato de o curso abordar a importância das aulas diversificadas, mas ter sido conduzido em uma perspectiva tradicional.

Diante do exposto, notamos que a apropriação dos conhecimentos e competências proporcionados pelo Pacto do Ensino Médio variou de acordo com o ciclo de vida profissional no qual os cursistas se encontravam, pois, de acordo, com a fase da carreira, as necessidades educativas e de aprendizagens dos professores mudavam. Dito isso, corroboramos que o PNEM foi um elemento importante na socialização profissional dos professores envolvidos, uma vez que resultou na aquisição de competências.

Contudo, conforme salienta Dubar (2012), a socialização não trata apenas da aquisição de conhecimentos, mas da incorporação de uma definição de si a partir de uma cultura do trabalho. Dessa forma,

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com os outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse ‘drama social do trabalho’ que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR, 2012, p. 358).

A socialização profissional dos professores passa pelo aprendizado dos saberes profissionais por meio da prática e por intermédio da reflexão sobre ela. De acordo com Dubar (2012), a socialização é a maneira pela qual o profissional aprende seu trabalho, trata-se de um processo que dura por toda uma vida ativa e, em alguns casos, até depois dela. Nessa ótica, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências e de aprendizagens para o futuro.

Mediante as condições experimentadas, o professor pode socializar-se no trabalho e construir uma identidade profissional influenciada por uma dimensão negativa ou positiva. Na primeira, os sentimentos evidenciados são o de obrigação (para ganhar a vida), subordinação (a um empregador) e de sofrimentos (físicos e/ou mentais). A identidade profissional positiva, por sua vez, passa pelo prazer em aprender trabalhando, pelo bom desempenho coletivo, pela satisfação individual e pelas progressões na carreira (DUBAR, 2012).

Nessa perspectiva de socialização profissional, nos pareceu que o Pacto do Ensino Médio reforçou algumas insatisfações dos professores quanto à falta de aplicabilidade dos cursos (Frida), a perspectiva de que o trabalho docente ainda é muito individual (Anita) e a dificuldade de transformar práticas (Marisa). Ao mesmo tempo, todas as narrativas sobre o PNEM demonstram um perfil de professor aberto ao conhecimento, que acredita na capacidade do seu trabalho e que continua defendendo a importância do trabalho coletivo e da revisão dos tempos e espaços escolares.

Parece-nos que a identidade coletiva dos professores vem sendo definida por meio de contradições: acreditar na transformação na realidade educacional ou aceitar as precárias condições de trabalho; manter-se motivado para o trabalho ou aceitar a falta de perspectivas; defender o trabalho coletivo ou manter-se no ostracismo. As situações e percursos vividos pelos professores que cursaram o Pacto evidenciam o professor como um profissional cuja identidade coletiva passa pelas contradições individuais e coletivas (sociais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve grande significado para mim, pois seu ponto de partida foi minha experiência como professora de Educação Básica e como orientadora de estudos do Pacto do Ensino Médio. Partiu das minhas inquietações sobre como os professores continuam a aprender e se desenvolver profissionalmente depois do processo de formação inicial universitária. Ele é resultado de uma tentativa de refletir na e sobre a ação, partiu do meu universo particular, mas ao mesmo tempo, buscou estabelecer conexões com o universal, com a realidade de outros docentes que também atuavam no Ensino Médio. Acima de tudo, é espelho de uma busca incansável pelo aperfeiçoamento da minha prática.

No processo de desenvolvimento da pesquisa vivenciei enormes dificuldades, como a conciliação de uma jornada de mais de 30 aulas semanais na docência com o mestrado. Enquanto me dediquei durante mais de dois anos a essa pesquisa, vivi situações na docência que me abalaram profundamente, dentre elas um caso de agressão entre alunos durante a minha aula, que culminou no esfaqueamento de um dos envolvidos. Foi preciso me afastar do trabalho e da pesquisa, pois a escola que um dia me motivou a continuar meus estudos era, agora, fonte de angústia e sofrimento. O excesso de trabalho associado ao trauma vivido me levou a um quadro de depressão, síndrome do pânico e estresse pós-traumático.

No auge das crises, meu único desejo era abandonar a docência, não me sentia capaz de exercê-la com afinco. Foi extremamente difícil, naquele momento, compor as narrativas dos participantes da pesquisa, os seus relatos de sofrimento, adoecimento e desencanto com a profissão eram também os meus. Em determinado momento, não sabia mais quem eram os meus sujeitos e quem era eu, parecíamos os mesmos. No processo de recuperação da minha saúde busquei tratamento médico e psicológico, pois de outra forma não seria possível voltar a trabalhar e concluir a pesquisa. Tal fato mostra que, por mais particulares que sejam as histórias de vida, elas refletem aspectos bastante universais. Dewey afirmava que toda experiência é pessoal e, ao mesmo tempo, social (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A opção pela pesquisa qualitativa de cunho narrativo (auto)biográfico nos possibilitou uma olhar e um ouvir atento aos sujeitos envolvidos no Pacto. Os nossos entrevistados trouxeram aspectos relevantes sobre suas experiências, vidas e concepções sobre a educação. O envolvimento com a pesquisa narrativa mobilizou sentimentos e histórias de vida. Portanto, a realização dessa pesquisa foi árdua, pois nos levou a refletir sobre as nossas próprias práticas.

Sinto-me tranquila ao narrar esses fatos, pois a pesquisa narrativa me permite implicar-me de tal forma. Como afirmam Clandinin e Connelly (2011), as experiências são as histórias que as pessoas vivem e ao recontá-las se reafirmam, criam novas histórias, educam a si mesmas e aos outros. Tenho convicção de que a realização dessa pesquisa possibilitou a mim e aos entrevistados o exercício de se reafirmar enquanto pessoa, enquanto professor. Exercitar a narrativa nos educou e espero que eduque a todas as pessoas que tiverem a oportunidade de conhecer essa pesquisa.

A pesquisa narrativa possibilitou corporificar o conhecimento dos professores expressos em suas histórias sociais e individuais. Foi, portanto, uma possibilidade de pensar o todo a partir de experiências individuais de formação e envolvimento no Pacto do Ensino Médio. O método usado nos permitiu mostrar “como a vida é ao ser experienciada em um continuum – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 50). Considero que o exercício de viver, contar, reviver e recontar as histórias da minha vida e da vida dos entrevistados contribuiu para o meu processo de desenvolvimento como pessoa, professora e pesquisadora.

Quando ingressei no Mestrado em Educação jamais imaginei que chegaria às considerações finais de um trabalho escrevendo sobre a minha história de vida e de outras pessoas. O contato com a pesquisa narrativa transformou a perspectiva de ciência que eu carregava comigo quando ingressei na pós-graduação *stricto sensu*. Hoje, compreendo bem a lição ensinada por Clandinin e Connelly (2011, p. 80): “pesquisadores narrativos precisam reconstruir sua própria narrativa de histórias de pesquisa”. Essa reconstrução se deveu à minha disposição em aprender, mas também ao meu contato com minha orientadora, Alvanize, que me apresentou esse método de pesquisa e se dispôs gentilmente a contar sua experiência com ele. Devo esse aprendizado também ao grupo de pesquisa Formação do Educador e Práticas Educativas – FORMEPE, que foi um espaço de trocas de experiências sobre a pesquisa narrativa.

Como resultado da interlocução entre a minha história, a história dos participantes da pesquisa e do objeto da pesquisa, apresento a seguir alguns aspectos que podem contribuir com o campo da pesquisa em educação, sobretudo, no âmbito da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional.

Nesse trabalho me propus a responder as seguintes questões: quais foram os processos de aprendizagens desencadeados pelo PNEM? Como os professores cursistas interpretaram os objetivos do Pacto? Como o Pacto do Ensino Médio influenciou o desenvolvimento profissional dos professores? Diante dessas indagações o objetivo geral da nossa pesquisa era

analisar e compreender a implementação do curso de formação continuada “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” no município de Ponte Nova, no sentido de examinar a sua possibilidade de constituição de processos de aprendizagens docentes, considerando-o como parte do desenvolvimento profissional dos professores.

Ao retomar as questões que originaram essa pesquisa, bem como seu objetivo principal, considero que o PNEM tinha uma grande possibilidade de se consolidar como um indutor da formação de comunidades de aprendizagem nas escolas, pois priorizava a formação coletiva a partir da relação entre pares e tinha como premissa a rediscussão das práticas docentes à luz das DCNEM de 2012. Entretanto, as narrativas dos entrevistados mostraram que o trabalho coletivo foi incipiente, pois não envolveu todos os docentes do Ensino Médio e a rediscussão das práticas ocorreu, mas a mudança delas dependia de uma transformação dos tempos e espaços escolares também.

Com relação à interpretação dos objetivos declarados pela política, ficou evidente que os professores perceberam que o curso visava mudar as práticas pedagógicas e propor temas sobre a formação humana integral no Ensino Médio. Não houve, portanto, uma incompreensão da política educacional por parte dos professores. Com isso, concluímos que as mudanças sugeridas pela portaria nº 1.140/2013 (promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM) não ocorreram por outros motivos.

Essa pesquisa mostrou que fatores como as precárias condições de trabalho docente, a impossibilidade dos professores planejarem e executarem coletivamente as atividades em virtude do acúmulo de cargos em até três escolas diferentes, contribuíram para inviabilizar as mudanças. Além disso, como já salientado, a própria estrutura da escola não favorece o encontro e o diálogo entre professores. Nosso trabalho confirmou que “o aspecto da colaboração não está presente nas culturas profissionais dos professores, apesar de ser valorizada nos seus discursos” (FORTE; FLORES, 2012, p. 912). De acordo com os dados coletados ficou explícito que a cultura de colaboração não está presente nas escolas em geral.

Apesar dos desafios identificados, todos os docentes entrevistados consideraram que o Pacto contribuiu para o processo de desenvolvimento profissional deles, pois os encontros de formação possibilitaram trocas de experiências, ações colaborativas (ainda que pontuais) e atitudes investigativas sobre a própria prática. Além disso, as narrativas evidenciaram que os docentes, de uma forma geral, se preocupam com sua autoformação e mantêm a curiosidade acerca da dinâmica das suas classes. As entrevistas mostraram que os docentes percebem e

identificam a necessidade de mudanças, compreendem inclusive que alunos e professores têm, ao longo do tempo, assumido novos perfis.

Ao revisitar os objetivos específicos da pesquisa: i) contextualizar o PNEM no âmbito das políticas públicas desenvolvidas entre 2009 e 2018 para o EM; ii) Realizar um mapeamento e descrever o processo de implementação do Pacto no município de Ponte Nova; iii) Verificar junto aos professores cursistas como eles interpretaram os objetivos do PNEM e vivenciaram a implementação do curso; e, iv) Identificar, a partir das narrativas dos professores, as aprendizagens e desenvolvimento profissional proporcionados pelo PNEM; considero que todos foram atingidos.

No primeiro capítulo, O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, contextualizamos o PNEM no âmbito das políticas públicas desenvolvidas entre 2009 e 2018 para o EM e traçamos um mapeamento da implementação do Pacto em Ponte Nova. A partir dele, ampliamos a compreensão sobre a narrativa institucional que deu origem ao curso e constatamos que havia naquele contexto uma proposta de introduzir a formação humana integral no EM e, posteriormente, fazer o redesenho curricular dessa etapa. Apesar de termos pesquisado algo que nos era familiar, por termos feito parte do PNEM, essa pesquisa foi desafiante, pois nos mobilizou a refletir sobre as condições macroestruturais da política investigada. Essas condições, explicitadas no capítulo 1, não eram do nosso conhecimento quando nos envolvemos inicialmente com o PNEM.

Os dados quantitativos sobre a implementação do PNEM na SRE/PN e no município de Ponte Nova revelaram informações importantes sobre a dificuldade de se implementar políticas públicas elaboradas fora da realidade escolar. Evidenciamos isso ao mostrar a complexidade do processo de certificação cumprido pela UFV, por exemplo. Além disso, os dados mostraram que, a maioria dos professores envolvidos concluíram as duas etapas de formação, mas ainda assim, a adesão em Ponte Nova foi baixa. Não respondemos o porquê dessa baixa adesão, pois entendemos que seria necessário pesquisar as narrativas de professores que não aderiram ao PNEM, o que não era objetivo do nosso estudo.

Ainda no primeiro capítulo discutimos sobre a assimetria entre o que foi proposto e o que foi de fato implementado. Mostramos que o encerramento do Pacto corroborou uma lógica, já bastante arraigada no Brasil, da descontinuidade das políticas públicas, sobretudo das educacionais. A pesquisa confirmou, portanto, a metáfora do ziguezague apresentada por Saviani (2008) que indica o sentido tortuoso das sucessivas variações nas reformas educacionais no país. Como “a melhoria da escola e da formação passa por influências de políticas externas à própria escola” (GARCÍA, 1999, p. 142), esse trabalho demonstrou que

em nosso país ainda estamos muito distantes de verdadeiras transformações na educação pública.

O capítulo quatro, “Os professores e sua formação: narrando vidas” e o cinco, “Os professores e o Pacto do Ensino Médio (PNEM): narrando experiências”, mostraram como os docentes interpretaram os objetivos do PNEM, como vivenciaram a implementação do curso e quais foram as aprendizagens geradas no desenvolvimento profissional. Os dados coletados por meio das entrevistas demonstraram que a maior parte dos sujeitos considera que suas precárias condições de trabalho dificultam o acesso às iniciativas de formação continuada e inibem a mudança das suas práticas educativas.

O PNEM foi bem avaliado pelos sujeitos envolvidos na formação e foi considerado, por todos os cinco professores, como um fator que contribuiu para o desenvolvimento profissional. Mas, ao retomarmos os objetivos declarados na Portaria nº 1.140/2013, que instituiu o curso e confrontá-los com as narrativas dos professores, constatamos que o alcance do PNEM foi limitado.

Retomando o primeiro capítulo identificamos que os objetivos do PNEM eram: i) contribuir para aperfeiçoar a formação de professores e coordenadores pedagógicos do EM, ii) promover a valorização dos professores por intermédio da formação; e, iii) rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM (BRASIL, 2013a). As narrativas dos professores (capítulos 4 e 5) mostraram que os objetivos da política foram parcialmente atingidos. Por exemplo, os docentes entrevistados compreendem que o PNEM contribuiu para o aperfeiçoamento de sua formação, mas, nem por isso os professores passaram a se sentir mais valorizados (objetivo ii da política). Ao contrário, pelas condições de trabalho narradas, muitos se demonstraram insatisfeitos.

O terceiro objetivo do PNEM também teve alcance limitado, os professores relataram a dificuldade em implementar as medidas sugeridas, por exigirem condições que não condiziam com a realidade deles. Como, por exemplo, o planejamento coletivo e trabalho pedagógico pautado na integração curricular. Na concepção dos entrevistados, a própria estrutura dos tempos (fracionamento de aulas e horários) e espaços escolares (salas compartimentadas, carência de outros espaços físicos) dificultou a execução das propostas.

Por fim, consideramos que o diferencial dessa pesquisa foi apresentar o que os professores “fizeram do que os outros quiseram que eles fossem” (JOSSO, 2010, p. 63). Nosso trabalho mostrou a realidade educacional, que é repleta de boas iniciativas, mas que tem também seus percalços, desafios e, é claro, fracassos; afinal de contas é feita pelas pessoas e para as pessoas.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, Vozes, 2011.

ALVARADO-PRADA, Luiz Eduardo. *et al.* Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, Elba de SÁ. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução: CASTRO, Magali de. Revisão técnica: NOGUEIRA, Maria Alice. *In: Bourdieu, Pierre, "Les trois états du capital culturel"*, publicado originalmente in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível: <http://goo.gl/Ax91Is>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Portaria ministerial n.º 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1653-port-971-1&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. Portaria ministerial n.º 1140, de 22 de novembro de 2013a. **Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/portaria_1140_22112013.pdf. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio. Documento Orientador Preliminar**. Brasília: 2013b. Disponível em: <http://goo.gl/MMs3MA>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. MEC/FNDE. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 51 de 11 de dezembro de 2013**. Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisas aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Diário**

Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2013c. Disponível em:

http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/resolucao_cd_51_2_2013-pnem.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa I – **Caderno I: Ensino Médio e formação humana integral**. Brasília: 2013d. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-1-Ensino-medio-e-Formacao-humana.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa I – **Caderno II: O jovem como sujeito do Ensino Médio**. Brasília: 2013e. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-2-O-jovem-no-ensino-medio-corrig.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa I – **Caderno III: O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral**. Brasília: 2013f. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-3-O-curriculo-do-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa I – **Caderno IV: Áreas de conhecimento e integração curricular**. Brasília: 2013g. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-4-Areas-de-conhecimento.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa I – **Caderno V: Organização e gestão democrática da escola**. Brasília: 2013h. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-5.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa I – **Caderno VI: Avaliação no Ensino Médio**. Brasília: 2013i. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-6-Avaliacao-no-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa II – **Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio**. Brasília: 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-I-OTPEM-FINAL.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa II – **Caderno II: Ciências Humanas**. Brasília: 2014b. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-II-C.-HUMANAS-FINAL.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa II – **Caderno III: Ciências da Natureza**. Brasília: 2014c. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-III-C.-da-Natureza-FINAL.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa II – **Caderno IV: Linguagens**. Brasília: 2014d. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-IV-LINGUAGENS-FINAL.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa II – **Caderno V: Matemática**. Brasília: 2014e. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-V-MATEM%C3%81TICA-FINAL.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. 2014f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impresao.htm. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. Resolução n.º 4 de 25 de outubro de 2016. **Destina recursos financeiros em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador**. 2016a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/9574-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-4,-de-25-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 153 p. : tab. + 1 CD-ROM – (Série Estado do Conhecimento, ISSN : 1676-0565 ; n. 13)

CARVALHO, Janete Magalhães.; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó André. de. (org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p.:il.(Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6)

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição, p. 91-126. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em Pesquisa Qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, Universidade Metodista de São Paulo, SP, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, Universidade Metodista de São Paulo, SP, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**. v. 42; n. 146, p. 351-367; maio/ago. 2012.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de professores universitários: análise de processos de socialização profissional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 176-197, maio/ago. 2017.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFURN; São Paulo: Paulus, p. 33-57, 2010.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António. Introdução. *In*: FINGER, Matthias; NÓVOA, António (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFURN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 21-29.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de pesquisa**; v. 42, n. 147, p. 900-919, set./dez., 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, p. 17-46, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernardete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**. n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, Bernardete. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí, Rio Grande do Sul: ABEU, 2006.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo, Revista Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação Santa Maria**, v. 38, n.3, p. 507-522, set./dez 2013.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional da Educação: Valorização, Formação e Condições de Trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN. EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LELIS, Isabel. Convergências e tensões das pesquisas sobre a aprendizagem da docência. *In*: DALBEN, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, p. 188-201, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson *et al.* Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MANCEBO, Deise. A agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 1-12, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, Bernardete Angelina [et al.] (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e suas Consequências para os Professores. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, Autêntica Ed., 2009 (p. 17-32).

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, L. M. F. (coord.). **Pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”**. Sinopse do survey nacional, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2010. 87 p. Relatório de Pesquisa.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; HYPOLITO, Álvaro Moreira; SILVA, Maria V. Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. **Educação e Políticas em debate**, v. 2, p. 277-303, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, p. 95-114, 1995.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: A. Editora, 2002.

RELATÓRIO DE PESQUISA: Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita** junho/2011. Disponível em: <http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

RIBEIRO, Mônica. Proposta de pesquisa nacional sobre as Etapas I e II do PNEM. *In*: **III Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Curitiba, 04 maio/05 maio. 2016. Transcrição feita pelo Observatório do Ensino Médio da UFPR. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/iii-seminario-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio-maio-2016-proposta-de-pesquisa-nacional-sobre-as-etapas-i-e-ii-do-pnem/>. Acesso em: 15 jun. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo. v. 4. n. 2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação centrada na escola como estratégia institucional. *In*: GATTI, Bernardete Angelina [*et al.*] (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

TIECHER, Adilson Luiz. **Políticas de Formação Continuada de Professores**: a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Autorização para instituições

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, na qualidade de responsável pela Escola _____ autorizo a realização da pesquisa intitulada “Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional: narrativas sobre a formação de professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” a ser conduzida pela pesquisadora **Dayanne Cremonez Amâncio** sob a responsabilidade da **Prof^a Dr^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc**, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Ponte Nova, _____ de _____ de 2018.

Assinatura
(Carimbo)

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) [nome] está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional: narrativas sobre a formação de professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.**

Objetivos da pesquisa: Nesta pesquisa pretendemos analisar e compreender a implementação do curso de formação continuada “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” no município de Ponte Nova - MG, no sentido de examinar a sua possibilidade de constituição de processos de aprendizagens docentes, considerando-o como parte do desenvolvimento profissional dos professores. Buscamos ainda identificar, a partir das narrativas dos professores, as aprendizagens e processos de socialização e desenvolvimento profissional proporcionado pelo Pacto do Ensino Médio. O motivo que nos leva a estudar sobre a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional é o fato de que o campo da formação de professores necessita de mais estudos sobre a temática. Além disso, consideramos que é uma discussão que pode agregar novas perspectivas para as políticas de formação continuada.

Procedimentos do estudo: Se o(a) Sr.(a) concordar em participar da pesquisa, responderá a uma entrevista semiestruturada, de aproximadamente 1 hora, em torno dos objetivos elencados acima. A entrevista será gravada se você permitir, em dia, local e horário a ser definido por você. A proposta é que as perguntas sigam uma formulação flexível sobre o tema do estudo, sendo que elas serão feitas de modo a permitir que você discorra e verbalize seus pensamentos.

Benefícios: Em se tratando dos benefícios, podemos destacar: i) oferecer elementos teóricos para subsidiar discussões, reflexões e ações acerca da aprendizagem da docência, ii) refletir sobre os processos de desenvolvimento profissional de professores que participam de ações e programas de formação continuada. É importante destacar que não haverá benefícios diretos para o participante ou para sua escola.

Desconfortos e riscos: Consistem em um possível constrangimento do participante durante o momento da realização da entrevista em função de alguma questão. Porém, o(a) Sr.(a) pode solicitar que a entrevista seja parada durante a sua realização. Além desses riscos, tem-se também o risco de serem identificados. Para controlar esses riscos, os(as) participantes são informados(as) por meio deste TCLE de que sua participação não é obrigatória; que podem desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente; que podem desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Para minorar os riscos de

constrangimento, a entrevista será realizada de forma individual, na escola onde o participante atua e/ou em outro lugar de sua própria escolha. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício.

Ressarcimento: Não haverá despesas que devam ser cobertas, pois a participação dos(as) voluntários(as) será realizada a partir das respostas orais à entrevista, não importando em qualquer despesa aos(as) voluntários(as). Para participar deste estudo, o voluntário sob sua responsabilidade, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização.

Responsabilidade da pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução CNS 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP da UFV Número do CAEE: [após aprovado preencher]. Comprometo-me a utilizar o material e os dados nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa: **Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional: narrativas sobre a formação de professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do Pesquisadora Responsável

Mestranda

Nome do Pesquisador Responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Endereço: Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, 36570-000.

Telefone: (31) 3899-1650.

Email: avalente@ufv.br.

Equipe:

Mestranda: Dayanne Cremonez Amâncio.

Endereço: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

Telefone: (31) 98752-7326.

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Apêndice C – Roteiro de entrevista semiestruturada

“APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO (PNEM)”

Roteiro inicial com pontos orientadores para realização das entrevistas

Sobre a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional

- Apresentação de fatores considerados relevantes no processo de aprendizagem da docência antes e depois da prática;
- Qual o papel dos cursos de formação continuada no processo de aprendizagem da docência;
- O que considera como desenvolvimento profissional, quais fatores o favorecem? Quais o dificultam?

Sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

- Como o curso lhe foi apresentado;
- Descrição das motivações que o levaram a participar do Pacto do Ensino Médio;
- Quais eram os principais objetivos do Pacto? Avalie se esses objetivos foram atingidos;
- Descrição das condições nas quais o Pacto do Ensino Médio ocorria na sua escola;

Relação entre Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e aprendizagem da docência/desenvolvimento profissional

- Avaliação da sua participação no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;
- Avaliação das estratégias e recursos metodológicos utilizados e aprendidos no PNEM;
- Potencialidades e desafios do PNEM;
- Experiências vividas no percurso formativo do PNEM;

- Considerações sobre as aprendizagens geradas pelo PNEM;
- Ao avaliar o seu desenvolvimento profissional, enquanto docente da rede estadual de ensino de Minas Gerais, houve contribuição do Pacto do Ensino Médio para o aprimoramento da sua profissão? Se sim, qual. Se não, o que faltou?

Sobre as condições do trabalho docente

- Há quanto tempo o senhor/a trabalha na docência? E nesta escola?
- Qual a sua carga horária de trabalho semanal? Em quantos turnos?
- A/s escola/s em que trabalha fica distante de sua residência? Quanto tempo?
- O/a senhor/a exerce outro tipo de atividade remunerada? Qual?
- O/a senhor/a considera seu salário com a docência satisfatório? A/s rede/s de ensino em que trabalha possuem plano de carreira? Esse plano de carreira estimula o senhor/a a buscar novos tipos de formação?
- O/a senhor/a realiza atividades do trabalho fora da escola? Quais?
- O/a senhor/a considera suficiente sua carga horária semanal com as atividades que tem que desenvolver? Por quê?
- Ao pensar sobre o seu trabalho, o que é mais exaustivo? Por quê?
- O senhor/a tem tempo suficiente para planejar as suas aulas? O que o senhor/a faz?
- O senhor/a considera ou acredita que as condições de trabalho dificultam a participação em atividades de formação continuada? Por quê?
- O que o senhor/a considera um bom professor?
- O/a senhor/a se considera um bom professor?
- O/a senhor/a está satisfeito com sua profissão?
- Existe alguma informação que não foi mencionada nesta entrevista que o senhor/a gostaria de comentar? Explique.