



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

PACTO DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: uma reflexão sobre a Formação Continuada de Professores.

**Marilia Nunes
Dall'Asta**

Prof.^a Dra. Elaine C. Pereira.

Orientadora

Prof.^a Dra. Celiane C. Machado.

Coorientadora

**RIO GRANDE
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

MARILIA NUNES DALL'ASTA

**PACTO DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: uma
reflexão sobre a Formação Continuada de Professores**

RIO GRANDE

2018

MARILIA NUNES DALL'ASTA

**PACTO DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: uma reflexão sobre a
Formação Continuada de Professores**

TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências: Química da Vida e
Saúde da Universidade Federal do Rio Grande -
FURG, como requisito parcial à obtenção do título
de Doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elaine Corrêa Pereira.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Celiane C. Machado.

RIO GRANDE

2018

Ficha catalográfica

D144p Dall'Asta, Marília Nunes.

Pacto de fortalecimento do ensino médio: uma reflexão sobre a formação continuada de professores /Marília Nunes Dall'Asta. – 2018.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2018.

Orientadora: Dra. Elaine Corrêa Pereira.

Coorientadora: Dra. Celiane C. Machado.

1. Educação. 2. Ensino médio 3. Formação de professores.4.Políticas públicas educacionais. I. Pereira, Elaine Corrêa. II. Machado, Celiane C. III. Título.

CDU 37

Catlogação na fonte: Bibliotecária Claudia Maria Gomes da Cunha CRB10/1942

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Corrêa Pereira(Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Profa. Dra. Celiane da Costa Machado (Coorientadora)
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profa.Dra. Maria do. Carmo Galiazzi
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profa. Dra. Rosária Sperotto
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

DEDICATÓRIA

A FORÇA DO PROFESSOR (Bessa, B, 2017)

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando o giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
tenho fé e acredito
na força do professor

Um arquiteto de sonhos
engenheiro do futuro
um motorista da vida
dirigindo no escuro
um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor.

<https://www.youtube.com/watch>(Bráulio Bessa.) Acesso em 13/12/2017

*Dedico este trabalho a todos os professores
Que escutam com a alma e
Falam com o coração.*

A pesquisadora

AGRADECIMENTOS

Desde o início do nosso navegar pelo grandioso mar das informações e composição de nossa tese, alguns fatos ocorreram e hoje exigem que eu agradeça a tudo e a todos que compartilharam desta navegação ora cheia de dúvidas, ora cheia de certezas; ora de coragem no enfrentamento de ondas caudalosas, ora de temores do mar bravio. Mas, o Timoneiro Maior, Dono do tempo e da eternidade sempre lá esteve conduzindo-nos ao Farol Educacional, mostrando-nos que Ele estava presente em tudo e em todas as pessoas que compartilharam desta grande realização.

Então, obrigada pela vida e pelo amor; pela alegria e pela dor; pelo que foi feito e pelo que não foi possível realizar. Logo, precisamos agradecer a todas as pessoas amigas, que foram tantas, nos fazendo temer no caso de esquecimento de algumas, o que desde já pedimos perdão se por ventura isto vier a acontecer.

Agradeço a minha família, esposo, filhos, netos e bisnetos sem os quais não faria sentido realizar este trabalho. Peço desculpas pelo abandono que os deixei nos momentos vividos, exclusivamente, para realização desta tarefa. Obrigada por fazerem parte de minha vida.

Aos amigos que constituem o nosso GRUPO FORPPE, desde os mais antigos aos mais novos, obrigada pelo carinho e respeito que sempre nos dedicaram. Dentre estes amigos, muitos foram ontem nossos alunos e hoje, nos enchem de orgulho por estarmos lado a lado na continuação de nossa formação como pessoas e profissionais.

Alguns são imprescindíveis de serem citados e neste momento iniciamos os agradecimentos pelo Sicero A. Miranda nosso ex-aluno e hoje grande amigo. Temos um afeto, respeito, confiança, lealdade companheirismo, sorriso, abraços, alegrias e sofrimentos compartilhados. Faz parte de nossa família. É feliz quem tem um amigo igual a este. Obrigada por partilhares de nossas vidas.

A Vanessa, Suvânia e Aline, todas ex-alunas, que a cada dia de alegria ou tropeços renovam nossa esperança de que é na juventude que está a realização de uma nova EDUCAÇÃO. Obrigada pelos sorrisos, alegrias de vocês

que sempre nos confortou e contagiou. A mais bela flor perde a sua beleza, mas a amizade fiel dura para sempre.

A Liliane Antiqueira, também ex-aluna, como foi bom permanecermos juntas até na ida a Maputo onde adquirimos novas experiências e refletimos sobre Formação Continuada de Professores em outra situação, em outro país. Agradeço-te esta nossa convivência a qual fortaleceu nossa amizade acima de tudo.

Aos demais componentes do grupo de pesquisa, agradecemos pelas horas agradáveis, pelo apoio, compreensão e, sobretudo, respeito em todos os momentos de convivência.

Também, não posso deixar de citar Tiago D. Figueiredo e Daniel Silveira que, embora não fazendo parte do Grupo especial de Estudos e Pesquisas, foram sempre amigos em todos os momentos nos quais precisamos de qualquer informação burocrática e outras nos auxiliaram e estiveram ao nosso lado para toda e qualquer ajuda. Esta amizade foi conquistada, reconhecida e construída ao longo de nossa caminhada, pois viver sem amigos é como morrer sem deixar lembranças. Obrigada por esta constituição.

Deixo um agradecimento especial à Prof.^a Dra. Elaine, nossa orientadora, que aceitou realizar esta tarefa em um momento que somente meus familiares e eu acreditávamos nesta possibilidade, confiando em minha capacidade de realização, dedicando-se com afeto a dar informações de ensinamentos. Nosso reconhecimento e agradecimento pelas atitudes firmes e convincentes.

Não posso deixar de agradecer a Prof.^a Dra. Celiane Machado, nossa Coorientadora pelas horas de correções textuais infindáveis mesmo tendo tantos compromissos pessoais. Tivemos um desenvolvimento especial, rendendo o sucesso deste trabalho. Nossos agradecimentos e reconhecimentos.

Também aos amigos membros da banca, Prof.^a Dra. Maria do Carmo Galiuzzi, Prof.^a Dra. Rosária Sperotto e Prof.^o Dr. Vilmar A. Pereira pela dupla aceitação e contribuição com esta tese, nosso muito obrigada.

A Amizade é um laço bonito que não prende nem aperta, mas embeleza a alma da gente. Tem presença! Tem coração!

OBRIGADA A TODOS

PACTO DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: uma reflexão sobre a Formação Continuada de Professores.

RESUMO

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, buscamos problematizar as ações desenvolvidas no *Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio* e identificar de que forma essas ações contribuem para a formação de professores. O Pacto foi um projeto instituído pelo Ministério da Educação estendido a todo território nacional, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e as Instituições de Ensino Superior. Este projeto teve como objetivo realizar uma formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede Pública de Educação. Os sujeitos colaboradores desse estudo foram dezesseis professores participantes do Pacto, sendo: quatro professores do Ensino Superior; quatro Orientadores de Estudos da escola pública e oito professores que atuam em sala de aula na Educação Básica. Apresentamos, ainda, um relato sobre a gênese das Políticas Públicas na Educação Básica a partir do século XVI até o século XXI, culminando com a política pública, denominada Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio. Os dados foram extraídos através de entrevista semiestruturada e para a sua interpretação utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007), originando nesta composição as categorias emergentes sendo: “*A importância do conhecimento refletindo a Educação de Qualidade; Avanços tecnológicos difundindo a sociabilização e Aceitação do Eu e do Nós interdisciplinar para a formação cidadã*”. Na continuação do trabalho discutimos as categorias embasadas na opinião dos sujeitos colaboradores e referências teóricas. Mesmo com tantos altos e baixos na atual Educação Brasileira, percebemos que os professores apontam que uma Formação Continuada aprimora a sua prática em sala de aula oportunizando uma nova visão sobre Educação de Qualidade.

Palavras-chave: - Formação de professores; Políticas Públicas Educacionais; Pacto e Ações Interdisciplinares.

MIDDLE SCHOOL STRENGTHENING PACT: a reflection on Continuing Teacher Education.

ABSTRACT

In this qualitative research, we seek to problematize the actions developed in the Pact for the Strengthening of Secondary Education and to identify how these actions contribute to the formation of teachers. The Pact was a project instituted by the Ministry of Education extended to all national territory, in partnership with the State Secretariats of Education and the Institutions of Higher Education. This project had as objective to carry out a continuous formation of professors of the High School of the Public Network of Education. The subjects collaborating in this study were sixteen professors participating in the Pact, being: four teachers of Higher Education; four Public School Study Advisers and eight teachers who work in the classroom in Basic Education. We also present an account of the genesis of Public Policies in Basic Education from the 16th to the 21st century, culminating in public policy, called the Pact for Strengthening Secondary Education. The data were produced through a semi-structured interview and for they interpretation we used the Discursive Textual Analysis (ATD), proposed by Moraes and Galiazzi (2007), originating in this composition the emerging categories being: "The importance of knowledge reflecting Quality Education; Technological advances spreading the sociabilization and Acceptance of the interdisciplinary I and we for the citizen formation". In the continuation of the work we discuss the categories based on the opinion of the collaborating subjects and theoretical references. Even with so many ups and downs in current Brazilian Education, we realist that teachers point out that Continuing Education improves their classroom practice by providing a new vision of Education

Keywords: Teacher training; Public Educational Policies; Pact and Interdisciplinary, Actions and Pact.

LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
ATD	Análise Textual Discursiva
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAMECIM	Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática
CIDEC-SUL	Centro Integrado de Desenvolvimento Costeiro do Sul
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Regional de Educação
EaD	Educação a Distância.
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPIEM	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEIAM	Grupo de Estudos Interdisciplinares “Arte e Matemática”
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MST	Movimento dos sem terras
NEEJA	Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
NEEAM	Núcleo de Estudos e Ensino
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Organização dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PIB	Produto Interno Bruto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNA	Plano Nacional de Educação
PROLIC	Prolicenciatura
RS	Rio Grande
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
UDN	União Democrática Nacional
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRAN	Universidade Franciscana
UNE	União Nacional de Estudantes
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1	Trabalho Coletivo.....	83
Figura 3.2	Pacto FURG e Cirandar: rodas de formação.....	92
Figura 3.3	Octógono Estrelar. Arte Origamista.....	107
Figura 3.4	Áreas do Conhecimento, Ações e Seminário Integrador.....	108
Figura 4.1	Organograma dos Sujeitos da Pesquisa.....	113
Figura 4.2	Representa o nº de docentes por idade.....	114
Figura 4.3	Representação do tempo de docência no magistério Público.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 Campos de Formação e suas temáticas.....	94
Tabela 3.2 Campos de Formação e suas temáticas.....	95
Tabela 3.3 Campos de Formação e suas temáticas.....	96
Tabela 4.1 Perfil dos sujeitos.....	114
Tabela 4.2 Formação e Especialização dos Formadores FURG.....	115
Tabela 4.3 Descritiva da entrevista do Orientador de Estudo da Escola D...	118
Tabela 4.4 Descritiva da entrevista do Formador FURG.....	118
Tabela 4.5 Determinação da evolução das etapas de análise em ATD.....	120
Tabela 4.6 Categorização.....	121
Tabela 4.7 Processo de Categorização.....	121

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 NAVEGAR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	19
1.1 Navegar da realização profissional.....	23
1.2 Questão de pesquisa.....	35
1.3 Objetivos.....	36
2 ONDULAR DO MAR INCONSTANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS..	37
2.1 A Globalização, a Cultura e a Educação Social Brasileira.....	40
2.2 A Educação no Período Colonial (1549-1808).....	43
2.3 A Educação no Período Imperial (1808-1889).....	48
2.4 A Educação na Primeira República (1890-1930).....	51
2.5 A Era Vargas (1930-1937).....	55
2.6 O Estado Novo (1937-1945).....	56
2.7 A Educação na Ditadura Militar (1964-1984).....	59
2.8 Leis de Diretrizes e Base Nacional nº 4024/61.....	60
2.9 Conhecendo a lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71.....	64
2.10 A Educação na Redemocratização (1988-2002).....	66
2.11 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.....	68
2.12 Políticas Educacionais: uma escola do tamanho do Brasil (2003-2014)	71
3 NAVEGAR DO PROJETO PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO.....	76
3.1 Metas do Pacto.....	78
3.2 Composição do Pacto segundo as normas do MEC.....	85
3.3 O Pacto na FURG.....	89
3.4 Interdisciplinaridade na Formação Continuada dos Professores no Pacto.....	98
3.5 Compreensão preliminares sobre o sentido da Interdisciplinaridade.	102
3.6 As ações interdisciplinares no Pacto.....	104

4 NAVEGAR NA METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS.....	109
4.1 Pesquisas qualitativa.....	110
4.2 Contextualização da pesquisa: um olhar reflexivo sobre o perfil dos sujeitos colaboradores.....	112
4.3 Produção de informações.....	116
4.4 Análise das informações produzidas.....	115
 5 NAVEGAR SOBRE A REFLEXÃO DOS DADOS COLETADOS.....	 123
5.1 A importância do conhecimento refletindo a Educação de Qualidade.	125
5.2 Avanços tecnológicos difundindo a socialização do trabalho escolar..	130
5.3 Aceitação do Eu e do Nós interdisciplinar para a formação cidadã.....	135
 6 O NAVEGAR RUMO AO FAROL DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE....	 140
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 150
ANEXOS.....	155

APRESENTAÇÃO

Navegar pelo mundo das palavras é algo que sempre me fascinou tanto nas leituras como nas escritas realizadas como forma de estabelecer relações entre o conhecimento adquirido e o cotidiano vivenciado. Esta relação de prazer e o gosto pelo estudo motivaram-nos a aceitar o desafio no sentido de realizar este trabalho sobre o entendimento de como seria desenvolvido o Projeto Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio e a Formação Continuada de Professores em exercício, sendo que, pela praticidade de entendimento, em nosso trabalho usaremos, sempre, o termo **PACTO** ao nos referirmos a esse Projeto. Reconhecemos a importância da temática expomos o nosso interesse pela pesquisa a ser realizada a partir do consenso de que um país não se desenvolve se não houver um ensino eficaz com uma Educação de Qualidade

Nesta perspectiva, a presente pesquisa busca refletir sobre as ações desenvolvidas no Pacto identificando as ações que contribuíram para a complementação da formação dos profissionais da educação que falam com a alma e escutam com o coração. Pretendemos, então, expor o trabalho realizado nos seminários de formação; nos diálogos obtidos nestes compartilhamentos; nas orientações sugeridas; nas leituras complementares realizadas e questionários respondidos e pelas entrevistas semiestruturadas.

Assim sendo, realizamos a seguinte composição desta tese:

➤ No primeiro capítulo, **Navegar na Formação Profissional**, relembremos, através do tempo, a identidade da professora da pesquisadora, descrevendo todo o navegar no grande Mar da Educação. Assim, este capítulo foi escrito na primeira pessoa do singular por ser resultado da trajetória de formação profissional. Salientamos nesta narrativa, as experiências vividas e a delineação do problema de pesquisa no aprendizado de formação e informação, e o fortalecimento da postura interdisciplinar.

➤ O segundo capítulo, **O ondular do mar nas Políticas Públicas Educacionais**, descrevemos que é preciso conhecer os períodos educacionais desde a colonização do Brasil, no séc. XVI até o séc. XXI, mesmo que navegando em oceanos de incerteza em meio a arquipélagos os quais caracterizaram as constantes mudanças da formação educacional de nossa

população. Nossa intenção é a de apresentar a importância de promover um diálogo entre as diferentes situações e manifestações históricas ocorridas na implantação das leis e ementas que modificaram a sociedade e a problematização de práticas e concepções, passadas e presentes, elucidando o conhecimento sobre a História da Educação Brasileira.

➤ O terceiro capítulo, **Navegar do Projeto Pacto na Formação Continuada de Professores** apresentamos o Pacto estendido a todo território nacional, com suas características próprias, leis e resoluções. Fixamos, neste capítulo, o trabalho realizado pela Equipe da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, na Formação Continuada de Professores da rede pública, especificando, as funções da parceria com as Coordenadorias Regionais (CRE) e as ações desempenhadas por esta Instituição de Ensino Superior (IES).

➤ O quarto capítulo, **Navegar na Metodologia da Análise de Dados** caracteriza o campo empírico desta pesquisa e os sujeitos colaboradores. Nele, apresentamos a pesquisa qualitativa acoplada à metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2007), justificando a escolha metodológica, explanando os instrumentos utilizados para produção de dados coletados, incluindo as entrevistas e as experiências vividas pelos sujeitos colaboradores nos encontros de formação com os professores de Caxias do Sul; Santo Antônio da Patrulha e os de Rio Grande.

➤ No quinto capítulo, o qual definimos por **Navegar sobre a reflexão dos dados coletados**, discutimos como os sujeitos colaboradores vivenciaram a questão de pesquisa, sendo: *“de que forma as ações interdisciplinares orientadas no Pacto contribuem com a Formação Continuada de Professores”*, tendo como suporte a produção dos metatextos definidos como: *“A importância do conhecimento refletindo a Educação de Qualidade; Avanços tecnológicos difundindo a sociabilização do trabalho escolar e a Aceitação do Eu e do Nós interdisciplinar para a formação cidadã”*.

➤ No sexto capítulo, **O navegar rumo ao Farol da Educação de Qualidade**, abordamos as questões finais conclusivas que contribuíram para a complementação da formação docente partindo do fazer/fazendo, apontando os pontos positivos e negativos do Pacto. Neste sentido, esperamos ter atingido os objetivos propostos inicialmente, desejando que tenhamos uma possibilidade de prosseguimento para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1

NAVEGAR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL



Fonte: <https://www.gogoogle.com/> galego rebelde. blogspot.com Acesso: 05/06/2016.

**Aprender a viver como a onda do mar lá vai para a areia o
meu barquinho de papel. Ele bate na areia, ele volta para o
mar. Navega, navega meu barquinho de papel.
(Autor desconhecido)**

1. NAVEGAR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ao utilizar o navegar do “barquinho de papel” não estou querendo dizer ter sido minha vida frágil, insegura e/ou tempestuosa como as ondas do mar, mas sim estabelecer uma aproximação que, igual ao barquinho, tenho navegado sobre muitas ondas grandes ou pequenas, lindas ou não. E neste navegar sempre tive a certeza que meu percurso ia em direção do farol educacional.

Antes da narrativa do navegar profissional, destaco o conhecimento de que o uso impessoal ou coletivo de um trabalho científico é uma norma a ser respeitada, devendo primar pela impessoalidade gramatical. Muito justa a exigência neste quesito, pois o trabalho, como um todo, não é fruto de uma única pessoa, mas sim ações e diálogos com outros atores, os quais, direta ou indiretamente, interagiram para a concretização da pesquisa.

Então, ao iniciar este trabalho em que a autora e a narradora se fundem em uma mesma história de vida, excepcionalmente, será utilizada a primeira pessoa do singular, para a descritiva do caminho de formação acadêmica e profissional. E nesta narrativa tenho presente o surgimento das inquietações e a tomada da decisão que levaram ao tema desta investigação.

Assim sendo, justifico a necessidade da utilização de uma linguagem simples e direta que dispense a rigidez do formalismo gramatical, e ao mesmo tempo deflagre no leitor a curiosidade para a leitura sobre como se processou este navegar formativo. Ao dar início a este trabalho quero compartilhar o mesmo, apresentando alguns fragmentos decisivos de minha história de vida, na tentativa de demonstrar como se deu a elaboração desta temática bem como as definições da problemática que envolve a questão de pesquisa e os objetivos que norteiam este estudo.

Com esta introdução inicio a descrição da ginga¹ profissional tendo na lembrança as cantigas infantis aprendidas no dedilhar do piano e que por muitos anos, em diferentes etapas, me acompanharam, sempre que o medo e/ou

¹ Remo utilizado para fazer a embarcação avançar e dirigir. Dic. Houaiss (2009, p.970).

inquietações surgiam em minha vida. Cantarolava-as afastando o temor e a dúvida, pois nestes momentos eu sabia que precisava ser forte e decidir algo muito importante.

Tais versos só diziam: *“Minha jangada de vela; que vento a queres levar? De dia é vento de terra e a noite é vento de mar”*². (letra e música de autor desconhecido). Narrar, alguns fatos, me conduzem a sentir as inquietações do passado e a reviver lembranças, com uma sensação como se as tivesse vivendo no “aqui e agora”.

Com este relato pretendo fazer a retrospectiva sobre o que me levou a abraçar a Educação e, muito especialmente, o encanto que sempre tive pela Formação de Professores. À medida que vou narrando os acontecimentos, realizo a ligação entre a decisão profissional tomada com a convicção de tê-la feita corretamente, mesmo que nem sempre completamente.

Neste refletir, repasso minha vida, pesquisando na memória, os conceitos e valores adquiridos sobre a educação e formação do passado entrelaçando-os com o presente. Nesta revisão sinto em minhas ações algumas marcas formativas que ficaram registradas e que por vezes se tornaram muito difíceis de serem retiradas e/ou modificadas.

Assim sendo, destaco inicialmente, que a minha opção pelas Ciências Exatas, não se deu de imediato, mesmo tendo sempre ouvido sobre a “grande facilidade” que possuía neste quesito. Para não pular etapas, deixarei esta narrativa em sua ordem cronológica de acontecimentos, demonstrando o prazer que sempre tive pela escolha do Magistério, desde o antigo Ensino Primário, muito especialmente pela disciplina de Matemática.

Nesta reconstrução, percebi não ser tão fácil narrar acontecimentos que tiveram relação, tanto na educação familiar recebida; complementada nos anos de internato no colégio das freiras franciscanas; quanto com o profissionalismo educacional construído nos cursos de formação.

Estas etapas tiveram fortíssimos reflexos nos longos anos de práticas educativas. Sendo assim, precisei ousar e retirar as „*amarras*“, que por tanto tempo me prenderam ao passado, deixando minha jangada com as velas soltas, a deriva, navegando ao léu, ao sabor do vento, da terra e do mar.

²Canção infantil. Letra e música de autor desconhecido

Neste momento sinto não ser fácil realizar uma cronologia correta, pois os acontecimentos vêm como ondas gigantescas perdendo alguns fatos e aspectos, antes de chegar a sua orla marítima final. Desta forma escrevo e refaço várias vezes, o mesmo parágrafo, sempre tendo a sensação de que, para cada novo transcrito, o anterior perde o sentido da comunicação, ficando um vazio de significado.

Então, acredito que usando algumas metáforas as mesmas pudessem ajudar a prender a atenção dos leitores para a narrativa. Com esta ideia me reporto aos dizeres de Marques (2008) quando o mesmo afirma que:

[...] não devem as metáforas ser tomadas ao pé da letra. Não se quer dizer que se deva saber por completo o que se procura. Se desde o início já se sabe, por que então pesquisar, dado que isso não venha significar a busca de novo saber? (p.16)

Assim, na falta de encontrar as palavras certas para expor a minha vida deparo com a primeira dificuldade que me leva a esta conclusão: - *não conseguirei, pois como é temível e nada fácil, iniciar uma história de vida em que o descrito é a experiência vivida pela narradora*. Deste modo, busco no passado de conquistas, olhar novos horizontes, e antever a vida e o mundo através da imensidão do mar, onde o horizonte se perde na curvatura da terra.

Penso que se olhar para o céu à noite, e tentar contar as estrelas, não serei também capaz de contar este incomensurável número de pontos brilhantes lá existentes. Logo, se esta contagem é difícil, descrever minha caminhada profissional não deve ser fácil. Assim, não tenho como não tentar realizar esta tarefa descritiva e tão importante para concretização deste trabalho.

Ideias existem, mas se misturam e parecem infinitas, sem sentido me deixando ora eufórica e/ou atordoada, ora desanimada e/ou cansada pela quantidade de fatos e conhecimentos que vão surgindo como avalanches d'água impossíveis de serem descritas. Então, acredito que devo começar por recordações importantes e privilegiadas, que tenham feito parte dos primórdios anos de minha vida contribuindo com a minha formação atual.

Neste instante, penso na infância e antevejo o descrever de “*uma colcha de retalhos*”, tecida em crochê, por uma pessoa que pouco entendia da geometria matemática, mas a fez com perfeição e exatidão. Minha madrinha e mãe de coração. Qual a importância desta peça ornamental em minha

formação? Será apenas uma matemática de composição ou a influência decisiva de quem a fez sobre a minha formação?

De imediato, como um relâmpago, me vem à mente a “*canção infantil*” citada e aprendida na infância. Qual a mais importante? A matemática da colcha ou a música da canção? Decido por esta última, pois como expressa Gusdorf (2003):

Cada um de nós preserva imagens inesquecíveis do início da vida e da lenta odisseia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte, a formação de nossa personalidade (p.02).

Então, por que não posso conduzir e navegar a “*minha jangada de vela*” por mares da escrita, ao vento das metáforas, justificando a vontade de navegar sobre temas referentes à Educação? Gostaria de ter mais tempo para escrever e descrever esta canção infantil a qual quando cantarolada, me trazia visões de uma infância feliz, juventude e maturidade afastando o medo e o desânimo que por ventura surgissem.

Segunda Varela (2008) “*O tempo será o seu desafio, a busca de si mesma num tempo desconhecido entre o passado, presente e futuro, mas em que lugar nos encontramos?*” (p.15). Hoje, esta mesma toada, me pede tempo, não apenas para cantarolar ou tamborilar, mas para refletir sobre como iniciou e cresceu a vontade ferrenha de ser professora e concretizar um sonho de **simplesmente o “ser”**.

Seria eu uma professora de música e/ou alfabetizadora? Somente de Matemática ou do trio? Porque não, se a música era um *hobby*, a leitura e a escrita um imenso prazer e na matemática era “destaque” na resolução de cálculos e problemas?

Então, lembro que, em minha alfabetização, tive um enorme incentivo de minha professora, que era *tremendamente exigente*, mas possuía muita bondade e carinho. Para agradá-la, continuava a escrever frases e mais frases, cheias de flores e sóis desenhados e, na matemática, não era preciso muito, pois “matematizava” tudo mentalmente. Também por este quesito, os adultos da época me consideravam “muito inteligente”.

Novamente, utilizando Gusdorf (2003):

[...] o professor primário intervém, no início da vida, substituindo o pai e a mãe na função principal de testemunho e indicador da Verdade, do Bem e do Belo. Cabe-lhe servir de refúgio a todas as esperanças e sobre ele repousam a ordem do mundo e a ordem do homem (p.03).

Neste sentido confirmo a posição do autor citado, pois meus pequenos trabalhos infantis eram avaliados com os dizeres: “*está bonito, mas pode melhorar!*” Será mesmo? Então, pensei aos oito anos de idade em ser “*professora de palavras*”, pois, são bonitas! E naquele momento a decisão de usar o „bonito” estava firmemente tomada. E os *números, os cálculos e problemas*? Podem ficar para mais tarde, quem sabe, nem tão tarde assim.

Estas primeiras e tênues inquietações e/ou indecisões surgiram nos anos cinquenta até a década de sessenta, quando já cursava o antigo ginásio, e apenas pensava em ser professora “quando fosse grande”. Passado algum tempo a decisão continuava firme, como definitiva e a *minha jangada ia embalada pelo mar das palavras e a minha vida seguia o curso do rio nas linhas das anotações, sob o meu comando de timoneira*. Para Werneck (2001) temos os dizeres:

[...] tenho certeza de estar escrevendo para pessoas que querem ter uma vida útil e saborosa. Para tanto é necessário preparar-se através do viver a cada momento, descrevendo as experiências do passado e do presente tendo a vista ajustada para o futuro. (p.10)

O mundo das palavras continuava belo e nesta beleza lá estava “o eu” gostando imensamente de ir e vir por meio da comunicação, gravando nas letras as alegrias e/ou tristezas, encantos e/ou desencantos, o despertar dos sonhos para o profissionalismo e realização dentro da área educacional.

Nesta finalização introdutória, deixo os sonhos de lado, e apresento a caminhada da formação profissional, com todos os altos e baixos os quais em outras épocas, contribuíram para integrar de toda a bagagem que possuo.

1.1 Navegar da realização profissional

Esta decisão profissional inicia com o navegar em 1957, quando concluo o quinto ano do Ensino Primário, e no início do ano seguinte viria o

“temível” Exame de Admissão ao Ginásio. Esta realização era um verdadeiro vestibular, com as mesmas exigências e “cobranças” por parte dos familiares e professores.

Eram três dias de provas, sendo exigida média mínima de seis a ser obtido em Português e Matemática, respectivamente, para que se pudesse prosseguir nas etapas seguintes, isto é, provas de História, Geografia (Estudos Sociais) e finalmente Ciências Naturais.

Estando no internato, das Freiras Franciscanas, não poderia correr o risco de uma reprovação, pois dependia de uma bolsa de estudos. Poucas internas podiam contar com “*tal privilégio*”. Na realidade não era uma bolsa monetária, mas sim a gratuidade de ensino em uma escola particular, sendo esta de alunos pagantes ditos “classe média alta”.

Conseguí aprovação tendo bom desempenho em Matemática, mas em Português nem tanto, devido ao novo tipo de redação. Esta deveria versar sobre assuntos da atualidade. Nesta época, por viver no Orfanato São Vicente de Paula, uma instituição franciscana, em Santa Maria, não tinha acesso aos meios de comunicação externos de nenhum tipo (jornais, revistas, rádio, televisão).

Fui aprovada, mas não com o resultado esperado. Pensava que ser boa nas regras gramaticais já seria o suficiente para ser professora de letramento. Escrever é uma obsessão, uma paixão que iniciamos pela soletração, ditados e pelos exercícios mecânicos da escrita e não pela redação e exposição correta das regras gramaticais. Daí o porquê do meu grande entusiasmo pela Matemática, onde não precisava de muitas explicações e nem muitos estudos, pois era minha paixão acompanhada pela facilidade e bom desempenho na disciplina.

Hoje, as ideias de escrita fervilham meu pensamento e definem que preciso de tempo para utilizá-las, mas serão claras e definitivas? E nisto consiste num obstáculo a ser transposto, pois a área das exatas contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, para os números, cálculos, mas não nos dão a mesma profundidade de conhecimento para a escrita. Para tanto, precisamos escrever e escrever muito para chegarmos à formalização correta de dados não apenas matemáticos, mas muito especialmente, para a escrita que

realizamos, na tentativa de esclarecer o leitor sobre o que queremos expressar. Para Marques (2008):

[...] talvez, ter um tempão só para escrever, não adianta, não o temos e se o tivéssemos duvido que escrevêssemos melhor. A criatividade não é um bicho que se agarre: ela surge do inipino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagamundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso. (p.17)

Enfim, conhecendo esta trajetória, muitas vezes, acompanhada do silêncio reflexivo, tenho limitações e aceito o sentimento da minha fragilidade textual. Assim sendo, reconheço o dom da escrita, mas nem sempre vem acompanhado de criatividade em fazer o leitor ter a curiosidade de ver as palavras dançarem ao som de uma orquestra de escritores e poetas. Ouso continuar a narrativa de vida, aceitando um *fair-play* com muita serenidade e/ou pressa de finalização. Segundo Varella (2008):

“a narrativa permite ao investigador sentir-se presentificado em cada gesto, em cada atitude, porque ao narrar entra-se em contato com um novo momento do tempo e das circunstâncias ocorridas” (p.30).

Seguindo o curso da trajetória profissional, ingressei no Curso Ginásial³ no ano de 1958, continuando no internato, mas frequentando o curso no Colégio Sant’ Ana, muito próximo do Orfanato São Vicente de Paula. Estas saídas eram tidas como uma “grande” oportunidade e novidade que poucas alunas, do orfanato podiam usufruir.

Em 1959, já no segundo ano ginásial, tive a oportunidade, de fazer parte de um grupo de danças gaúchas e outros ritmos o que poderia servir como complemento de atividades a ser acrescido em meu futuro como professora de Ensino Primário. Então, neste momento senti que poderia juntar a música advinda do piano e mais a dança em grupo e com isto ser „*uma profissional completa*’ melhor do que a decidida anteriormente.

Sendo assim, ia modificando o campo de atuação a cada novo aprendizado que ocorria durante o curso ginásial indicando que eu poderia ser: - professora de dança, de música (piano), educação física, religião, entre outras tantas, as quais na época eram necessárias para atuar-se nos anos iniciais, sem mudar, por um instante, minha decisão „*de ser professora*’.

³Período, hoje, correspondente do 6º ano ao 9º ano do Ens. Fundamental.

Minha primeira oportunidade nesta decisão surgiu ainda no curso ginásial, devido à falta de professores existentes nos anos sessenta. Nesta década em que a sociedade somente concebia que a mulher, só poderia ter duas escolhas: “*ser mãe e/ou professora*”.

Bem antes de concluir o Ensino Ginásial (1961), já lecionava as séries iniciais do Ensino Fundamental como contratada-temporária municipal, pois estando no Ensino Ginásial era possível ter „*contrato aberto*” no Magistério Público Municipal. Estes contratos tinham duração de nove meses correntes, sendo recontratada, no início do ano escolar, em março seguinte.

Por três anos consecutivos cumpri contrato aberto municipal e no ano de 1963 tomei a primeira decisão profissional, indo Cursar Magistério⁴, realizado no Instituto de Educação “Olavo Bilac” de Santa Maria. Este instituto é uma escola pública, o que para frequentarmos, como internas do Orfanato, se constituía em uma grande deferência concedida pelas franciscanas às órfãs.

No mesmo período, prestei concurso municipal sendo, então, nomeada efetiva para o Magistério Municipal de Santa Maria. Permaneci no internato por mais dois anos ouvindo nestas ocasiões o chavão: - “*ela leva jeito para ser professora*”. Então, sempre que podia trazia para a sala de aula textos, poesias, músicas, toadas e pequenos versos que falavam da beleza das flores e pássaros, do mundo encantado e de tudo que tivesse colorido e traduzisse as cantigas de amor, justiça e de paz.

Anteriormente ao início da nomeação, já vinha com a atenção voltada para os alunos que apresentavam um baixo desempenho em Matemática. Então os ajudava com mais intensidade e dedicação utilizando materiais disponíveis para contagem e resolução de problemas, materiais estes tais como: palitos de sorvete; caixinhas de fósforos e/ou com feijões; „cartaz de pregas”, e outros tantos.

Pela primeira nomeação, permaneci oito anos, aproximadamente, em cujo tempo da minha trajetória profissional, fui desempenhando a função de alfabetizadora em uma primeira série do antigo Ensino Primário. Lembro que na década de sessenta, as séries iniciais tinham em suas classes de alfabetização, na maioria das vezes, entre vinte e cinco a trinta alunos em salas de aula. Este

⁴ Na época o atual médio era dividido em Clássico, Científico e Magistério.

número de alunos não facilitava em nada o trabalho do professor, pois na época era utilizado o método silábico para alfabetização de forma quase que, totalmente, individual.

Com este desempenho profissional, acredito ter aprendido sobre o direito de cidadania o de ser livre para trabalhar com paixão, tentando alcançar os que sabem *escutar com a alma e falar com o coração*. Também tenho a certeza de que a educação é a base para termos um mundo mais justo e igualitário. E assim, continuei no *curso do rio levando minha jangada ao porto da educação sendo feliz e realizada em uma sala de aula*, nos anos iniciais do Ensino Primário.

No ano de 1968, fiz um novo concurso sendo então, nomeada para o Magistério Estadual. Recebi, na ocasião, uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, com trinta e cinco alunos com idades entre onze e dezoito anos. Com esta nova função passei a lecionar as disciplinas de Ciência Naturais, Estudos Sociais, Educação Física, Religião e Matemática, Educação Artística, Educação Física sem deixar a classe de alfabetização, ou seja, o primeiro ano hoje, correspondente ao da Educação Básica.

Trabalhando com alunos maiores, minhas inquietações tornaram-se crescentes, pois ficava cada vez mais evidente o quanto a Matemática era excludente e sempre utilizada como fator de desempate em qualquer situação classificatória. Deste modo, pensar no Ensino da Matemática na Educação Básica passou a ser uma questão que exigia formação diferente, pois dava para perceber o quanto a Matemática era abordada de forma distante do cotidiano do educando.

Continuando a ter tantas e novas inquietações, por volta do ano de 1972, houve a reforma da Educação, passando a mesma a ser regido da lei nº 5.692 e não mais pela lei de nº 4.024. Por esta nova lei, o Ensino Primário (até o quinto ano) e o Ginásial (da primeira a quarta série) se fundem formando o Ensino Fundamental com oito anos da Educação Básica (Fundamental e Médio) com onze anos de formação completa. Com esta nova modalidade educacional e pelo trabalho que vinha desenvolvendo, vislumbrei a esperança de que as “*coisas da educação*” pudessem mudar para o melhor.

Como afirmei, anteriormente, sempre tive muito prazer em resolver questões matemáticas e devido ter este prazer, ao mesmo tempo, querendo

continuar na área do magistério, comecei a refletir sobre a possibilidade de ingressar em um curso do Ensino Superior voltado para esta área de formação. Em sala de aula passei a me dedicar muito mais aos alunos que tinham dificuldades em leitura e interpretação de dados, resolução de problemas e/ou no desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de matemática. Com isto tive a sensação de que os mesmos estavam tendo melhor desempenho na referida disciplina.

Por incentivo dos familiares, decidi prestar vestibular em 1972, para *Licenciatura Plena em Matemática e Física (na época assim denominada)*. Sendo aprovada, neste mesmo ano passei a frequentar esse curso Superior na Faculdade de Filosofia Ciência e Letras “Imaculada Conceição” de Santa Maria hoje, Universidade Franciscana (UNIFRA).

Muitas pessoas se espantaram pela escolha do curso superior em Licenciatura em Matemática, ficando incrédulas, pelo abandono da alfabetização, pois sabiam da satisfação que sentia neste exercício. Então, quando ouvia comentários contrários a minha escolha, cantarolava a cantiga infantil sempre lembrado como uma renovação constante pela decisão acertada, pois a paixão do ser professora continua viva e sempre fortalecida no cantarolar do estribilho.

Alguns anos de exercício profissional, por volta do ano de 1990, já formada no Curso Superior de Matemática, não sentia como havia esperado que este curso fosse me ajudar a superar as sequelas apresentadas por meus alunos em seu desempenho em Matemática. Constatei ainda, nestes anos, que a forma de apresentação da disciplina de matemática, continuava a mesma, desde os anos que também frequentava a Escola Primária.

Os conceitos perpassados aos estudantes não permitiam um alcance suficiente de compreensões concretas para contextualizações e aplicações às quais eram exigidas. Onde estava a falha? Seria na exposição baseada no tripé: conceito, exercícios de fixação e reforço?

Com estas novas inquietações, senti a necessidade de retornar aos cursos de formação e encontros pedagógicos, esperando desta forma encontrar metodologias e novas formas de construção do conhecimento na troca de experiências compartilhadas. Com este mesmo pensamento ingressei no Curso de Especialização em Matemática, pela Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM), em 1992. Obtive a titulação em quinze meses e dando continuidade no Mestrado em Educação, em 1994, na mesma instituição de Ensino Superior.

Depois destas duas pós-graduações, continuei trabalhando, entre os anos de 1996 até o final do ano de 2003, no Ensino Médio, do Colégio Sant'Anna, permanecendo professora de Matemática, desta escola particular, e na Universidade Franciscana de Santa Maria- UNIFRA, ambas pertencentes à Congregação Franciscana.

Neste mesmo tempo, trabalhava também na Universidade do Alto Uruguai e das Missões (URI), em Santiago (RS). Nestas duas universidades, além dos Cálculos I e II, sempre orientei os Estágios, no Curso de Pedagogia, e na Matemática para as séries finais do Ensino Fundamental e o Estágio II no Ensino Médio.

Após esta trajetória, ingressei, através de concurso, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em 2004 continuando o trabalho de Orientação de Estágio I e II, Geometria Analítica I e a Introdução ao Cálculo I no Curso de Engenharia Mecânica. Neste período, eram novas as inquietações a respeito de como iniciar um projeto em que os alunos das licenciaturas pudessem entrar em salas de aula, como voluntários, e não somente através dos Estágios I e II como disciplinas obrigatórias.

Assim sendo, conjuntamente, com as Orientações de Estágios, desenvolvi, com alguns alunos da Licenciatura em Matemática, oficinas de Geometria para Professores da rede Municipal e Estadual de Rio Grande. Orientei e participei das apresentações de trabalhos nas Semanas Acadêmicas dos cursos de licenciaturas, durante os anos de 2004 ao ano de 2007.

No ano de 2007 até o ano 2009, coordenei o “Projeto de Educação para Pescadores” na Ilha da Torotama, estendendo o mesmo projeto até a Ilha dos Marinheiros. Neste trabalho, um expressivo número de pescadores da região, concluiu o Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Também destas mesmas comunidades pesqueiras, alguns alunos, ingressaram no Ensino Superior, em diferentes cursos oferecidos, pela FURG o que muito encheu de orgulho e satisfação aos alunos-professores, ministrantes do EJA e a comunidade universitária.

Em 2008, coordenei, em São José do Norte, o “Projeto Ousadia”, um pré-vestibular popular, para estudantes com situação financeira a qual não os

permitia pagar um Curso de Pré-Vestibular particular. Com este projeto vários alunos da localidade conseguiram ingressar no Ensino Superior o que estimulou a que outros estudantes do Ensino Médio, participarem do projeto e com isto, o número de alunos cresceu a cada novo ano na tentativa de ingresso no IES.

Nesta sequência, no ano de 2010, iniciei, com um pequeno grupo de alunos, da Licenciatura em Matemática, um estudo sobre Interdisciplinaridade fazendo com que alunos das Artes Visuais viessem também juntar-se aos primeiros, resultando na execução de mais um trabalho intitulado: - “Projeto de Ensino Arte e a Matemática”. Das discussões, leituras e estudos realizados possibilitou uma análise das áreas envolvidas, dos conteúdos matemáticos imbricados com os das Artes Visuais o que veio a reforçar a ideia da necessidade de trabalhar a matemática de forma contextualizada. Isto possibilitou aos acadêmicos de Matemática e Artes Visuais a desenvolverem ambas as disciplinas entrelaçadas e vinculadas ao ambiente em que vivem.

Apesar de toda a experiência adquirida em minha trajetória profissional bem como no desenvolvimento destes trabalhos descritos, as dúvidas e inquietações voltam com muito mais força e questionamentos. Reflito sobre onde buscar respostas para continuar na caminhada necessária da formação de novos profissionais atuantes, de forma a conseguir o que a Educação está a exigir, ou seja: uma Educação de Qualidade.

Com novo projeto do “Arte e Matemática” novos componentes do grupo, chegamos à conclusão de que, formamos um grupo de conhecimentos bastante heterogêneo. Sendo assim, não mais podíamos permanecer num papel disciplinar ou multidisciplinar, onde muitos trabalham juntos, mas cada um desenvolve habilidades individuais diferenciadas, quando é possível termos um desenvolvimento de trabalho coletivo.

Percebemos então, que os últimos encontros pedagógicos sobre educação tem projetado, no futuro educacional, toda uma perspectiva em torno do movimento interdisciplinar. Os componentes do grupo começam a apresentar inúmeras atividades como forma de colaboração e compartilhamento.

Numa primeira análise, foram estudadas as concepções sobre interdisciplinaridade e os componentes do grupo, passam a conceber-se interdisciplinar. Surge assim o Grupo de Estudos Interdisciplinares “Arte e Matemática” – GEIAM.

No ano de 2011 o “Projeto Arte e a Matemática: uma possibilidade de formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas” pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) recebe então, uma verba para bolsistas e participações em eventos regionais e nacionais. Este projeto permanece durante o ano 2011 até o final do ano de 2012 como pesquisa e extensão.

Ao realizarmos estudos sobre interdisciplinaridade, o grupo GEIAM, sente ainda, dificuldades de entendimento sobre o tema e busca respostas para as dúvidas surgidas. Na busca de respostas as inquietações vão crescendo cada vez que analisam o distanciamento existente entre o que é desenvolvido em aulas de Matemática, com suas fórmulas e conceitos apresentados e como são utilizados estes conceitos cotidianamente.

Embora sejam as observações, fruto de minhas experiências profissionais, nas idas às escolas, durante os Estágios Supervisionados, observo e concluo que o predomínio ou a “fórmula” do trabalhar de nossos alunos estagiários e professores regentes, em sala de aula com a Matemática e outras disciplinas não mudou em quase nada. Então este trabalho continua, em sua maioria, refletir nos baixos resultados na disciplina tanto no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Neste sentido, verificamos ainda que outros resultados de avaliações externas, os alunos apresentavam um baixo desempenho. Estes resultados foram verificados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e da Prova Brasil no Ensino Fundamental. Estas provas de avaliações são todas apresentadas de forma contextualizadas, o que não acontece no cotidiano das escolas, acarretando para os estudantes uma lacuna de leitura e interpretação em situações problemas.

Além das inquietações apresentadas, outra vem juntar-se as demais quando foi noticiada que o Brasil, reprovou, internacionalmente, em Matemática, no Pisa⁵ ficando em quinquagésimo oitavo lugar num total de sessenta e cinco

⁵Pisa é uma avaliação internacional, aplicada a cada três anos, mediando o nível educacional de jovens de 15 anos em leitura, matemática e ciências.

portalinep.br/artigo/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/.../o...e...pisa/21206.

países avaliados. Este teste foi realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano de 2013 tendo como levantamento de dados, o ano de 2000 até o ano de 2012 com o grupo que reúne as nações desenvolvidas.

Esta avaliação foi aplicada através de um questionário para os jovens em todos os países componentes, sendo que a conclusão chegada é a de que os jovens brasileiros, a Pisa detectou que os mesmos têm medo da Matemática. De lá para cá, nada mudou no sentido de ter-se uma formação condizente com as necessidades cotidianas.

Não é sem razão que no Brasil, apenas doze por cento dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental têm conhecimento adequado de matemática apenas para a série em que estão frequentando. E ainda, algumas vezes, nove em cada dez alunos, não possuem embasamento teórico-prático do que precisariam para entrar no Ensino Médio. A meta do “Movimento todos pela Educação” é de que setenta por cento dos alunos, na média nacional, conheçam o conteúdo esperado para a próxima série até o ano de dois mil e vinte e dois⁶.

Com estas percepções, passei a perceber a urgência em buscar novos conhecimentos para (re) significar as ações e contextualizações na Formação de Professores não apenas a inicial acadêmica, mas especialmente para Professores em exercício.

Neste avultar de indagações refleti que somente com leituras e encontros esporádicos de formação para professores não seriam suficientes para o preenchimento do saber que já possuíam. Então com intuito de encontrar respostas a tantas lacunas, ingressei no ano de 2013, no Curso de Pós Graduação em Educação e Ciências Química da Vida, em nível de doutorado na FURG.

Esta necessidade adveio do apelo que sinto sobre o tipo de contribuição na formação continuada de professores, mantendo o objetivo de trabalhar com o conhecimento incorporado as práticas em uma abordagem interdisciplinar.

⁶Notícia em sua integralidade disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/como-a-educacao-brasileira-se-compara-ao-mundo-no-pisa>. Acesso em 19/09/14. Novo acesso em 16/08/17.

Minha pretensão não se firma em apresentar uma “nova educação”, mas sim em aproveitar o que já existe. Nesta pesquisa de ações e metodologia as quais possam contribuir para o surgimento de uma nova geração, oriunda de alguns cursos de licenciatura, e que acredite na Educação e que pela Educação estarão contribuindo para formação de cidadania integral de todos os que estiverem sob a sua responsabilidade de formação.

Já tendo explorado a “formação continuada” como assunto da tese, no ano de 2014, surgiu o convite para participar Projeto do Pacto de Fortalecimento para o Ensino Médio, proposto pelo Ministério de Educação (MEC)⁷. Nesta proposta, cabiam as Instituições de Ensino Superior Federal (IES) fazerem parceria de formação continuada de professores públicos junto com o Ministério e Secretaria Estadual da Educação e Cultura (MEC/SEDUC). Neste sentido, estive como Coordenadora Adjunta do Pacto na FURG desde março até o final do mês de agosto do ano de 2014.

Na realização do trabalho de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, que atuam na Educação Básica⁸ passei a acompanhar e participar diretamente das orientações e formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Diante do exposto pretendo contribuir com a discussão da temática, abrindo possibilidades para a construção de perspectivas de formação continuada de professores, bem como pesquisar e detectar ações que possibilitem uma contribuição de formação de acordo com o que está sendo apresentado no cenário atual.

Reafirmo que as necessidades e escolhas aqui evidenciadas se formaram ao longo de minha vida profissional o que determinou a minha decisão de ser pesquisadora nesta área de Formação Continuada de Professores. É muito ousado ter esta pretensão? Afirmo que não, pois OUSAR é somente uma questão de tempo trabalhada na PACIÊNCIA da escuta, na SOLIEDARIEDADE da decisão da parceria COMPARTILHADA.

Assim sendo lá vai *“minha jangada de vela rumo a um porto seguro, guiada pelo farol de possibilidades educativas no porto de formação coletiva*

⁷ MEC nº 1.140, de 22/11/2013.

⁸ Decreto nº 6.755, de 29/01/2009.

compartilhada”. Diante, de tantas inquietações finalizo a descritiva de minha história vida profissional passando a definição da questão de pesquisa.

1.2 QUESTÃO DE PESQUISA.

Pensar em Educação nos leva a refletir alguns aspectos sobre as mudanças que vem ocorrendo destacando, como exemplo, as últimas transformações quanto ao ensino na Educação Básica, podendo citar: o novo Ensino Médio Profissionalizante e/ou Politécnico; as disciplinas introduzidas no mesmo como Filosofia e a Sociologia; o projeto governamental do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio; culminando com a exigência da Formação Continuada dos Professores. Tendo, ainda, a introdução do nono ano na Educação Básica (Ensino Fundamental) entre outras modificações.

Podemos também dizer que a quantidade de informações recebidas através dos meios de comunicação, é cada vez mais atraente ao educando e ao mesmo tempo contribui para desviar sua atenção do foco educacional em sala de aula. Sabendo disso, concluímos que na maioria das vezes, estas informações não são exploradas nas dependências escolares, sendo que as redes sociais, os chats, a televisão, o celular e outros recursos, se tornam meios muito mais atraentes.

O “*quadro verde e o giz branco em nossas escolas*” já não são mais satisfatórios diante dos avanços tecnológicos que aí estão. Assim sendo, surge à necessidade de aprofundamento sobre a construção do conhecimento, e aos questionamentos de como se contribui para a formação do profissional da nova Educação.

Muitos trabalhos têm sido produzidos sobre a temática “mudança educacional”, mas até agora não temos respostas sobre ações práticas (o grifo é nosso) aplicadas com maior exatidão e direcionamento a almejada Educação de Qualidade. Nesta referência, segundo Maturana (2001) educação é um processo em que o sujeito convive com o outro e se transforma de modo natural. Sendo assim, enquanto formadores, é necessário repensarmos como se dá a formação de professores bem como a possibilidade de ser uma formação continuada.

Então, se houver a constatação e existência de movimentos e projetos os quais estimulam os acadêmicos e professores a participarem do

próprio processo de formação, é necessário aproveitar esta possibilidade partindo de ações coletivas, isto é interdisciplinar. Neste sentido citamos Fazenda (2012):

Cada movimento interdisciplinar é como cada momento vivido-único, sugerindo a quem dele participa (leitor) outros movimentos, também interdisciplinares, portanto *únicos*. Falar de movimento, não é, pois, dizer *modelos*, mas de *possibilidades*, que se iniciam no pesquisado e a partir dele podem se transmutar em múltiplas formas e atos (p. 65).

Assim sendo, esta pesquisa busca problematizar sobre como ações interdisciplinares no Pacto contribuem para a Formação de Professores. Assim sendo, formulamos a questão de pesquisa a ser respondida neste trabalho:

➤ **De que forma as ações interdisciplinares orientadas no Pacto contribuem com a formação continuada de professores?**

Analisando esta questão como principal ponto de partida, para um estudo específico, outras foram aflorando tornando-se importante pelas inquietações que geraram. Então as novas indagações complementares ficaram com esta configuração:

➤ Qual o conhecimento que os nossos professores em exercício possuem sobre a realização de um trabalho interdisciplinar?

➤ Como são organizadas ações para o desenvolvimento de um trabalho coletivo?

➤ De que forma o material⁹ de estudo fornecido pelo MEC/SEDUC-RS possibilita um trabalho prático em sala de aula?

Buscando as respostas a estes questionamentos formulo os objetivos os quais nortearão o desenvolvimento deste trabalho no desenrolar do estudo do fenômeno.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 GERAL

➤ Identificar como as ações interdisciplinares apresentadas no Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio contribuem para a formação continuada de professores.

Como complementação deste objetivo geral destaco a ser desenvolvido os:

⁹Módulos de Estudos de Formação de Professores do Ensino Médio. Setor de Educação da UFPR (2013). Distribuição SEDUC/RS.

1.3.2 ESPECÍFICOS:

- Participar dos encontros de Formação Continuada previstos no Pacto do Ensino Médio.
- Identificar as ações que proporcionaram a percepção de como podem ser trabalhada as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.
- Cooperar na orientação do estudo sobre o tema interdisciplinaridade bem como os princípios básicos que a compõem.
- Utilizar o material didático fornecido pelo Pacto como suporte para a formação de professores.
- Auxiliar no desenvolvimento das atividades específicas que melhor se adaptem a formação continuada de professores, acopladas as áreas do conhecimento.
- Analisar o discurso dos professores em relação à formação vivenciada no Pacto.

Acredito que na narrativa de minha trajetória de formação e as constantes e crescentes inquietações que tenho, consegui deixar claro a importância e a necessidade de desenvolver este trabalho, como forma de participação na formação continuada de professores.

Nesta finalização relembremos Freire (1996) quando afirma que:

[...] Não é possível refazer este País, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo um sonho, inviabilizando o AMOR. Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Com base nesta citação é possível vislumbrar a importância da Educação apregoada por Freire. Neste quesito, considero ser relevante o desenvolvimento do próximo capítulo, sobre as Políticas Públicas voltadas para a Educação, navegando, tranquila, no mar da construção do novo conhecimento fortalecendo a profissionalização que sempre norteou-me rumo ao farol de uma Educação de Qualidade.

CAPÍTULO 2

O ONDULAR DO MAR INCONSTANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS



Fonte: <https://www.google.com/barco+poesia+papel>. Acesso em 05/06/2016

**“Você não pode mudar o vento, mas pode ajustar
as velas do barco para chegar a onde quer”.**
(Pessoa, 2013).

2. O ONDULAR DO MAR INCONSTANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Escolhemos os dizeres de Pessoa (2013), por termos a certeza de que não decidimos os rumos da Educação, mas como profissionais da área, somos importantes na conquista do que queremos alcançar para a formação de cidadania de nossos alunos. Coletivamente, professores, pais, alunos e a comunidade escolar podem possibilitar a compreensão de alguns setores educacionais, numa dimensão muito maior bastando para tal aceitarem o desafio de uma mudança conjunta que venha ao encontro das necessidades de todos.

Neste capítulo queremos descrever como foi composta a Educação Brasileira desde os primórdios tempos de sua colonização sobre o jugo português, até os dias atuais, quando temos uma nova forma de olhar e avaliar os avanços conquistados e os retrocessos ocorridos durante toda trajetória, uma vez que vivemos em uma sociedade complexa, em constantes mudanças e que apresenta muitas contradições e desigualdades.

Constatamos a existência de um alto grau de desenvolvimento tecnológico ao mesmo tempo em que o trabalhador possui uma qualificação precária; pessoas com um acesso rápido à informação e à construção do conhecimento enquanto, por outro lado, há um número muito grande de analfabetos funcionais que ficam à margem desse mar chamado de *Educação*.

Entre estas e outras desigualdades observamos a formação de cidadania frágil e mutável, devido às políticas públicas, especialmente as educacionais, baseadas em pressupostos defendidos por aqueles que detêm o poder político, mudanças constantes, a cada novo governo, sendo difíceis de serem acompanhadas em um primeiro momento. Os pressupostos mutáveis são compromissos políticos que envolvem aspectos sociais, culturais, econômicos, nacionais e, algumas vezes internacionais. São questões de épocas ou de períodos diferenciados de acordo com a classe dominante.

Apesar de defendermos a imprescindibilidade do acesso ao saber produzido historicamente como fator necessário e componente de formação da cidadania de um povo, não podemos deixar desconsiderar que, atualmente, o

desenvolvimento social e coletivo de uma nação está vinculado à lógica que rege as novas políticas de educação adotadas pelos diferentes países desenvolvidos e industrializados (Lessard, 2016).

A superação desta industrialização capitalista supõe que se devam ter condições e compreensões de uma tomada de decisões coletivas, pois se referem aos rumos sociais, políticos e econômicos da sociedade e atinge a qualquer instituição, de modo geral, mas especialmente, a instituição educacional sendo esta a responsável em oferecer ao indivíduo o contato com o conhecimento para o desenvolvimento da cidadania.

Quanto ao acesso ao saber produzido nos períodos históricos, não podemos deixar de analisar alguns termos e conceitos no desenvolvimento deste trabalho como sendo uma preocupação de ordem metodológica. Podemos dizer que esses termos e conceitos são parte da formação da cidadania de um povo. Então, a sociedade educacional, professores, funcionários e alunos deveriam estar a par, antecipadamente, do que será reformulado e o que os atingirá, ou não, com esta reforma.

Assim, alterar um campo tão amplo como o da educação requer conhecimento, reflexão e adequação sobre as condições possíveis e cabíveis para a comunidade de modo geral. A adequação de alguns termos e conceitos estudados e apresentados no desenvolvimento deste trabalho demonstra uma preocupação de ordem metodológica sendo que esses termos e conceitos fazem parte da tradição e cidadania de um povo.

A intenção é deixarmos clara a conotação de alguns termos para evidenciarmos a sua importância na descrição dos fatos ocorridos em épocas específicas e históricas. Os conceitos a que nos referimos são: globalização, cultura e educação social, pois na medida em que surgem tornam-se imprescindíveis o seu entendimento. Mas, juntas afetam os envolvidos caracterizando a formação física, intelectual e social de um povo na mesma medida e da mesma maneira. Para tal, destacaremos cada uma delas em separado com as suas peculiaridades.

2.1 A Globalização, a Cultura e a Educação Brasileira.

Muitas são as palavras da moda as quais se transformam tão rapidamente que, nem chegam ao âmago da questão, e já vão se acoplando ao dia a dia passando desta forma a fazer parte do conhecimento e formação do indivíduo. Dentre elas está a “globalização” o que segundo Bauman (2000) é: *“uma palavra da moda, um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros”* (p.17).

A **globalização** é uma palavra do nosso tempo, e exige um estudo e/ou discussão para que não vire em simples termo modista. Quando estudada com atenção, as opiniões poderão divergir, mas as conclusões se tornarão colaborativas sobre a(s) temática(s) ou definições apresentadas. Neste entrelaçamento sobre os temas estudados fica a pergunta: a globalização é apenas um conceito em disputa ou é algo que aponta para uma solução indicativa de educação social? Para (Lessard, 2016), referindo-se ao documento da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). “Prontos para a vida” (1997) descreve que:

[...] no documento da OCDE, indica que a globalização é uma abordagem da questão sobre as competências que os jovens e adultos deviam desenvolver até o final de sua escolaridade, para serem capazes de desempenhar um papel produtivo em um mundo globalizado em transformação (p.38).

Na tentativa de esclarecer sobre a globalização e as suas consequências sociais devemos ter a noção sobre quais os elementos que cercam este termo contribuindo para a condição humana atual. Como elementos da globalização para Delors, no Relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI. Paris (1996) o patrimônio globalizado possui

[...] a explosão dos conhecimentos pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias; abolição das noções de distância e de tempo; as modificações nas relações internacionais (globalização, internacionalização) e a amplidão e rapidez das mudanças constantes. (p.39)

Então, neste sentido citamos como elementos da globalização todos os meios de comunicação que contribuem para a formação do espaço geográfico tais como a imprensa falada e escrita (televisão e jornais), os celulares, as redes sociais entre outros elementos. Isto também irá acontece

com a cultura onde o espaço geográfico se constrói nos campos da sociedade e da educação social.

Mas o que dizer sobre a **cultura**? Para o senso comum, é algo que adquire-se por meio de muitos mecanismos especialmente pelo estudo. Mas, conceito é amplo e complexo, e pode ser definido como uma rede de significados que dão sentido ao mundo, que contribui com a formação do indivíduo cidadão e com a sociedade. A cultura é formada por diferentes aspectos tais como: crenças, valores, costumes, leis morais, tradição, línguas e outros. Mas com a globalização, ampliam-se as facilidades de comunicação e, conseqüentemente, a transmissão de valores culturais. Podemos compreender o comportamento e as transformações da cultura na era da globalização? Como elas estão interligadas com a globalização?

A cultura segundo Romanelli (2003), “designa ser o processo de transformação do mundo e do homem, padronizados pelo modo de ser e agir dos indivíduos com base em uma referência de valores locais e tradições e a globalização as tecnologias da comunicação”. Logo estão interligadas pelo espaço geográfico e tempo.

Já o termo **educação social**, segundo a mesma autora, consiste na “capacidade física, intelectual, moral e de civilidade do ser humano”. É o direito de cidadania que se concretiza no desenvolvimento da sociabilidade e circulação social. É ainda a promoção cultural e social, entendida como abertura a novas possibilidades de bens culturais, que ampliem as perspectivas educativas em um trabalho social coletivo.

A globalização, a cultura e a educação social são palavras da moda, irreversíveis, quando aplicadas corretamente em prol da educação, conseguem dissipar o pouco da névoa que persiste em permanecer em torno da ação necessária ao desenvolvimento integral do educando.

O estudo da globalização na educação vem demonstrando que ela, tanto divide como une seus adeptos. O que para uns significa sinalizador de liberdade para outros é obrigatoriedade de estar em movimento e ação. Todos estão por desígnio ou a revelia, em movimento constante. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis e essa imobilidade não é uma opção realista em uma sociedade que está constantemente movimentando-

se. O que hoje é uma informação de impasse, amanhã já representa um fato consumado, passado e esquecido.

Mas como podemos compreender o comportamento e as transformações da globalização, da cultura e da educação social? Com a globalização houve uma grande ampliação e facilidade de comunicação contribuindo com a transmissão de valores culturais. Mesmo assim observamos que o processo de diferentes culturas e os diferentes costumes não tem tornando-se igualitários, pois os centros dominantes transmitem um maior número de seus elementos culturais acentuando, algumas vezes, a desigualdade de aprimoramento da educação social.

Logo, com o entendimento do conceito de globalização temos a identificação de processos que muitas vezes subjugam a soberania de outros estados ou nações, onde o domínio dos países mais desenvolvidos geram conflitos sobre os menos desenvolvidos. Isto não deveria ser chamado de globalização já que atinge o globo de forma diferenciada excluindo, muito especialmente, a parte financeira.

Nesta afirmação temos como exemplo, de como houve influência no campo educacional a globalização desigual, destacando as constantes mudanças ocorridas bem como a forma de ocorrência destas modificações. Estamos nos referindo às transformações da composição da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), para todo o território nacional. Sendo que, ao longo de sua história, passou por diversos processos de implantação, reformulação, inclusão e exclusão, tanto de leis e normas, quanto de programas e de informações consideradas nestas ocasiões como necessárias.

Mesmo assim a globalização, a cultura e a educação social, são marcos importantes para a Educação, pois constituíram-se na efetivação do atual direito ao acesso da Educação Básica. Este direito passa, obrigatoriamente, pela permanência e formação integral de todo o cidadão brasileiro.

Neste quesito, as políticas públicas e a sociedade, em geral, por meio de ações demonstram reconhecer sobre o que se passa por dentro deste processo que o torna, muitas vezes, crucial e preocupante, ao ponto de realizarem, de tempos em tempos, movimentos de impedimentos destas reformulações ou de acréscimos às mesmas. Nesta identificação, alguns pontos

relevantes chamam a atenção, sendo estes o índice de reprovação, o abandono da escola e o baixo rendimento no cotidiano, constituindo-se em desafios não só para o Poder Público, mas para todos os profissionais educacionais e a sociedade em geral (Nascimento, 2013).

Cabe salientar que este capítulo contempla uma pesquisa sobre as políticas públicas educacionais, o que nos leva a considerarmos o entendimento sobre fatos históricos predominantes pelos quais passou a educação brasileira. Logo, conhecermos os diferentes períodos vivenciados pela sociedade faz-se importante para um melhor entendimento sobre processos de implantações das leis da educação entendendo suas características próprias que influenciaram a formação do povo brasileiro.

Assim sendo, iniciamos a descritiva educacional pelo período colonial, trazendo o que de importante na formação intelectual do cidadão existe ou existiu desde o século XVI até este século XXI.

2.2 A Educação no período colonial (1549 – 1808)

A Educação, hoje, passa por de grandes questionamentos, onde evidenciam as inúmeras mudanças em diversos momentos, afetando os profissionais, alunos e a sociedade em geral. O que hoje faz sentido, amanhã já não tem mais a mesma importância. No entanto os profissionais da educação ficam marginalizados no sentido de receberem as reformas prontas. Jamais são questionados sobre qual o tipo de educação que estão desenvolvendo ou pretendendo desenvolver.

Para tantas dúvidas, entendimentos e desentendimentos quanto às modificações acreditamos que há necessidade de conhecermos como se processou a trajetória educacional brasileira nos primórdios tempos da colonização. Assim sendo, iniciamos pela gênese da Educação Brasileira, em sua primeira fase (1549-1570), sendo a principal razão de desenvolvermos este estudo preliminar o de identificarmos como iniciou e evoluiu o ensino no período da colonização.

Então, fazendo uma retrospectiva pela histórica chegada dos jesuítas, em 1500, é necessário conscientizarmo-nos sobre a forma de como houve a pretensa comunicação e a catequização indígena. Neste sentido, destacamos

que houve uma imposição de mudança de vida dos índios, em todos os campos, desde as crenças religiosas, o modo de ação cotidiana, os valores e tradições forçando uma educação não desejada pelos povos aqui encontrados neste período.

Os jesuítas portugueses e espanhóis oriundos da Congregação da Companhia de Jesus trouxeram um ensino para o Brasil Colônia com as mesmas características da educação europeia da época. Com isto, concluímos que estes professores iniciaram a educação dos indígenas através do único sistema que conheciam, sendo este o europeu. Nota-se ter sido, quase inviável para os catequizadores e catequizantes, devido ao tipo de vida que tinham, com a comunicação totalmente desconhecida, tanto para os jesuítas quanto para os indígenas desenvolverem e receberem uma formação nova.

Carregados de ideias religiosas, algumas vezes preconceituosas, e sem entender nada da língua, do comportamento e das formas de organização social e cultural dos povos indígenas, os jesuítas portugueses cometeram vários equívocos ao tentar catequizá-los. Se analisarmos o projeto inicial catequético, constataremos que as ideias de aplicações de formação jesuítica estavam distantes do que poderia ser aplicado no território indígena.

Conclui-se que faltou a sensibilidade para que os jesuítas notassem que estariam lidando com pessoas diferentes, as quais já possuíam hábitos, costumes e valores próprios num habitat também diferente, tornando muito difícil a implantação do processo de instrução. Esta educação jesuítica, imposta de forma evangélica católica, tinha como objetivo “*difundir a crença cristã entre os nativos*”¹⁰ (Romanelli, 2003, p.35).

No trabalho desenvolvido pelos jesuítas na Colônia Portuguesa não podemos deixar de evidenciar a fundação das cidades de Salvador na Bahia e São Sebastião no Rio de Janeiro chefiados por Manoel da Nóbrega que, juntamente, com o jovem Padre José de Anchieta objetivaram a construção da primeira escola jesuíta, fundada em 15 de outubro de 1553, no Rio de Janeiro. Devido ao trabalho no setor educacional e este último realizado pelos jesuítas, esta data passou a ser considerada, o “*Dia do Professor*” em todo o território nacional. Além da fundação de outros colégios, que iam do Ceará à Santa

¹⁰Nativos .Os nascidos no país, pertencente às tribos indígenas nascidos ou encontrados na natureza em estado puro. (HOUAISS, 2009, p.1343).

Catarina, Manoel da Nóbrega, ainda escreveu muitas obras literárias, bem como cartas à coroa portuguesa.

Nessas cartas foram descritas a vida dos indígenas e a beleza das paisagens naturais, despertando a curiosidade e a cobiça de alguns povos europeus pelas riquezas da terra. Com estas obras literárias iniciou-se o registro da História do Brasil, através de narrativas literárias (Sodré, 1970).

Acompanharam Padre Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, Simão Leite, Leonardo Nunes e outros jesuítas, todos pertencentes à mesma Companhia de Jesus, sendo considerados, os primeiros professores e educadores dos gentios¹¹. Estes jesuítas dedicaram-se, à formação dos indígenas, tentando modificar seus hábitos e ao mesmo tempo impingindo-lhes os dogmas religiosos.

Numa segunda fase colonial (1570-1759) é dada continuidade de desenvolvimento dos valores e práticas religiosas seguindo as mesmas normas de estudos da Companhia de Jesus, que as consideravam positivas e eram, também, impostas a todos os colégios fundados pelos religiosos. Nessa fase se delineava a vertente religiosa da Pedagogia Tradicional Brasileira.

Ainda temos, em 1581, a nomeação do Padre Cláudio Acquaviva como Coordenador Geral da Companhia de Jesus o qual nomeia uma comissão de 12 padres para auxiliarem na elaboração de estudos dentro da própria Companhia. Em 1598 o Padre Cláudio publica, em Napoli, as primeiras normas pedagógicas que permaneceram até a sua dissolução no séc. XVIII. Estas normas constituíram a *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, traduzido como Sistema e formação de Estudos em Sociedade (Hansen, 2002).

Passados mais de duzentos anos da chegada ao Brasil dos padres religiosos, Portugal nomeia um administrador que tem várias divergências com os jesuítas, devido à forma de como eles vinham desenvolvendo a educação dos indígenas brasileiros. Estas divergências são apontadas como: a luta pela não permanência dos estrangeiros europeus no território, impedindo que tomassem posse das terras indígenas; a realização de casamento entre índias e portugueses oficializados (era lei estipulada pelos jesuítas), além de outras pretensas ações educativas sempre tendo como pano de fundo a catequese de cunho religioso.

¹¹ Aquele que não é civilizado; selvagem (HOUAISS, 2009, p.965).

Após anos de permanência, os jesuítas são expulsos do Brasil pela Reforma Pombalina¹² (1759-1808), que leva a educação ao primeiro desastre em sua reforma educacional brasileira pela falta de professores. Neste sentido Niskier (2001) afirma:

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas „aulas régias“, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas. (p. 34).

Com a expulsão dos jesuítas espanhóis e/ou portugueses, a metrópole de Portugal pretendeu constituir, nesta época, um sistema educacional público de ensino laico¹³. Este sistema educacional teve como consequência a exclusão da Igreja (cleros jesuítas) nas participações educativas além de a proibirem-na de exercer o poder de dominação dentro das comunidades escolares.

Segundo os defensores do ensino laico, esse se tornaria mais moderno, quando voltado para as classes populares e burguesas. Tendo esta ideia de Educação, o clero religioso tinha dois tipos de educação sendo desenvolvido: a Educação para os Colégios particulares dos jesuítas, voltados para os filhos dos colonizadores e a Educação Catequética para os indígenas e mestiços e para os brancos desafortunados financeiramente. Desta forma os religiosos foram perdendo totalmente, a influência e o poder que possuíam sobre as instituições públicas e o sentido de independência da Igreja em relação ao Estado bem como sobre serviços públicos.

Os conteúdos educacionais estipulados pelos religiosos passaram a ser desenvolvidos baseados nas Cartas Régias¹⁴ com aprovação do monarca português e que só foram aprovadas no ano de 1772. Segundo essas cartas a Coroa Portuguesa deveria manter as escolas fundadas pelos jesuítas, o que ocorreu até a expulsão total dos mesmos.

No início oficial do ensino público no Brasil, foi mantido o Ensino Religioso em algumas escolas e em outras o ensino era totalmente laico. Essa

¹²Práticas do Ministro Sebastião Carvalho e pelo Marquês de Pombal, o qual centra suas atitudes no sentido de recuperar as economias anglos portuguesas.

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodopombalino_intro.html. Acesso 05/11/2016.

¹³ Sem participação de qualquer dogma religioso ou demonstração de fé. (Disc. HOUAISS, 2009, p.1150)

¹⁴ Documento fornecido pelo Rei de Portugal, D. João III, cujo teor determinava leis e regras de ações restritas a cada caso de acontecimentos, em particular. (MACIEL, 2006, p.6).

iniciativa não teve êxito de permanência devido à falta de professores e a escassez de recursos financeiros. Neste cenário político da época, os portugueses temiam que o ensino tivesse cunho de libertação da colônia brasileira da metrópole portuguesa fazendo com que novas reformulações não fossem aplicadas.

Todavia, na tentativa de não permitir a expansão e fortalecimento da Igreja ficou comprovado que, apesar das tentativas mal logradas, as reformas educacionais atribuídas ao Marques de Pombal, só trouxeram o desmantelamento das estruturas educacionais. Foram fechadas todas as escolas jesuíticas e confiscados os bens de seus proprietários-fundadores.

Neste ato de reformulação é fortalecida por Portugal, a figura de administrador geral com amplos poderes, em todos os setores no território nacional. Este fortalecimento estendeu-se além da educação no poder de nomear seus professores, também na função de fiscalizar a produção agrícola e a extrativista.

O Marquês de Pombal, não exercia o valor igualitário ou libertador, mas reconhecia a necessidade imediata de preencher a lacuna deixada pela falta de professores devido à expulsão dos jesuítas. Iniciavam-se assim as aulas régias¹⁵ ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica as quais eram isoladas e substituíram o curso secundário de humanidade criado pelos jesuítas nos extintos colégios particulares religiosos (Maciel, 2006).

Novamente, Portugal constata a ineficiências das medidas tomadas até então, pois a população constantemente reclamava da falta dos benefícios educacionais obtidos nos colégios jesuítas. Neste sentido a coroa portuguesa percebe que a educação no Brasil estava estagnada e sem constatação de que era preciso oferecer uma nova solução. Esta mudança educacional passou a ser de responsabilidade do Estado Português e as aulas eram ministradas por professores nomeados pelo governo.

Por aproximadamente, trezentos anos o panorama educacional brasileiro não teve muitos avanços e/ou mudanças. A formação da população se constituía de várias classes sociais formadas por europeus, indígenas, mestiços

¹⁵ Estudos da humanidade pertencentes ao Estado e não mais à Igreja. Foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_aulas_regias.htm, Acesso em 15/11/2017

e escravos negros oriundos dos países africanos. Estes escravos não tinham nenhum direito à educação, à cultura e a sociedade dos homens brancos que estudavam nos colégios religiosos e/ou iam para Europa completar seus estudos, especialmente, nas escolas francesas.

Os mestiços, por sua vez, procuravam as escolas jesuítas cuja matrícula, na maioria das vezes, era negada pelos padres, com a justificativa de que eles eram provocadores de arruaças o que depunha contra a educação cultural da época. No entanto, esta exclusão escolar, discriminatória, precisou ser cancelada devido aos subsídios financeiros que a instituição recebia do Governo Público.

Durante todo o período colonial a educação brasileira não conseguiu ter um sistema de ensino fortalecido, pois, em princípio, a obra catequética, acabou cedendo gradativamente o lugar, em importância, à educação da elite. O ensino jesuítico não preparava para modificação da vida social e econômica do Brasil, nem representava grandes avanços para a sociedade nascente, já que a produção agrária (café e cana-de-açúcar) não exigia preparo nenhum, além da mão de obra cotidiana.

Neste sentido o ensino conservou-se elitizado, sem prática visível para com os nativos, tendo já uma produção econômica baseada na agricultura e no trabalho escravagista marginalizada. Assim sendo, a Educação Elementar ficou para a população indígena e branca, enquanto que a Educação Média para os homens da classe dominante que era encaminhada à Europa para conclusão de seus estudos superiores realizados na Universidade de Coimbra.

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, uma nova implantação de formação educacional teve condições propícias a serem executadas. Portanto, inicia a fase de crescimento em toda a Colônia Portuguesa Brasileira onde a Educação tem um grande destaque, pois o Príncipe Português desejava que a comitiva real tivesse o mesmo nível educacional e cotidiano que possuía em Portugal. Desta forma dedicamos uma narrativa especial para este período específico.

2.3 A Educação no período imperial (1808 – 1889).

O primeiro Período Imperial (1808 a 1822) representa a chegada da Família Real Portuguesa para a Colônia do Brasil. Em relação ao campo

educacional este período passa a ter os primeiros investimentos em nível de Ensino Superior no Brasil. Entretanto, estes recursos estavam subordinados aos interesses dos nobres que vieram para as paisagens brasileiras.

A Família Real chega ao Brasil em 1808, sob a chefia de D. João VI que desejava à sua família e membros da Corte Portuguesa o mesmo nível cultural do ensino português. O Príncipe de Portugal, logo em sua chegada, funda vários polos de formação, mais para atender aos interesses da coroa portuguesas e acompanhantes da comitiva Real, do que os da população colonizadora da época, sendo estas fundações marcantes para o novo sistema educacional. Entre os muitos feitos podemos citar: - A Academia Real da Marinha (1808); Escolas de Medicina (1808) na Bahia e no Rio de Janeiro; a Imprensa Régia (1808); Academia Real Militar (1810); o Jardim Botânico (1810); a Biblioteca Real (1810); a Escola de Belas Artes (1816) e o Museu Real (1818).

Estando a Família Real instalada nas terras brasileiras foram abertas duas escolas primárias públicas no Rio de Janeiro para atender as classes dominadas, uma vez que os mais abastados estudavam com preceptores. O Ensino Secundário era destinado somente para as classes dominantes quando não enviavam seus filhos para Europa, onde completavam a sua educação. Este tipo de favorecimento refletia uma estrutura social brasileira de educação o que segundo Feldman (1983) era:

[...] pautada por objetivos discriminatórios, métodos pedagógicos diferentes, contribuindo para a sua caracterização como tipos de ensino ligados à determinada classe social e não graus subsequentes de um processo de escolarização. (p.27)

Mesmo com todas as diferenças de desenvolvimento educacional, para os historiadores, o Brasil teve na época Imperial, a sua maior complexidade de reconhecimento no mundo exterior, especialmente para os países europeus, tanto no quesito físico-financeiro como no sentido de construção do conhecimento intelectual. Com este reconhecimento, outros povos passam a ter diferentes interesses pela Colônia, que iam desde a curiosidade até a exploração e cobiça das riquezas existentes no território.

São efetivadas grandes modificações da demanda escolar para a população que procurava a escola, não apenas da classe rural, mas pertencente a uma classe intermediária, que desde cedo percebeu o valor da formação para ascensão social. Mesmo tendo o ensino da época uma proposta europeia,

somente com a Proclamação da Independência de Brasil, em 1822, houve um marco decisivo para que a Educação Brasileira tivesse a estruturação de uma política própria para todo território nacional.

A Constituição de 1824 manteve o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, e a intenção de *“instrução primária gratuita a todos os cidadãos”* (Brasil, MEC. INEP. 2003). Esse princípio perpetuou-se até a lei de 1946, ou seja, o direito de todos ao acesso à educação primária, com gratuidade e dever do Estado. A Constituição Imperial expressava claramente a garantia do princípio da liberdade de ensino sob a forma de ensino livre com a profissão da uma crença religiosa.

No Brasil Império, em 15 de outubro de 1827, foi aprovada a primeira lei sobre o ensino elementar que, em seu artigo 1º, determina a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos” e ainda as “escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas” (Brasil, 2003, artigo XI). Cabe lembrar que esta foi a única lei geral relativa ao Ensino Elementar até 1946. Às crianças negras, indígenas e mestiças era negada qualquer forma de escolarização e sua presença não era permitida nas escolas públicas. Esta lei fracassou, devido a vários fatores, sendo o principal deles a manutenção dos interesses da classe dominante, contrária às transformações sociais, principalmente, às educacionais.

Neste sentido, o ensino manteve-se como fiel guardião do interesse dos grupos dominantes. Logo, a exigência não recaía sobre uma formação de qualidade, mas sim que fosse o mais breve possível para habilitar os jovens para os exames preparatórios das faculdades (Fávero, 2001).

Em 1834, por Ato Adicional da Constituição do Império, houve um novo acréscimo a essa lei que deixou o Ensino Elementar, Ginásial e de Formação dos Professores ao cargo das províncias, enquanto que o Ensino Superior ficava para o poder Imperial. A primeira escola de formação de professores chamada de “Escola Normal”, em Niterói, foi fundada em 1835, no Rio de Janeiro; 1836 em Salvador na Bahia; em 1846 no Ceará e neste mesmo ano, a Escola Normal em São Paulo. Com isto, concluímos que havia um grande interesse das províncias em ensinar ler, escrever, calcular, resolver problemas a todos os habitantes da Colônia Portuguesa.

Em 1837, foram criados os primeiros liceus provinciais e o Imperial Colégio de D. Pedro I, que era o único autorizado a realizar os exames para grau de bacharéis, condição primordial para o ingresso aos cursos superiores.

Com a saída de D. Pedro I do Brasil, para assumir o trono português, quem passa a governar o Brasil Imperial é D. Pedro II, filho de D. Pedro I, tendo na ocasião apenas 15 anos de idade, o que, para essa situação, foi declarada a sua maioridade. Neste período a escravidão era vista como um “mal necessário”, pois os negros africanos eram trazidos ao Brasil como mão de trabalho gratuito para todos os setores tanto para as casas dos senhores de escravos quanto para outras atividades, especialmente a agricultura que estava em declínio. Consequentemente, se os escravos fossem libertados e a escravidão abolida, haveria grandes problemas para a agricultura e a instabilidade da própria Monarquia. (Araújo, 2013).

Em 1879 é proposta a reforma Leôncio de Carvalho, que impôs o fim da proibição da matrícula de escravos nas escolas, porém essa lei durou muito pouco tempo, e os escravos continuaram marginalizados e excluídos da educação nacional. Em 1889, é proclamada a República Federativa do Brasil, sendo este período considerado a Primeira República. A educação sofre mudanças de acordo com a situação política, elencando novos objetivos e reformulações da sua Constituição Diretiva Educacional.

O período Imperial se constituiu como um momento de intensos debates sobre a necessidade de escolarização da população livre. O Brasil do século XIX é marcado pela busca do ordenamento legal e pelos investimentos financeiros no campo educativo, mobilizando dirigentes provinciais da capital do Império.

2.4 A Educação na Primeira República (1890 a 1930)

Os últimos anos do regime Imperial foram marcados por uma significativa transformação da sociedade brasileira devido ao crescimento da classe média e a sua participação na vida pública, à urbanização e a libertação dos escravos.

A Primeira Constituição Republicana de 1890, implantada em 1891, realizou a descentralização do ensino proposta em 1834 reforçando, ainda mais,

o distanciamento entre o ensino da classe dominante, concretizada nos níveis secundário e superior, sendo que para o povo ficou restrita à educação primária e profissional direcionada para o desempenho da mão de obra.

Neste período inicial republicano (1889-1930), cinco reformas foram realizadas: a Reforma Benjamin Constant; Reforma Eptácio Pessoa; Reforma Rivadávia; Reforma Carlos Maximiliano e Reforma João Luiz Alves. Todas estas foram de âmbito nacional, com currículo unificado para todos os estados, surgindo, também, o Ensino Secundário com duração de três anos de curso, como complementação do Ginásial, direcionado como condição, para o ingresso ao Ensino Superior.

A Reforma de Benjamin Constant, em 1891, prima pela liberdade da educação de laicização¹⁶ do ensino tendo, ainda, como obrigatoriedade estatal, a gratuidade do ensino primário, isto é, do primeiro ao quinto ano. O Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos era Benjamin Constant. Esta foi importante no que se refere a possibilitar que todos os níveis se ocupassem da formação mudando curricular tornando o mesmo mais organizado tanto para o Ensino Primário como para o Ensino Secundário com disciplinas artísticas e científicas, específicas, para cada nível.

Esta reforma, porém ignorou completamente o tema *criação de universidade* (o grifo é nosso). Como exemplo desta situação, citamos a criação da primeira universidade do Paraná, somente em 1912, por iniciativa de alguns educadores e políticos locais. Este empreendimento não deu bons resultados, devido à falta de uma melhor infraestrutura exigindo altos investimentos de seus fundadores, sendo que a universidade foi fechada três anos depois.

Em 1901, a Reforma de Eptácio Pessoa, considerou a Reforma de Benjamin Constante inviável, devido à classe das elites verem nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação era pautada pelos valores e padrões da aristocracia-rural. Esta reforma priorizou o Ensino Secundário, consolidando um modelo educacional, com frequência obrigatória, condição necessária e imprescindível para o ingresso ao Ensino Superior. Deste modo, somente em 1920, Eptácio Pessoa criou a Universidade do Rio de Janeiro, organizada pela reunião dos cursos superiores existentes na

¹⁶Onde o Estado permanece oficialmente neutro em relação às questões sobre o desenvolvimento do ensino religioso, não apoiando e nem se opondo a qualquer credo religioso. (Ribeiro. 2014)

cidade, sendo estes: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito.(Libâneo,2014)

Em 1909, no governo de Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, foram criadas dezenove Escolas de Artes e Ofícios que tinham como objetivo oferecer uma profissão aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”¹⁷(CEB nº16/99,p.5) para a “diminuição da criminalidade e a vagabundagem” (Loureiro, 2013, p.131). Estas escolas, chamadas de *Casas de Educandos e Artífices*, foram concebidas em parceria com os estados para que pudessem oferecer o prédio para seu funcionamento, restando para o governo federal o custeio¹⁸ das despesas em geral.

Já nos anos de 1911-1915, pela Reforma Rivadavia Corrêa, no governo do Marechal Hermes da Fonseca, fortalece o “Ensino Secundário” abrindo também, “Grupos Escolares” em que os alunos de diferentes idades deixam de ser reunidos nas classes por esta classificação e passam distribuídos por séries de promoção. Esta reforma foi um retrocesso ao sistema educacional, pois, ocultou a total liberdade e autonomia das instituições de ensino, no que se refere ao planejamento de seus programas educacionais descomprometendo a obrigatoriedade de assistência estatal.

A Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, buscou implantar modificações ao ensino, reformando o Colégio Pedro II e regulamentando o ingresso às escolas superiores, não somente para as elites, mas para a classe operária, o que melhorou a condição social mais igualitária. Vários pontos foram retomados, incluindo a implantação do exame vestibular, obrigatório e de extremo rigor.

A Câmara de Deputados determinou a expansão do ensino profissional, a todos, pobres e ricos, e não apenas aos criada uma comissão chamada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que teve a aplicação na década de 30, mesma época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Com os movimentos em prol da educação, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, na cidade do Rio de Janeiro, que

¹⁷ Menores abandonados e preconceituosamente, referindo-se aos escravos e para quem era destinada qualquer tarefa manual. Em www.mec.gov.br. Novo acesso em 19/06/2017.

¹⁸ Gastos com pessoal, material de consumo, serviços terceirizados e atividades dos órgãos do governo.

acabou se tornando importante polo irradiador do movimento renovador da educação influenciada, em sua primeira fase de implantação, pela luta da militância católica. Para Romanelli (2003), nas reformas o que ocorreu, foi um emaranhado de normas com o perfil dos comandos políticos de cada época. Todavia, não representavam uma organização educacional com um currículo comum, próprio e para âmbito nacional.

Em 1925, acontece a Reforma Rocha Vaz, cujo objetivo maior era a garantia de que o Ensino Secundário proporcionasse um preparo fundamental para a vida, com a obrigatoriedade da seriação e matérias específicas de cada ano. Esta reforma representou uma última tentativa de estabelecer um acordo entre a União e os Estados promovendo o fortalecimento do Ensino Primário abolindo os exames preparatórios de ingressos, tais como o Admissão ao Ginásio.

Todas estas reformas foram frustradas o que, de acordo com Azevedo (1997).

[...] do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que se contentando com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas. (p.271).

Em 1927 são realizadas as Conferências Nacionais de Educação que juntamente com a ABE, tentam fixar novas normas para a reforma educacional e a criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE), permanente, somente efetivado em 1931. Estes primeiros anos da República foram marcados por intensas mudanças sociais como a chegada dos grupos de imigrantes (italianos e portugueses); a quebra da Bolsa de New York; a industrialização e o aumento da urbanização do país, que criou uma nova classe dominante de origem estrangeira.

Nesta mesma época, surgiu uma classe operária que se organizou em torno de ideais políticos reivindicando educação para as crianças através da construção de novas escolas. Com esta iniciativa ocorre a implantação de um governo popular que dá uma maior atenção para população tornando-se conhecido como Era Vargas.

2.5 A Era Vargas (1930 – 1937)

Este período iniciou em 1930, quando o Presidente Washington Luiz foi deposto, assumindo o governo Getúlio Vargas, que inicia as reformas educacionais consideradas mais modernas da época, e passam a chamar atenção do mundo intelectual. Pela primeira vez, após, mais de quatrocentos anos de sua história, o Brasil teve o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública. Neste período as questões da educação da sociedade mundial passam a se preocupar com a volta do estado de barbárie devido à violência com que a humanidade foi tratada nestas revoluções, retardando qualquer reforma pretendida, em qualquer campo que fosse.

O Ministro da Educação Francisco Campos, em 1931, realiza a Reforma Educacional por dois Decretos nºs 19.890/31 e 21.241/32 organizando o Ensino Profissional e regulamentando a profissão de contador. Além desta reformulação cria os Exames de Madureza e realiza a reformulação do Ensino Secundário. O Ensino Fundamental, ainda, fica marginalizado bem como formação de professores não é mencionada na reforma.

Assim, a Educação teve melhoria na qualidade de ensino na prática pedagógica no país, quando foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) que veio a exigir que as escolas devessem se atualizar de acordo com a nova realidade social. Nesta reformulação o Ensino Secundário, já existente, passa a ser considerado o mais importante sistema educacional tanto em termos quantitativos como em termos qualitativos. No dizer de Romanelli (2003):

“A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula cursos superior; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo o sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tornar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras”. (p.135).

Nesta interpretação o papel da União volta mediado pela dupla função de centralizar¹⁹ e descentralizar²⁰ mantendo o consenso de que o poder público central não podia se omitir em relação ao Ensino Primário. Nesta situação o

¹⁹ O ensino primário e normal é administrado pelo governo federal, no aspecto administrativo e no pedagógico, fixando currículos, programas e metodologias de ensino (LIBÂNEO, 2013, p.156).

²⁰ Determinação de que cada estado organizasse seu sistema de ensino. (Idem)

governo estadual passa a ter total responsabilidade em manter e cuidar do desenvolvimento do Ensino Secundário, enquanto que o governo municipal a responsabilidade pelo Ensino Primário.

Pela Constituição de 1934, temos o segundo mandato de Vargas, que exerce este poder até 1937. Neste período a educação fica estabelecida como direito de todos, sendo que Fávero (1988), assim expressa descrevendo: *“que a referência ao direito à educação, a concepção doutrinária dos renovadores é a de considerar que o Estado moderno constitucional exige que se faça a afirmação da educação como um direito individual e permanente”* (p.13).

Entretanto a eficácia de uma lei só se concretiza quando existem ações extras e intraescolares. Quanto às ações sociais e os processos educativos governamentais têm objetivos comprometidos com toda a sociedade sem exclusão de qualquer classe ou nível cultural existente, o que na época não ocorreu. Mas pela primeira vez uma Constituição tratou a Educação como um “dever do Estado” para as “classes menos favorecidas” segundo a Constituição 1934 em seu Art. 129.

Com essas reformulações temos o terceiro mandato de Getúlio Vargas que estabeleceu novas diretrizes curriculares substituindo algumas normas educacionais.

2.6 O Estado Novo (1937 – 1945)

Em 1937, o sistema político estava fragilizado devido ao desgaste existente de violência, tanto dos partidos de esquerda como os de direita determinando, em consequência, um novo golpe no caminho histórico do Brasil, o que possibilita a permanência de Vargas com a instituição de exercício no poder até 1945. Este período é conhecido como “Estado Novo”. A Educação Brasileira é atingida em vários ângulos com nova reforma e o governo federal passa a exercer o controle da educação pública. Neste exercício ação é atribuído à União de *“fixar as bases e determinar os quadros da educação, traçando as diretrizes que devem obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”*. (Romanelli, 2003, p.51).

Essa Constituinte imposta por Vargas contribuiu não só para o fortalecimento do Ensino Fundamental, mas também para reformulação e

fortalecimento do Ensino Secundário. Um novo decreto, o de nº 21.241 vem a ser promulgado consolidando as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Considerando como forma de fortalecimento do Ensino Secundário, o governo federal estabelece uma Lei Orgânica para o Ensino Industrial pelo Decreto-Lei nº 4.073/1942 que transforma as Escolas de Artes e Ofícios, já existentes, em Escolas Técnicas ou Industriais. Além dessas criações mais outras três escolas passam a ser constituídas, sendo: uma em Niterói (Rio de Janeiro); outra na capital (RJ) a Escola Técnica de Química e a terceira, a Escola Técnica Industrial a do Estado do Rio Grande do Sul, em Pelotas.

Essas modificações, somente se tornaram possíveis, por parte do governo, quando houve a nomeação do Ministro da Educação Gustavo Capanema, que voltou sua atenção à industrialização e à urbanização brasileira. Assim, inicia o crescimento financeiro e a instituição de novas leis educacionais que ficaram conhecidas como “Reforma Capanema” em referência ao nome do Ministro da Educação.

Ainda, nesse ministério, surge a Lei Orgânica de nº 4.048 que estabelece a fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a Lei Orgânica do Ensino Secundário de nº 4.044 de abril de 1942 como fortalecimento deste ensino.

Segundo Nunes (2003),apud Romanelli (2003):

[...] um ensino capaz de dar ao adolescente compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino²¹ (p.157).

Em dezembro de 1943, iniciam os Decretos-leis n.º 8.661 e 8.622 que criam e fortalecem o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Com estes últimos decretos a educação fica evidenciada como um direito universal e social, sendo este direito uma previsão para a educação, em janeiro de 1945, quando entra em vigor o Decreto-lei 8.529. Por este decreto são traçadas as diretrizes para o ensino em todo o território nacional, estabelecendo o Ensino Primário, destinado às crianças de sete a doze anos e o Ensino

²¹Maria Tetis Nunes. Ensino Secundário e Sociedade Brasileira. (In Romanelli. 2003)

Primário Complementar, com duração de mais um ano acrescido ao Ensino Primário.

O mesmo Decreto-Lei previa o Ensino Primário Supletivo, destinado a adolescentes e adultos com duração de dois anos. Este período tornou-se muito importante devido à caracterização inovadora atingindo também, o Ensino Secundário o qual fica subdividido em três modalidades: “Clássico, Científico, Normal”²².

Com o fim do Estado Novo, houve a elaboração inicial da Constituição (1946 a 1948), a qual só é retornada, ao campo educacional, pela complementação da Lei Orgânica de nº 4024/61 trazendo dispositivos beneficiando à educação. Este beneficiamento referiu-se ao sentido de gratuidade do Ensino Primário, como dever do Estado, estendida ao Ensino Secundário para todos os que comprovassem falta de recursos financeiros.

Esta lei, iniciada em 1946 (lei nº 4024) somente foi oficializada, treze anos após, sendo conhecida como Lei das Diretrizes e Bases (LDB), determinando uma reflexão, discussão e modificações de vários temas educacionais. Pela sua importância durante todo o período em que ficou em vigor, ela será descrita posteriormente, apresentando-se os avanços e/ou retrocessos para a educação.

As décadas de 1950 e 1960 foram períodos de grandes turbulências governamentais, no campo educacional. Somente a área industrial tornou-se marcante devido ao Decreto nº 47.038 de 1959. Segundo (Loureiro 2013) “este decreto reformulou e descentralizou as escolas Técnicas Federais que passaram a ter autonomia didática, financeira, administrativa e técnica com personalidade jurídica e técnica própria” (p.19).

Apesar das Leis Orgânicas citadas anteriormente, a Educação Brasileira permaneceu tão elitista e conservadora quanto às reformas anteriores. O ensino público continuou como direcionamento seletivo sendo do Ensino Secundário da classe elitista e o Ensino Primário para as classes menos favorecidas. Este desnível cultural marcou durante muitos anos a História da Educação em todo o território nacional.

²² Para os alunos que desejavam seguir o ensino Superior de Letras e Artes; para quem seguia as Ciências exatas e da saúde e para quem segue o superior de licenciatura, respectivamente.

Em 1961 temos o último presidente democrático, João Goulart, que pelo desnível cultural das bases de seu governo, não foi possível sustentá-lo no poder, ocorrendo, em 31 de março de 1964, sua queda pelo golpe militar. Desta forma, dedicamos o estudo a seguir apresentando os efeitos do período militar, para a educação nacional.

2.7 A Educação na Ditadura Militar (1964 – 1984)

A Ditadura Militar foi um golpe de estado e um período do qual a maioria dos brasileiros, desejariam que não houvesse existido. Esta repulsa se atribui às muitas perseguições, torturas e expulsões de civis do país. Em 1964, o golpe militar provocou o fortalecimento do Executivo com total centralização nas decisões em todas as esferas governamentais. O aumento do autoritarismo foi marcante, afetando diretamente, a área da educação.

Universidades foram invadidas; alunos e professores foram presos, inviabilizando, nestas ações, qualquer processo de reforma universitária. São extintos ou paralisados programas e núcleos de educação popular, especialmente os direcionados para a alfabetização de jovens e adultos, pois a maioria de seus membros foi considerada subversiva. Ainda de acordo com Saviani (2015)

[...] constituindo uma espécie de “sistema paralelo” para onde os estudantes universitários canalizavam suas reivindicações pela reforma da própria universidade, tornando-se esta o palco e alvo do enquadramento das diretrizes do novo regime, levando os estudantes ao extremo de decidirem fazer a reforma pelas próprias mãos. A Universidade transformou-se, no único foco de resistência manifestada ao regime militar (p, 80).

Devido à reação dos estudantes houve o banimento das organizações estudantis, dentre elas a União Nacional dos Estudantes (UNE), por ser considerada “subversiva”. Ainda, aflora a obrigatoriedade do Ensino Moral e Cívica para todos os níveis do Ensino Primário, sendo que no Secundário esta disciplina passa a chamar-se Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Com a mudança educacional, nesta mesma década foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em dezembro de 1967, tendo como principal objetivo a alfabetização de jovens e adultos. Criado e mantido durante o regime militar, proporcionava a alfabetização de letramento de

peças que estivessem acima da idade escolar para frequentarem as séries iniciais do Ensino Primário.

Em um primeiro momento, de acordo com Libâneo (2013), o movimento militar teve apoio da sociedade civil, mas posteriormente, as maiores lideranças da democracia conhecida como União Democrática Nacional (UDN) e a UNE entre outras ideologias políticas, sofreram uma esmagadora perseguição e foram extintas pelas Forças Armadas, muitas vezes, com crueldade física e moral. Ghiraldelli (2009)

Segundo Ghiraldelli (2009)

[...] Os militares, paulatinamente, se desgarraram das forças sociais civis que proporcionaram o golpe de 1964 e passaram a governar o país através de uma tecnoburocracia que, em certos momentos, não satisfazia interesses de nenhum setor social (p.112).

Este período determinou uma significativa mudança do cenário educacional, reformulando e reestruturando a LDB nº 4024/61, chamando-a de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), ou simplesmente LDB. Esta Lei foi importante na realização da mudança de Ensino Secundário para Ensino Médio, sendo considerada como um passo para unificação do ensino no país.

Em relação à política interna partidária, os múltiplos partidos políticos são extintos, permanecendo somente a Aliança Renovadora Nacional-ARENA e o Movimento Democrático Brasileiro - MDB, sendo o primeiro representante da situação e o segundo da oposição. Neste movimento revolucionário, após a cassação de muitos políticos, forma-se a Comissão Mista²³ para um estudo sobre a extinção LDB de nº 4024/61, substituída pela Lei nº 5.692/71 representando uma nova lei educacional. Sobre essas leis dedicaremos uma contextualização especial dada a sua relevância para a evolução do Sistema Educacional Brasileiro.

2.8 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61

A LDB nº 4024 previa a gratuidade do Ensino Primário assegurando o direito à educação deste nível a todo o território nacional como um dever do Estado.

²³ Oficializados pelo ato Complementar nº 23, onde seus membros eram poucos representantes dos partidos ARENA e MDB.

Em BRASIL (1961), temos:

Art. 27. (...) é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou curso supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (p.116)

Esta Lei dá entrada no Congresso em 29/10/1948 após ter sido organizada as comissões de Educação e Cultura e de Finanças. Vários itens são contestados sendo alguns deles: *o sentido constitucional das diretrizes e bases da educação nacional; o sistema de ensino local; a tendência centralizadora das federações; o caráter nacional da educação*. Com todos estes argumentos a LDB nº 4024 é arquivada até 1951.

Quando houve a tentativa de revisão da LDB, os documentos haviam sido extraviados obrigando a uma nova redação de sua constituição até 1957. Quando retorna para apreciação está totalmente modificada tendo por identificação o nº 2.222/57. Com debates entre a escola pública e a iniciativa privada, as sugestões da Comissão de Educação e Cultura começam a ceder às pressões das escolas particulares.

Os defensores da iniciativa privada, tendo a frente à Igreja Católica, fazem valer a hegemonia de seus interesses no texto da nova LDB. Deste modo desencadeiam-se conflitos entre escola pública e escola particular polarizando a opinião pública do país. A Lei nº 4.024/61 é aprovada configurando-se como uma solução intermediária entre os extremos, representados pelo projeto original e os substitutivos conhecidos como *Substitutivos de Lacerda* (Saviani, 2015).

Posteriormente, a LDB de 1961, estabeleceu uma paridade oficial, entre os cursos técnicos e os secundários, ambos, dando possibilidade de ingresso aos cursos superiores. Com essa lei um grupo liderado na época pelo Ministro Clemente Mariani, já debatia e defendia a questão sobre a centralização ou descentralização da educação em sua forma de desenvolvimento, o que no dizer de Saviani (2000) temos:

Descentralização do ensino é princípio fundamental adotado pela Constituição, como decorrência, por um lado, de conhecimentos elementares do processo de ensinar e, por outro, da variedade e extensão do país, que já havia imposto, em sua organização, a forma federativa. Nesta prerrogativa fica para os estado a aplicação de recursos para a educação do ensino secundário e para os municípios os recursos para o ensino primário (p.8).

É importante, salientar que nesses anos do pós II Grande Guerra Mundial (1945), a expansão ocorrida no Ensino Secundário, aproximadamente,

entre 1950 a 1964 deu-se, devido ao enorme crescimento populacional, bem como à exigência popular pela expansão industrial. No Estado de São Paulo, as pressões foram determinantes, pois os grandes centros urbanos e industriais do país estavam ali concentrados. Isso exigia conhecimento formal desde o Ensino Primário ao Ensino Secundário.

Pela Lei nº 4024/61 alguns itens permaneceram na ditadura militar sendo que esses itens podem ser evidenciados como o início de outro ciclo de leis de diretrizes e bases educacionais gerando, por exemplo, na reformulação da LDB a instituição do salário-educação e na pós-graduação. Esta reformulação tem como parâmetro norteador as Leis Orgânicas anteriores cujos níveis educacionais ficaram assim constituídos:

- ✓ Ensino pré-primário ou Maternal composto pelos jardins de infância e as escolas maternas;
- ✓ Ensino Primário de quatro anos acrescidos de dois anos mais com programas de Artes Aplicadas e Ensino Religioso;
- ✓ Ensino Médio, com divisão de dois ciclos: Ginásial de quatro anos, com as divisões de Secundário, Comercial Industrial, Agrícola e Normal (este último para habilitação para Magistério pré-primário e Ensino Primário).
- ✓ Ensino Superior mantendo a mesma estrutura educacional determinada pelas Leis Orgânicas anteriores.

O Regime Militar, em 1964, além de terminar com o Congresso Nacional, ainda postergou as Constituições de 1934 e 1946, e com isso algumas conquistas educacionais foram excluídas. Neste período as normas educacionais, passam a ser determinadas por Atos Institucionais (AI) ficando, algumas delas, prejudicadas pela aprovação do Ato Institucional nº 4 (AI - 4)²⁴, sendo tal ato legislado pelo Presidente Militar Castelo Branco que considerava a necessidade de criar uma nova Constituição de institucionalização dos princípios do golpe militar.

Outro ato AI nº 5 (AI-5)²⁵, de 13 de dezembro, de 1968, buscou os meios de *reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil* dentro da permanência de uma ditadura militar. De acordo com a Constituição de 1946,

²⁴ Substituição da Constituição de 1946 considerada defasada pelo golpe militar de 1964. www.alunosonline.com.br/história-do-brasil/ai-4.html. Novo acesso em 19/08/2016.

²⁵ Ato Institucional nº 5. www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-60.htm Novo acesso em 19/08/2016.

a União deveria aplicar no desenvolvimento do ensino, nunca menos do que 10% do Produto Interno Bruto e os Estados e os Municípios nunca menos de 20% da renda bruta resultante dos impostos. Pela reformulação da LDB de 1946, novos capítulos são introduzidos, constituindo-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, onde o percentual da União foi elevado para 12% da mesma renda do PIB e o dos Estados e Municípios permaneceram os mesmos.

Todos estes atos, de cunho militar, somente serviram para provocar o fortalecimento do Executivo e a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais. Pela centralização do poder do governo militar foi ignorada a questão de financiamento da Educação havendo, ainda, a proibição de que o orçamento da União tivesse vinculação com qualquer imposto com a educação que a onerasse. Com essa decisão, muitos alunos ficaram prejudicados devido à situação financeira desprivilegiada perdendo a gratuidade estendida desde o Ensino Primário ao Ensino Médio.

O projeto encaminhado para o Congresso Nacional suprimiu a gratuidade em qualquer nível de ensino, introduzindo o mecanismo de bolsas de estudo para os candidatos ao Ensino Médio e Superior que comprovassem insuficiência de recursos. Para o Ensino Superior seria exigido reembolso do valor da bolsa concedida.

No Governo Militar, em 1966, salientamos o acordo assinado pelo Brasil com o MEC-Uaid²⁶, trazendo algumas mudanças educacionais políticas e sociais. Este acordo segundo Aranha (2001) formou-se sob a tríade

- educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão-de-obra especializada num mercado em expansão.
- educação e segurança: formação de cidadão consciente. Daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros) sendo orientadas para a sua aplicação obrigatória.
- educação e comunidade: estabelecer a relação entre a escola e a comunidade criando conselhos de empresários e professores (p.213)

Tais medidas, primando pela doutrina da interdependência, entravam em conflito com a orientação nacional-desenvolvimentista seguida pelas reivindicações estudantis “obrigando o governo utilizar os termos como: façamos a reforma antes que ou outros a façam”. (Saviani, 2015, p.81). Então, no auge

²⁶Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development.

da crise estudantil temos o Decreto 62.937, que institui o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) aumentando a crise entre o movimento estudantil e o governo militar.

Este militarismo governamental resultou em um sistema de ensino que expandia, mas era controlado pelas elites, onde o Estado agia mais pelas pressões do momento e de maneira improvisada do que buscando delinear uma política nacional de educação permanecendo o objetivo de tornar gratuita a escola primária (Romanelli, 2003).

Considerando que a nova LDB define a educação como um direito da família, afirmando ser a escola o prolongamento da própria instituição familiar. O texto da Lei nº 4.024 garante o direito à família de escolha sobre o tipo de educação que queira dar a seus filhos e estabelece que o ensino seja obrigação do poder público e da livre à iniciativa privada.

A Ditadura Militar abalou todos os setores devido à imposição de um regime repressivo e de contenção. Sob a influência deste regime foi aprovada a nova LDB de nº 5.692/71, que propunha uma reforma no ensino em relação ao antigo primário e médio instaurando o ensino de primeiro e segundo graus. Para o entendimento descreveremos a abrangência desta lei a seguir.

2.9 Conhecendo a Lei de Diretrizes e Bases n ° 5.692/71

Muitas são as implicações da nova realidade vivenciada no Brasil em todos os setores com a rigidez que se deu a implantação do regime militar muito especialmente no que tange a educação e a sua administração. Na globalização vivida, verifica-se a ocorrência de uma intensificação das interferências militares que se estenderam por duas décadas causando impactos profundos e desestruturados, atingindo todos os brasileiros como sujeitos da história e da razão.

Segundo Ferreira (2001):

[...] perdido e encantado, atemorizado e iludido, homem e mulher buscam sua condição de cidadão e de cidadã num “mundo” que não se circunscreve mais à sua pátria deste monitorizada, mas ao conjunto das condições do mundo global. Desejam e necessitam firmar-se como cidadão do mundo, quando sequer tornaram-se cidadão de seu país imposto por um regime antidemocrático (p.10).

Neste sentido podemos concluir que os governos militares levaram a sociedade civil a um descontentamento geral com a deterioração da gestão das redes públicas sendo: o rebaixamento salarial dos professores; a elevação das despesas escolares pelo desvio de recursos e outros tantos abusos o que fez com que a sociedade civil propusesse soluções que se tornam ações políticas. Com isto, bem antes das eleições de 1982, o governo implantou o projeto que reformulou o Ensino Fundamental e Médio pela promulgação da LDB sob o nº 5.692/71.

Nesta implantação foi integrado o Primário/Ginásio, Secundário e Técnico. A disciplina de Filosofia saiu do currículo do Ensino do 2º Grau e desapareceram outras como História e Geografia no 1º grau sendo aglutinadas em uma disciplina denominada “Estudos Sociais”. Esta lei foi aprovada em agosto de 1971 e entrou em vigor a partir do ano de 1972 a qual instituiu a *“profissionalização universal para o Ensino Secundário”* assim firmando, normalmente, a relação entre os cursos secundários e os cursos técnicos.

Pela primeira vez encontra-se na legislação do Ensino de 1º e 2º graus o termo *“interdisciplinaridade”* o que segundo Fazenda (2011) é:

(...) ação, é espera, é compartilhamento; é a interligação entre as disciplinas; é a aproximação da realidade social e leituras das dimensões socioculturais; é parceria entre pares em prol da construção do conhecimento (p.66).

Como citamos anteriormente, embora a Lei nº 5692/71 previsse um crescimento gradativo do Ensino de 1º grau para os municípios, os recursos federais devido às medidas centralizadoras continuavam a tornar estados e municípios extremamente dependentes tanto financeiramente quanto no aspecto de leis das decisões da União.

Na década de 80, esgotava-se a ditadura militar e iniciava um processo de retomada da democratização da sociedade e a reconquista do espaço político que esta havia perdido totalmente. A reorganização e fortalecimento da sociedade civil, no que tange às políticas educacionais, vão ficando cada vez mais fortalecidas, vindo a contribuir com o surgimento de novas promulgações de leis onde todos os bens materiais e culturais estivessem disponíveis a todos os cidadãos.

Assim sendo, pela pressão dos pais, que pretendiam que seus filhos seguissem os estudos em nível superior, temos uma nova lei, de nº 7.044/82

que termina com a obrigatoriedade da profissionalização, dando ênfase à formação geral. É então, redigido um novo texto legal passando de “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”. Todas essas mudanças contribuíram para a desestruturação do Ensino Médio, sendo considerado um fracasso para a educação de modo geral. (Brasil, 2003)

As escolas militares (Loureiro, 2013) mantiveram sua situação inalterada assegurada pela própria lei que, no Art. nº 68 determinava que “o ensino ministrado nos estabelecimentos militares fosse regulado por legislação específica” (p. 23). Estes estabelecimentos eram destinados apenas aos filhos de militares²⁷ e não participaram da reforma prevista pela Lei nº 5.692/71.

Reforçando, então, a reflexão sobre a situação educacional brasileira da época, concluímos ter sido dramática, pois estar na escola não significava estar aprendendo na escola. Os limites da organização escolar e as condições externas das comunidades, algumas vezes, impediam que os alunos avançassem e aproveitassem as oportunidades de acesso à educação. O que no dizer de Shiroma (2000):

50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, oito milhões de crianças do 1º grau tinham mais de 14 anos, e 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. É importante lembrar que 60% da população viviam abaixo da linha da pobreza (p.44).

Esses dados apresentam a dimensão da gravidade da situação educacional dos anos 80 e a urgência em ampliar o acesso e os direitos à educação não apenas para o ingresso ao 1º grau, mas a sua continuidade a outros níveis na construção de cidadania. Com o definitivo término da ditadura militar em 1985, “novos ares” democráticos passam a vigorar em todo o país, servindo de parâmetro para o surgimento de outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual veremos no seguimento.

2.10 A Educação na Redemocratização (1988 -2002)

A Constituição Federal de 1988, da República Federativa do Brasil prevê a declaração do Direito à Educação, vindo representar uma grande

²⁷Os filhos de civis já podem estudar, hoje, em qualquer das escolas militares do País mediante ingresso por concurso público, mesmo que a preferência seja para filhos de militares. (Revista Isto É/2012).

conquista da qualidade em relação à legislação anterior. Qualificar o profissional e o aluno, não promove o desenvolvimento e nem faz justiça social não excludente, mas é um componente indispensável das políticas públicas.

A qualificação acopla valores ao trabalho e ao trabalhador, torna a ação mais competitiva e o trabalhador mais competente; entretanto, o acesso e a permanência na Escola Fundamental até o Ensino Médio, continuam com lacunas não preenchidas apresentando o Brasil com um dos piores desempenhos nas avaliações do mundo intelectual. (Oliveira, 1998).

Enfrenta problemas que se relacionam em certa medida a uma crise de identidade. Tal crise advém da dificuldade de caracterização dessa etapa da educação básica, pois, ao mesmo tempo em que ensina a noção de terminalidade (conclusão de uma formação completa), ou seja, de poder atribuir profissionalização aos seus concluintes, vê-se ante a sua recorrente função de preparação para estudos posteriores, como etapa intermediária entre o ensino fundamental e a universidade, caráter mais geral e propedêutico (p.271, in Dutra, 2014, p.27).

Com o término da ditadura militar, o país passa a vivenciar uma redemocratização da política aliada às tentativas de melhorias de vários setores da sociedade e de diferentes instituições tais como a Associação dos Advogados do Brasil (AOB), a Congregação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Sem Terra (MST) entre outros. No setor educacional ocorrem várias mudanças, nem sempre para melhor, a despeito dos muitos educadores que buscavam o reconhecimento da educação.

Nesta reestruturação são redistribuídos recursos para a descentralização da execução de gastos; a participação dos pais; parcerias com a sociedade civil; criação de sistemas nacionais de capacitação docente e a criação de um sistema nacional integrado de avaliações educacionais.

Com a eleição de Fernando Collor de Mello (1989), a Educação, caracterizou-se pela discussão internacional sobre o plano decenal para nove países mais populosos do Terceiro Mundo. Este plano foi proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) entre outros órgãos. Este estudo foi chamado de Plano Decenal de “*Educação Para Todos*” sendo editado em 1993. Mesmo assim o Plano Decenal não saiu do papel, sendo abandonado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994 (Libâneo, 2012).

Em 1995, sendo eleito Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o seu primeiro ano de governo, o Ensino Fundamental teve cinco itens voltados para educação, sendo estes: os *parâmetros curriculares nacionais (PCN)*; *livros didáticos*; *kits eletrônicos para as escolas*; *avaliação externa e recursos financeiros diretamente para as escolas*.

Ainda no mesmo governo é criado o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) que estabelece ações para garantia do salário-educação e o incentivo para a iniciação da formação continuada para profissionais da educação editada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96.

Mesmo com a promulgação da lei, esta não saiu do papel, pois não houve interesse por parte do governo que a lei fosse executada. Sobre a mesma, faremos uma contextualização a seguir.

2.11A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96

Na tentativa de universalizar e fortalecer o Ensino Médio passa a ter, a ideia de “*satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*” exigindo a integração da educação às demais políticas sociais (Romanelli, 2003, p.14). Esta ideia volta aos primórdios da colonização como sendo uma forma de amparar os órfãos e desvalidos da sorte.

No final do séc. XX e início do XXI, as tentativas das políticas públicas econômicas, sociais e culturais tiveram como objetivo oferecer alternativa de inserção ao mercado de trabalho aos jovens oriundos da pirâmide social posicionados na base piramidal, ou seja, na camada representativa mais pobre da população.

Para Libâneo (2012), há quem considere que esta lei deva ser revista em todo seu conteúdo, mas, uma revisão, desta grandeza, poderia levar muito tempo, com prejuízos enormes para a educação profissional acoplada ao Ensino Médio. Então, foram modificados alguns artigos referentes a organização, deveres e direitos à educação, desde a fase Infantil até a Educação de Adultos, tornando-se uma tentativa de fortalecimento do Ensino Médio, bem como do Ensino Médio Profissionalizante.

Esta transição teve como objetivo principal levar todo aluno a desenvolver ao máximo suas potencialidades, o que no dizer de Saviani (1999) temos: “(...) que o aluno ao desabrochar de suas faculdades espirituais-intelectuais estaria deixando o terreno da utopia e da aspiração ideológica para se converter numa exigência para o desenvolvimento do seu processo produtivo” (p.35). Com isso o educador reafirma a necessidade de preparar o aluno para a vida e não somente para a permanência na escola.

Cabe aqui, ressaltar que a proposta educativa LDB nº 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, a Educação Brasileira fica estruturada em três níveis, ou seja: *Educação Básica* (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação em Ensino Médio Profissionalizante. Vendo sob este prisma, reiteramos que o Ensino Profissionalizante não faz parte da estrutura regular brasileira, mas é algo que vem em paralelo com os outros níveis formadores.

Deste modo, é importante termos presente o conhecimento de alguns artigos merecedores de destaque tais como: o **Art. 22** que afirma:

“A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Em sua finalização a Lei nº 9.394/96 em seu Art. 39 regulamenta o item profissionalizante assim se expressando (Brasil, 1996):

Art.39 A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único: O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação²⁸.

Desde 1995-2002, o MEC centralizou os processos de elaboração dos PCN para todos os níveis e modalidades de ensino. O Conselho Nacional de Educação (CNE) refez as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), complementando as versões dos PCN, sendo publicadas em 1997. A LDB 9.304/96 substituiu a LDB anterior nº 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1996).

Dois anos após a publicação da LDB, o CNE programou a publicação da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (Brasil, 1998), a qual

²⁸Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/9394/96> , Novo acesso em 20/01/2017.

passou a reger especificamente esse nível de ensino, implementando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Com a reeleição de FHC (1995-1998) e (1999-2002), iniciou o segundo mandato de governo com uma atrelagem financeira ao mercado globalizado, refletindo-se em novas ações para todos os setores da vida social sendo sentido com maior intensidade nas Políticas Públicas Educacionais. Assim sendo, não podemos desconsiderar que uma reforma, com ações específicas, não ocorre sem aumento de recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do setor em questão. Então, a centralização dos recursos em nível federal do Fundef, possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do país, no entanto provocou perda do padrão educacional em centros maiores, devido à falta de investimento.

Neste sentido, houve uma ampla divulgação de ações gerando uma convicção de que a educação estava finalmente mudando. Porém na avaliação da Saeb o otimismo criado demonstrou muitas falhas, desde a falta de vagas nas escolas aos salários dos profissionais da educação fazendo com muitos desistissem deste exercício. (Libâneo, 2012). Esta situação perdurou até o ano de 2002 no governo de FHC, difundindo a ideia de que para haver uma educação de qualidade para todos, seria necessário reforçar a democracia e aumentar a responsabilidade do cidadão na cobrança por melhores serviços educativos.

Assim sendo, houve um estudo sobre a LDB 9.304/96 com o relatório final da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) apresentando o projeto do PNE/MEC, fazendo considerações críticas sobre a dissociação entre o Ensino Médio e a Educação Profissionalizante. Desta forma, sem a devida ampliação do percentual de recursos financeiros, continua o histórico processo de exclusão social a que a educação, muitas vezes, vem sendo submetida, especialmente as medidas necessárias, destinada às classes menos favorecidas.

Na eleição presidencial do ano seguinte o Brasil elege para a presidência Luiz Inácio Lula da Silva, iniciando uma nova era para toda a população brasileira. As Políticas Públicas têm nova configuração, muito especialmente as educacionais.

2.12 Políticas Educacionais: uma escola do tamanho do Brasil (2003-2014)

A posse do presidente Lula, e com os novos projetos implantados no início deste milênio, configura a imensa expectativa a respeito do futuro da educação no País, no momento em que foi determinada a obrigatoriedade das crianças desde os sete aos 14 anos, frequentar a escola proibindo a exploração da “mão de obra barata, num regime, muitas vezes, de trabalho escravo”. Neste sentido, voltamos a acreditar ser a educação não mais um privilégio, o que mascarava a falta de vontade política anterior, mas ser, um avanço com perspectivas de melhoria de qualidade de vida desde a infância até a fase adulta (Teixeira, 1953).

Descrevendo a “*Escola do Tamanho do Brasil*” é o nome dado ao projeto governamental do Presidente Lula, que assumiu a frente do país, para o quadriênio 2003-2006. Esse título foi considerado um tanto pretencioso e exagerado, mas poderia causar o impacto desejado, se aplicado com firmeza, para o alcance dos objetivos propostos. O principal objetivo foi o de *atingir todos os estados e municípios brasileiros, com currículo único, metodologia própria (PCN)²⁹ e construção de conhecimentos em igualdade e gratuidade de acesso (Brasil, 2003).*

A justificativa deste programa do governo federal está expresso nos dizeres: “*Pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro é pensar numa Escola do Tamanho do Brasil*”(PT, 2002, p.7). Para garantir a educação como direito de todos, o projeto teria o foco sob três aspectos tem em Brasil 2003:

- a) *Democratização do acesso e permanência* – a ampliação do atendimento e a utilização de todas as alternativas para garantir o acesso desde os serviços de transporte até a alimentação;
- b) *Qualidade da educação social* - traduzida como oferta de educação de excelência adequada aos interesses da maioria da população, buscando soluções coletivas possíveis;
- c) *Instauração do regime de colaboração e gestão democrática* estabelecer normas de aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais com base na definição de um custo-qualidade por aluno. (Brasil, 2003, p.190)

Nestas afirmativas ficou, claramente, expressa que o governo federal pretendia ter uma escola pública que elevasse a média de escolaridade dos

²⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais.(fonte: Secretaria de Ed. Fundamental – MEC/SEF Brasília, 2003).

brasileiros tendo como marco a *democratização*, a *qualidade* e a *colaboração solidária*. Com esses três itens, as políticas públicas atingiriam, muito especialmente, a qualidade através da valorização dos docentes, pela formação continuada e permanente nos centros de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, nos estados e municípios, tendo a parceria com as universidades públicas (Oliveira, 2012).

Após o término do primeiro mandato, em 2006, a equipe governamental verificou que algumas metas foram objetivadas, tal como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), enquanto outras não chegaram a ser concluídas: o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE).

No segundo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007–2010) O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aplicável para todo território nacional, foi apresentado em abril de 2007, intitulado de Plano Plurianual (PPA). A importância do PPA foi o de ser um sistema educativo para todo o território nacional cujo foco prioritário é a melhoria da qualidade da Educação *Profissional* e a do *Ensino Superior* visando à mobilização da sociedade para a importância da educação. Este plano foi dirigido a todos os seguimentos da sociedade, ou seja, aos pais, alunos, professores e gestores convocados à união de todos na busca do sucesso e a permanência do aluno na escola (Brasil, 2007).

Este plano foi garantido pelo governo, num período de quatro anos (2008-2011), sendo sancionado pelo Presidente da República por meio da Lei nº 11.653/2008. Segundo (Brasil, 2007) o PPA foi organizado em quatro eixos sendo os mesmos:

1. **Educação Básica** – Levando em conta o rendimento, a frequência e a permanência do aluno na escola. Este eixo ainda tem a parceria do **Programa Compromisso de Todos pela Educação**;
2. **Alfabetização e Educação Continuada** – cujo objetivo é o de reduzir a taxa de analfabetismo como foco os jovens e adultos. O mesmo tem base no **Programa Brasil Alfabetizado**;
3. **Ensino Profissional e Tecnológico** – determina a ampliação da rede de ensino profissional onde pretende reforçar a escola pública destacando o ensino médio e a educação de jovens e adultos em todas as modalidades e níveis;
4. **Ensino Superior** – amplia e democratiza o acesso ao Ensino Superior. Tem seu fortalecimento na oferta de bolsas do programa **Universidade para Todos**(Prouni) (p.194).

Para Saviani (2009), essas são determinações que, por si só, não constituem um programa para que a educação tenha êxito, necessitando muito mais em mudanças com ações de impacto para o pleno êxito. Mesmo assim, acreditamos que o envolvimento de toda a sociedade traria benefícios para que o Brasil superasse as condições que ainda o mantêm em desigualdade social.

Estas conquistas podem ser resumidas através das ações realizadas neste mandato tais como:

- ✓ Criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, ampliando a participação da União no financiamento da Educação;
- ✓ Retomada da garantia dos 18% do orçamento para a educação e a garantia do acesso à escola de todos os brasileiros entre 4 a 17anos; dobrou o número de escolas técnicas e institutos federais tecnológicos;
- ✓ No ensino superior criou 16 novas Universidades Federais e 131 novos campi. Pelo Prouni 500 mil alunos tiveram oportunidades de acesso ao Ensino Superior e Tecnológico;
- ✓ Vários programas e projetos foram desenvolvidos sobre alfabetização, garantia da qualidade da educação, formação continuada de professores da rede pública foi contemplada;
- ✓ Fortalecimento de Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombolas foram desenvolvidos;
- ✓ Ampliação de programas de bolsas de estudos que garantiram a formação de quadros em centros de excelência no exterior capazes de atrair estudantes, professores e pesquisadores (Libâneo, 2012, p.200).

Além dessas conquistas muitas outras ficaram refletidas através de programas de desenvolvimento geral educacional o que legitimou a continuidade do projeto político governamental. Em sequência descrevemos, em síntese, o que de importante foi realizado em relação às Políticas Públicas Educacionais.

Dilma Rousseff foi a primeira mulher eleita como presidente do Brasil desde a sua colonização. Tomou posse em 1º de janeiro de 2011, tendo sido, anteriormente, Ministra de Minas e Energia, Ministra da Casa Civil, no Governo Lula. Manifestou, desde o início de seu governo, a intenção de dar continuidade ao PDE/PPA; a realizar ações de valorização dos professores; elevar o aumento da oferta de cursos técnicos, além da concretização destas ações, *“garantir educação para igualdade social, cidadania e o desenvolvimento”* (Libâneo, 2012, p.206).

Como reforço do PDE para 2011-2020 apresentou os seguintes eixos temáticos:

- ✓ Papel do Estado na garantia do direito à Educação de qualidade e regulamentação da educação nacional;
- ✓ Qualidade da Educação, gestão democrática e avaliação;
- ✓ Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar;
- ✓ Formação e valorização dos/das profissionais da educação;

- ✓ Financiamento da educação e controle social;
- ✓ Justiça social, educação e trabalho, inclusão, diversidade e igualdade.
- ✓ Aumento de verba, „Dinheiro Direto para Escola” (Libâneo, 2012, p.207)

No entendimento de Libâneo (2012), sobre o aumento imediato de recursos destinados à educação, é condição indispensável, não suficiente, para enfrentarmos os problemas da educação brasileira sendo que o primeiro investimento deveria ser de imediato à Qualidade da Educação o que Saviani (2009) já propagava em suas manifestações.

Segundo os autores citados, é necessário rigor no que diz respeito aos “*gastos com a educação*”, para ter os feitos esperados e necessários, uma vez que estados e municípios não aplicam nesta área o que deveria ser de acordo com a lei vigente. Este percentual girava em torno de 4,7% do PIB sendo que a lei definiu, a partir desta data, ser obrigatórios 7% do mesmo PIB, devendo chegar a 10% até 2014.

Com a reeleição da Presidente Dilma Rousseff em 2014 as leis anteriormente promulgados seguem em seu curso normal de desenvolvimento. Como exemplo de continuidade tem o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, projeto do MEC/SEDUC. Esse projeto foi divulgado em todo território nacional, o qual pretendia atender as necessidades de Formação Continuada dos Professores.

No próximo capítulo apresentaremos algumas questões sobre este Projeto, campo de estudo desta pesquisa, mesmo tendo consciência das mudanças constantes no navegar das Políticas Públicas Educacionais.

CAPÍTULO 3

NAVEGAR DO PROJETO PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO



Fonte: <http://blogspot.cversoindeterminadoom.br/2012/04/naquele-barco.html> Acesso em 05/06/2015

**Navegar é preciso, viver não [...] Com determinação podemos
navegar indo à luta, vivendo com paixão, vencendo os
obstáculos com ousadia, vontade e dedicação.
(Duboc – Pessoa, 2016)**

3. NAVEGAR DO PROJETO PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Trazemos o pensamento de Duboc(2016) para fazer uma analogia com o projeto desenvolvido pela equipe FURG, porque acreditamos que ambos têm em comum um navegar semelhante; precisam de coragem, determinação e ousadia para enfrentarem as dificuldades da trajetória a percorrer. Nos dois, há a necessidade de compartilhar experiências (interdisciplinaridade) para que a sua finalização seja exitosa.

O capítulo que iniciamos apresentará o que entendemos por Formação Continuada de Professores no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, estendido para todo o território nacional. A sua importância e suas ações que foram desenvolvidas nas etapas formativas e informativas, num trabalho coletivo, visando à melhoria do desenvolvimento dos componentes curriculares.

Sendoo Pacto uma Política Pública Educacional inovadora, para Formação Continuada de Professores, tem-se a possibilidade de alcançar a meta prevista, ou seja, realizar a atualização da formação docente. Nóvoa (2002) referindo-se a importância da Formação de Professores assim se expressa:

Só um ser humano consegue educar outro ser humano. Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer e exemplos para dar. Para tanto é necessário uma formação sólida e contínua que acompanhe o vertiginoso progresso cultural, numa viagem pelo conhecimento, pela criação, na qual o mais importante do que encontrar novas terras é alcançar novos olhares. (p.32).

Com esta interpretação, acreditamos que o Pacto tem como alvo promover a valorização da formação continuada dos docentes que atuam nas escolas públicas e que possibilita momentos específicos para estudos e debates educacionais. Logo, é oportuno apresentarmos o estudo sobre o porquê da gênese do projeto e o conjunto de realizações apresentadas na revisão dos conhecimentos dos professores nas esferas públicas, focadas numa formação coletiva interdisciplinar.

Nesta sequência apresentamos como se deu esta formação e quais os formadores parceiros do MEC, mentor deste programa. Esta formação é uma questão importante, sendo necessárias diversas discussões, desde a composição hierárquica da equipe da IES; formação acadêmica dos

orientadores; as exigências sociais e progressivas; às inovações tecnológicas; às necessidades da comunidade escolar; a renovação dos conhecimentos; a orientação dos alunos com aceitação e inclusão das diferenças e dos valores sociais e éticos.

Não podemos perder de vista questionamentos como: para quem é importante esta formação e como deve ser levada a efeito? Há necessidade desta Formação Continuada? Qual o objetivo da formação? O que significa uma Educação de Qualidade?

Sendo o Pacto um Projeto Governamental, regulamentado pela Portaria Ministerial sob o nº 1.140, de 22/11/ 2013, tendo a parceria do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação (SEDUC) e a parceria dos Institutos Federais de Ensino Superior (IES), qual a importância deste projeto para os Professores Públicos?

Tendo como alvo a promoção do aluno e o seu incentivo para permanência na escola, a valorização do conhecimento atualizado dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio e Ensino Médio Profissionalizante das escolas públicas, o que pensam os professores sobre esta imposição? Em conformidade com a LDB da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o Pacto objetivou uma reflexão na busca de obtermos respostas, soluções para a desmotivação e evasão dos alunos.

Para tanto, o Pacto almejou realizar uma atualização da formação dos professores adquirida nos cursos de licenciatura específicos, que pudesse propiciar um melhor acompanhamento construtivo em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e educacional do país. Neste sentido a formação previa uma discussão sobre a realidade da comunidade escolar, do direito à educação e formação integral do ser humano tendo por base a Constituição de 1988. (Port. 1.140/2013).

O pensamento apenas “conteudista” já não motiva a participação dos professores e nem dos alunos, pois eles já possuem um cabedal de conhecimentos advindos dos diferentes meios de informação e comunicação o que os leva a uma reflexão do que seja uma Formação Integral, Continuada e de Qualidade. Então, nos apoiando nos dizeres de Mellander (1993): “*estamos*

afundando em informações, mas sedentos de conhecimentos. Se não quisermos ser vítimas do conhecimento alheio, temos que dominar o nosso próprio saber”.

Dada a importância da temática apresentada aos professores pelo Governo Federal, foi necessário buscarmos leituras formativas, reflexões e pesquisas sobre o referencial teórico da proposta focada na Formação Continuada de professores. A seguir, faremos referências às leis e decretos que deram suporte as ações sugeridas e o papel desenvolvido por cada setor que compôs o Pacto.

3.1 Metas do Pacto

O Governo Federal, através do MEC, constatou que para conseguir as metas sobre o ideal possível e o desejado para uma formação integral do educando, deveria, antes de tudo, focalizar no professor como sendo o único executor desta integralidade. Então, houve a implantação do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio tendo como princípio a Formação Continuada de Professores. Esta formação iniciou no ano de 2014 tendo como temática o estudo sobre a problemática do desenvolvimento social, o conhecimento sobre a educação e suas políticas públicas e as necessidades de melhorias para atingirmos uma Educação de Qualidade.

Sabemos que todo o processo de mudança gera conflitos e desconforto, mas era necessário o reconhecimento de que algo precisava ser feito pela educação nacional. Motivar a todos a posicionarem-se sobre uma adequação a esta nova realidade é um dos objetivos do Pacto, bem como conhecer o contexto histórico/social/cultural do aluno e da comunidade como um todo. Reconhecemos que ninguém nasce professor, mas nos tornamos através da formação em cursos que nos habilitam para a docência, bem como no aprendizado cotidiano da profissão.

Não podemos perder o sentido da educação e sim vivenciarmos a problemática em diferentes setores da sociedade e nos prepararmos para os desafios da sala de aula. Para tanto, nada melhor do que os encontros de formação e a troca de experiências entre os professores, no sentido de melhorias, consolidando o espaço público da educação, conscientizados de que é muito maior do que o espaço físico escolar.

Antes da implantação do Pacto, foi estudada e verificada a viabilização das metas contidas nas DCNEM sobre como preparar o educando para o trabalho e cidadania. Em consequência, discutiu-se como deveria ser a ação do docente para a efetivação da formação do discente valorizando o “*ensinar a pensar*” desenvolvendo a criatividade e a habilidade de transformar informações e fazer avaliações exigidas na atualidade.

Com essa visão o MEC propôs um estudo de atualização, encontros de capacitação e discussão sobre qualidade de vida em uma sociedade justa de formação de cidadania. Nos encontros e/ou seminários voltados para inserção conjunta de professores e alunos no mundo formal e informal dos saberes, era fundamental que todos tivessem seus conhecimentos atualizados e pudessem desempenhar seu papel, de maneira decisiva, sendo considerado o professor um importante ator neste cenário do ensinar/aprender, simultaneamente, tanto quanto o seu aluno.

Em um primeiro momento foi constatado a importância de um atendimento específico aos professores no que se referia não a um curso de revisão de conhecimentos de formação acadêmica, mas a uma atualização deste conhecimento de forma interdisciplinar, sempre que possível. Logo, a primeira preocupação dos formadores do Pacto foi a de possibilitar encontros de formação, tanto na escola quanto nos seminários do grande grupo, onde os professores do Ensino Médio pudessem discutir os desafios que vivenciavam sobre a inclusão da juventude no âmbito escolar tendo em vista a formação humana integral.

Outrossim, o Pacto pretendia que esses encontros propiciassem aos professores uma forma de participação, de momentos de trocas de experiências em que pudessem apresentar ações bem sucedidas, mas especialmente, suas necessidades referentes à formação cidadã integral dos alunos. Previa, ainda, a possibilidade dos docentes realizarem trabalhos de análise e reflexão sobre situações em sala de aula, com temáticas voltadas para as demandas contemporâneas do ensinar/aprender. Em consequência dessas sugestões, foram conclamados somente os professores do Ensino Médio das escolas públicas a realizarem cursos de formação coletiva com saberes compartilhado e ações vivenciadas no ambiente escolar.

Estas considerações apontadas no Pacto chamam a atenção para o fato de que a formação docente, especialmente na Formação Continuada, deva ter presente à preocupação em dar aos professores mecanismos para que eles tenham motivações para o exercício de sua profissão de forma atualizada, segura e permanente. Os mecanismos podem ser de ordem intelectual, material, financeiro e promocional promovendo a autoconfiança e autoestima, valorizando o “*ser professor*”.

Com diversas leis, resoluções, decretos e portarias o Governo Federal, por meio do MEC, promulgou regras para o desenvolvimento do Pacto. Nesta promulgação temos a Resolução nº 51, de 30/12/2013, que estabelece os critérios e normas para o estudo, pesquisa e formação dos profissionais da educação, participantes do Pacto, tendo como suporte legal a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206, 211 e 214.

A Portaria do MEC, nº 1.140, em sintonia com a Resolução nº 51/2013, estabelece as ações a serem desenvolvidas pelas SEDUC e as IES, descrita a seguir:

CONSIDERANDO a necessidade e relevância de promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, que atuam na educação básica e;

CONSIDERANDO a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),

RESOLVE: Estabelecer os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, e implementado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC.2013, p.1).

Por essa portaria, temos a promoção de valorização da Formação Continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio das áreas rurais e urbanas apoiada na LDB nº 9.396/1996, expressando-se da seguinte forma:

Art. 2º - O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem como objetivo, (grifo nosso), promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil /CNE/CEB 2012).

Com este prelúdio, temos pela primeira vez, a constatação, por parte do governo federal, a demonstração de preocupação com a formação

continuada de professores. Então, neste sentido, toda a sociedade educacional constituída pela direção, docentes, alunos, técnicos e a comunidade em geral, foram convocados para que, de uma forma ou outra, colaborassem e participassem do Pacto. Faz sentido um projeto desta envergadura vir pronto para ser aplicado por Educadores que jamais foram convidados para participarem destas informações?

Em 9/12/2013, no “Seminário Estadual de lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - RS” o Secretário da Educação, José Clovis de Azevedo, fez sua oratória de abertura com a seguinte afirmação:

Este é o momento de romper com a cultura de repetição relacionada à prática positivista e às teorias tayloristas e fordistas. Nós temos que trabalhar com a concepção de escola da criação em que o conteúdo seja uma ferramenta para construção do processo de conhecimento e formação, onde o ensino possibilite que o estudante seja construtor do seu conhecimento (Azevedo, 2013, p. 157).

Este pronunciamento deixa clara a preocupação com a construção de uma Educação de Qualidade, voltada aos interesses não só dos professores, mas especialmente do estudante do Ensino Médio. Ficou compreendido, que esta construção de integralidade, entrelaçada com todos os seguimentos que nela atuam, deveria primar pela composição de um objetivo comum, com políticas públicas voltadas ao acompanhamento da formação de seus professores. Neste momento, foi adentrado no Pacto um estudo sobre as dimensões de formação caracterizada pelas estratégias de um ensino integrado.

Com estas declarações e citações de leis, o Pacto reforça a sua importância e reconhecimento como um grande passo na Formação Continuada de Professores no que se refere à realização de uma educação formal e informal numa unificação curricular para todo o território nacional.

O MEC ouviu as SEDUC e sugeriu a estruturação de um conjunto de ações, com o objetivo de constituir uma política pública especial, voltado ao Fortalecimento do Ensino Médio pela revisão dos conhecimentos de seus docentes. O foco da implantação desta política demonstra a importância e a necessidade de uma formação permanente dos professores sendo que, algumas vezes, eles possuem conhecimentos limitados, pela massificação do ensino e proletarização do profissional da educação.

Então, as ações a serem desenvolvidas iniciaram pelas SEDUC, que ficaram incumbidas de realizarem articulações para os encontros de formação

de seus professores. Neste quesito, houve uma necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o Ensino Médio em suas diferentes modalidades. Foram tomadas decisões de modo que as atividades da Formação Continuada dos Professores ficassem ao cargo das universidades federais e estaduais em todo o território nacional.

Concluído que o Ensino Médio não apresentava o resultado esperado às respostas das necessidades formativas da juventude, já havia sido e implantado o *Ensino Médio Politécnico* (EMP), com a perspectiva de realização de articulações interdisciplinares do trabalho pedagógico. Nesta expansão tivemos como prioridade a realização de um estudo aprofundado sobre a construção do saber num entrelaçamento das áreas do conhecimento tanto para o EM quanto para o EMP de forma interdisciplinar.

Neste momento um novo problema foi constatado sendo identificado na reforma do ensino onde as comunidades escolares, muitas vezes, desconheciam como realizar “ações interdisciplinares” e a forma específica de desenvolvimento e apresentação de *Seminários Integrados*³⁰ (SI). Esta inflexibilidade inicial demonstrou a falta de intimidade e informação de novos termos educacionais exigidos pela ocorrência de implantação do ensino por áreas do conhecimento.

Quando implantado o chamado Ensino Médio Politécnico os professores, inicialmente, entenderam que seria totalmente voltado para o “Mercado de Trabalho e ser mão de obra especializada de menor custo para o empregador”, mas ele diferia desta concepção, pois o documento de reformulação (SEDUC-RS, 2011) deixa claro que o princípio pedagógico possui o foco de fomentar uma formação cidadã e técnica. Segundo Gonzaga (In Azevedo, 2014):

A palavra „*politécnico*’ é formada por duas outras palavras. “*POLI*” de origem grega “*polys*”, significando muitos, diversos. O significado “*TÉCNICO*” também se origina do grego “*technikós*”, significando arte peculiar de uma determinada arte, ofício profissão ou ciências, especialista, experto e perito (p.99).

Então, podemos entender que a politecnia está voltada ao pensar e fazer nos estudos escolares relacionados ao trabalho, à realidade social e com a

³⁰ O SI é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP), destinado às reflexões interdisciplinares sobre temas livres escolhidos a partir do diálogo docente-discente (SEDUC-RS, 2011, p.32).

subsistência da produção de vida. Neste EMP apoiando-se na interlocução dos eixos ciência, tecnologia, cultura e o trabalho têm a realização das ações coletivas, de livre escolha, cujas temáticas são pesquisadas e apresentadas nos SI.

Estes quatro eixos, mostrados na figura 3.1 foram adaptados de Nascimento (2014) possuindo definições específicas e relevantes, sendo que as **ciências** representam as áreas do conhecimento num trabalho conjunto interdisciplinar de todos os conteúdos disciplinares; as **tecnologias** são os recursos especiais utilizados na pesquisa bem como em trabalhos complementares; na **cultura** temos a socialização do conhecimento. O **trabalho** representa a resolução de um projeto tendo como suporte de execução, todos os eixos de produção coletiva, criativa, participativa estabelecida pelo diálogo entre docente e discente, constituindo a interdisciplinaridade com a culminância do Seminário Integrador.

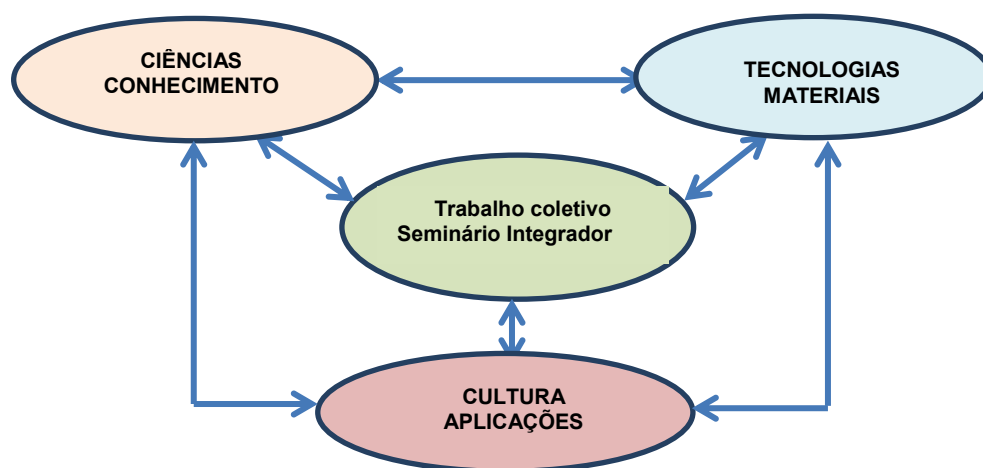


Figura 3.1 Trabalho Coletivo. Fonte: Nascimento (2014)

Para o acompanhamento das modificações definidas do EM e do EMP, foi necessário que houvesse encontros de formação que subsidiassem e auxiliassem aos professores em suas atividades em sala de aula. Para tanto, a SEDUC-RS produziu um documento próprio com propostas pedagógicas para o EM, EMP e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPIEM), para o período de 2012-2015 (SEDUC-RS 2012).

Esse documento, além dos intensos estudos e articulações realizadas, apoiou-se na LDBEN de 1996 (Brasil, 1996) que indicava as atividades desenvolvidas visando à formação cidadã do aluno advinda da

formação, aplicação e informação prestada pelo trabalho e acompanhamento do professor. Tais articulações contidas no documento previam a formação continuada de professores tendo o Pacto como suporte de concretização desta formação.

No estudo de implantação do Pacto - RS, como programa de formação, foram sugeridas ações informativas interdisciplinares deixando de lado, a disciplinaridade, substituindo-a por ações coletivas realizadas pelos professores das diferentes áreas do conhecimento. Uma das ações bastante enfática referiu-se ao aprendizado de pesquisa individual e/ou coletiva, como estímulo e desafio ao estudante de forma a perceber-se como sujeito histórico na construção do conhecimento sobre o aprender/fazer e, ao professor, a perspectiva de articular e orientar o fazer/fazendo.

Entendemos que as ações conjuntas rompem com as realizações estáticas ocasionadas pelo ensino convencional e conteúdos formais disciplinares tornando, desta forma, o trabalho docente, mais claro na execução das ações planejadas. A perspectiva de encontrarmos algumas dificuldades foi mencionada no desenvolvimento das normas do Pacto, pois os professores poderiam sentir-se despreparados para realizar os registros das ações e reflexões executadas com o grupo escolar bem como contextualizar as trocas de experiências coletivas entre os demais cursistas de outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, o Pacto expressa, em suas normas, a realização de registros cotidianos simples e claros sobre o entendimento e o processo de aplicação das atividades realizadas e os resultados obtidos nestas ações.

Na sequência, descrevemos as normas determinadas em lei as quais subsidiaram o desenvolvimento do Pacto. Na Resolução de nº 51/2013, nos art. 8º e 9º, além das normas gerais, cada componente da equipe parceira do Programa tem suas atribuições específicas contidas no Documento Orientador³¹ referentes ao seu cargo sendo descritas a seguir.

³¹ Disponível < <http://www.fnnde.gov.br/fnde/legislação/resolução/item/resolucoes-cd-fnde-nº-51>> acesso em 22/01/2017.

3.2. Composição do Pacto.

a) Coordenador Geral: - Responsável pelas atividades de gestão e execução da Formação, além da articulação com a SEDUC e com o MEC, com as demais atribuições:

- articular e monitorar o conjunto das atividades necessárias ao desenvolvimento da Formação;
- coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras responsabilizando-se pela tomada de decisões de caráter administrativo e logístico, incluindo a gerência dos materiais e a garantia da infraestrutura necessária para o desenvolvimento da Formação;
- orientar o processo de seleção dos supervisores e formadores da IES no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;
- realizar a gestão dos cursos e zelar pelo cumprimento das metas pactuadas com o MEC e com os sistemas públicos de ensino;
- homologar a concessão de bolsas ao coordenador-adjunto, aos supervisores aos formadores das IES, aos formadores regionais, aos orientadores de estudo, aos professores e coordenadores pedagógicos sob a sua responsabilidade;
- elaborar e encaminhar relatórios parciais e finais da Formação no SISMÉDIO e responsabilizar-se pela organização da prestação, dos orientadores de estudo e dos professores;
- participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da Formação;
- assegurar a certificação dos formadores regionais, dos orientadores de estudo e dos professores.

b) Coordenador adjunto: - responsável pelo apoio à coordenação-geral nas atividades de gestão, organização e execução da formação, além da articulação com a SEDUC e o MEC, possui ainda a responsabilidade de:

- coordenar a implementação da Formação e as ações de suporte tecnológico e logístico;

- organizar as articulações com a SEDUC, os encontros presenciais, as atividades pedagógicas, o calendário de formação e administrativo e a outras atividades necessárias à realização da Formação;

- recomendar, encaminhar ou desligar a participação dos formadores regionais, dos orientadores de estudos e/ou professores, juntamente com o coordenador geral, sempre que se fizer necessário, para a respectiva SEDUC, comunicando toda ação necessária para o bom desenvolvimento do Projeto Pacto;

- incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, divulgando seus resultados; e

- substituir o coordenador-geral no seu impedimento.

c) Supervisor(s): deve apoiar o coordenador adjunto da IES na coordenação acadêmica e no acompanhamento das atividades didático-pedagógica desses na escola além de;

- coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudo; realizar registro dos coordenadores pedagógicos quando estes não estiverem registrados como docentes de turmas e identificados por CPF no Censo Escolar 2013;

- averiguar mensalmente o preenchimento integral dos dados cadastrais dos orientadores de estudo, dos professores do ensino médio, bem como dos coordenadores pedagógicos do ensino médio, para que possam receber as bolsas a que fizerem jus.

d) Formadores da IES: planejar, desenvolver e avaliar as atividades da formação dos temas para o (s) qual (is) foi designado; ministrar a formação aos formadores regionais, além de;

- validar, junto ao coordenador adjunto, os cadastros dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores do Ensino Médio e dos coordenadores pedagógicos nos sistemas do MEC e do FNDE;

- monitorar a frequência, a participação e as avaliações dos formadores regionais no SISMÉDIO e organizar os seminários ou encontros com os formadores regionais para acompanhamento e avaliação da Formação;

- elaborar e encaminhar ao supervisor da formação os relatórios dos encontros presenciais;
- avaliar, em conjunto com os demais formadores da IES, a organização, execução, bem como os relatórios das turmas de orientadores de estudo e de professores e orientar os encaminhamentos.

e) Formadores Regionais: como representantes das CRE nos Estados e Distrito Federal: - dedicar-se às ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e acompanhar a formação da qualidade dos orientadores de estudo e gestor das ações possuindo ainda as funções específicas:

- monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos orientadores de estudo junto aos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio nas escolas;
- assegurar, junto à respectiva Secretaria de Educação, as condições de deslocamento e hospedagem para participação nos encontros presenciais dos orientadores de estudo, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, sempre que necessário;
- articular-se com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos visando o fortalecimento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; organizar e coordenar os encontros de formação dos orientadores de estudo em seu âmbito de atuação (estadual ou distrital);
- participar dos encontros presenciais junto às IES, alcançando no mínimo 75% de presença acompanhando a formação dos orientadores de estudo em sua área comunitária de atuação;
- acompanhar a prática pedagógica dos orientadores, dos professores e dos coordenadores pedagógicos do Ensino Médio;
- avaliar os orientadores de estudo quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos professores, registrando as informações no SISMÉDIO;
- avaliar, no SISMÉDIO, a atuação dos formadores, dos coordenadores das IES e as ações do Pacto Nacional no Distrito Federal e nos estados e do suporte dado pelas IES.

f) Orientadores de estudo:- são professores das escolas que devem participar dos encontros presenciais junto aos formadores regionais, alcançando no mínimo 75% de presenças; ministrar a formação aos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio na escola pela qual foi selecionado tendo também a função de;

- planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores coordenadores pedagógicos do ensino médio; acompanhar a prática pedagógica dos professores, bem como dos seus coordenadores pedagógicos;
- avaliar os professores e os coordenadores pedagógicos do Ensino Médio quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SISMÉDIO.

g) Professores e Coordenadores Pedagógicos: - dedicar-se às atividades de formação, e:

- analisar os textos propostos nos encontros de formação, registrando as questões a serem discutidas nos encontros posteriores;
- participar dos encontros presenciais junto às IES, com os orientadores de estudo, alcançando no mínimo 75% de presenças;
- realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores;
- colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação; acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de Ensino Médio, registrando-o no SISMÉDIO ou outras formas de registro pactuadas com o respectivo orientador de estudo.

Com a descrição das responsabilidades e atribuições dos componentes do Pacto divulgadas podemos, então, expor o papel exercido pela FURG no Pacto. Caso fosse repensada a prática das temáticas, todos poderiam conhecer, inicialmente, a necessidade das comunidades onde as escolas estão inseridas. Neste sentido apresentamos os encontros realizados e as ações desenvolvidas na Formação Continuada dos Professores.

3.3. O Pacto na FURG

A Universidade Federal do Rio Grande–FURG, ao engajar-se como parte integrante do Pacto, no início de 2014, teve sua primeira reunião com a SEDUC-RS e demais universidades públicas em Porto Alegre. Neste encontro, além da FURG, estiveram presentes: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); o Instituto Federal da Fronteira Sul (IFFS) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Cada unidade federativa recebeu suas incumbências e os locais de aplicações da formação. A FURG ficou responsável pelo atendimento das Coordenadorias Regionais da Educação (CRE), da 4ª CRE localizada em Caxias do Sul; da 11ª CRE em Osório e da 18ª CRE em Rio Grande.

No Pacto, expresso na resolução de nº 51/2013, há ainda, em uma de suas normas, a determinação de que, para cada grupo de 35 professores do Ensino Médio das escolas Públicas Estaduais, haveria um orientador de estudo na escola e um orientador por CRE. Além dos Orientadores de Estudos e Regionais a FURG possuía seis Formadores; uma Coordenadora Geral; uma Coordenadora Adjunta e um Supervisor auxiliar dos trabalhos burocráticos.

Na comissão do Pacto os membros do projeto interno “Grupo Cirandar³²: roda de formação desde a escola”, uniram-se ao Pacto, como colaboradores voluntários, na formação continuada de professores, possibilitando desta forma a constituição de um espaço de encontros, de estudos e debates sobre o programa de formação em ação. Esta diferença se consolidou, mais facilmente, pois o Cirandar já possuía um grupo de formadores, que tinha por norma registrar, através da escrita, das ações realizadas pelos professores das escolas em sala de aula, além da grande experiência na realização de estudo, pesquisa e oficinas de formação continuada de professores.

O Cirandar, mesmo não sendo Pacto, mas estando no Pacto participou das atividades devido à proximidade das ações formativas docentes e

³²Grupo de Pesquisa, embasado na teoria freiriana, no sentido do saber pedagógico construído coletivamente (...) no processo de ensinar e aprender compartilhado, dialógico (Brandão e Galiazzi, 2011).

experiências do grupo Cirandar com sugestões de trabalhos previstos para os membros aplicadores do Pacto. Esta colaboração fortaleceu um diálogo seguro com os formadores da FURG tendo um viés de incentivo com base nos relatos dos professores cursistas sobre os espaços de formação considerando não ser possível separarmos a comunidade escolar e a universidade.

Os componentes do Cirandar são licenciandos, mestrandos, doutorandos e professores da Educação Básica ou da Universidade que apostam na escrita e reescrita das ações aplicadas em sala de aula, trazendo para o Pacto, a divulgação e incentivação do relato das experiências realizadas, leitura crítica e pesquisa do professor. Assim sendo, o diálogo com os demais participantes viria contribuir com o processo de Formação Continuada bem como no desenvolvimento da pesquisa com outras instituições de ensino. O objetivo do Cirandar está assim expresso na afirmação da Coordenadora do Cirandar, Galiuzzi (2000):

Este processo objetiva construir e aperfeiçoar conhecimentos dos docentes que atuam na rede básica de educação, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como dos docentes que atuam nas licenciaturas das redes públicas de ensino para compreender e fundamentar teoricamente a organização do trabalho pedagógico, as metodologias de ensino, as suas técnicas considerando as DCN vigentes das diferentes modalidades e níveis e os materiais e referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo MEC.

Em outra ocasião temos em Galiuzzi (2015) a afirmativa de que a democratização ao acesso da na formação coletiva dos professores o seu embasamento assim expresso: “[...] *sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas*”, e no diálogo “*o dizer para o outro o que se sabe*”. (carta nº 04-07/2016)³³ Sendo assim, os encontros e saberes compartilhados entre os dois grupos, Cirandar e Pacto, definiria neste espaço de desenvolvimento a autonomia e aprimoramento de ações de formações voltadas para o trabalho coletivo e cooperativo. Nestas realizações e responsabilidades vislumbramos a possibilidade de efetivação da construção de um trabalho docente interdisciplinar.

Logo a FURG teve sua função assegurada e fortalecida pelo trabalho conjunto com o Cirandar que já vinha, de longo tempo, atuando na formação de professores em algumas escolas públicas de Rio Grande e alguns municípios

³³ Novo acesso em 08/09/2016: <http://bidfurgpi.blogspot.com.br/>.

pertencentes à 18ª CRE. A FURG destacava-se tanto na formação inicial de educadores em seus cursos de licenciaturas, quanto na participação no projeto Cirandar de Formação Continuada.

Sendo assim, no acoplamento destes dois grupos de formação, Pacto e Cirandar, observamos o reconhecimento da importância da continuidade permanente de informação e formação, tanto para vida social, pessoal e profissional tendo um ambiente propício de enriquecimento e aprofundamento a formação do professor.

Então, num processo colaborativo com o Cirandar, no que tange à temática de execuções das ações, dos estudos coletivos e pesquisas do saber compartilhado os componentes do Pacto observaram que muitas atividades realizadas não estavam inseridas nos documentos oficiais, mas que poderiam ser facilmente desenvolvidas desde que todos tivessem o mesmo objetivo, ou seja, a Formação Integral do educando.

A SEDUC-RS, também fez parte de todo o processo de desenvolvimento das atividades do Pacto pelos Formadores-FURG. Participavam das discussões, dos estudos, das pesquisas em cada encontro. Não nos foi dado um retorno do relatório final deste órgão elaborado por estas pessoas.

Outro acompanhamento na equipe FURG, também contínuo, foi realizado pelos representantes das CREs (4ª; 11ª e 18ª), tendo por função dar suporte aos professores das escolas, sugerir e auxiliar na aplicação das ações propostas, bem como no uso do material específico. Também a distribuição da carga horária de estudos dos temas do Pacto nas escolas e a frequência dos Orientadores de Estudos era da competência das CREs.

No sentido de apresentarmos uma melhor visualização sobre a disposição dos componentes destacamos na figura 3.2, Pacto-FURG com o Grupo Cirandar, SEDUC-RS e CREs. Nossa ideia era ao apresentar este organograma, não uma pirâmide, onde o ápice são os “detentores do saber” e a base os “aplicadores”, mas sim uma “roda de conhecimentos” onde todos trocam experiências vividas sugerindo esta ou aquela ação bem sucedida ou não.



Figura: 3.2 - PACTO-FURG e CIRANDAR: em rodas de formação

Nesta figura, aproveitando o mesmo sistema do Cirandar, em “Rodas de conversa desde a Escola”, na forma circular, por ser mais aconchegante, sendo assim a colocação do grupo para apresentação de dúvidas, expressão de opiniões, compreensão do entendimento, estudos e debates sobre as exposições das normas e ações do Pacto. Esta dinâmica permaneceu durante toda a execução das atividades planejadas. O grupo Pacto contou sempre com um representante do Cirandar no acompanhamento dos estudos para os Seminários de Formação de Professores bem como com os representantes das CRE e SEDUC.

A FURG fez a composição de sua equipe diretiva, com os formadores institucionais, em março/2014, fixando os encontros semanais de estudos reflexivos sobre a metodologia de formação no Pacto. O planejamento da Formação Continuada de Professores foi dividido em duas etapas, sendo o desenvolvimento, da Etapa I, ocorrido de abril a agosto de 2014.

Para os estudos de aplicação, cada Formador aprofundou um tema, contido nos cadernos de formação, fornecidos pelo MEC, de acordo com sua área de conhecimento. Tais temas eram descritos com atividades comuns, indicadas para todo o território nacional (Brasil, 2013). Este material, em número de seis cadernos, teve a sua formatação e elaboração do processo técnico, sob a responsabilidade do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

As sugestões das ações eram expostas e debatidas com o grupo FURG/Cirandar/SEDUC/CRE, para posteriormente apresentada, em seminários, para os Orientadores. As ações discutidas no Pacto chegaram através de temáticas divididas em cadernos como segue:

- Caderno I – *Ensino Médio e Formação Humana Integral*. Vidigal (2013).
- Caderno II – *O jovem como Sujeito do Ensino Médio*. Carrano e Dayrell (2013);
- Caderno III – *O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral*. Simões e Silva (2013);
- Caderno IV – *Áreas de conhecimento e Integração curricular*. Ramos, Freitas e Pierson (2013);
- Caderno V – *Organização e gestão democrática da escola*. Ferreti, Araújo, Lima e Leite (2013);
- Caderno VI – *Avaliação no Ensino Médio*. Alavarse e Gabrowski, (2013).

A partir das sugestões dos cadernos o grupo Pacto com os representantes do Cirandar e CRE, segundo as necessidades apresentadas pelos Orientadores de Estudos, realizaram uma seleção de atividades a serem executadas nas escolas. Esta seleção era composta de textos para descrições, temáticas para pesquisas dos alunos e orientações sobre a possibilidade de apresentação posterior em Feiras de Ciências e SI dos trabalhos coletivos e os Seminários Gerais de Formação.

A FURG realizou o seu primeiro Seminário Geral de formação em abril/2014 tendo como objetivo:

Oportunizar a formação continuada dos professores Orientadores de Estudos para o aprofundamento, acompanhamento e avaliação do processo de estudo desencadeado e focado nas seis temáticas organizadas para o 1º encontro do Curso "PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO". Articular os temas com os princípios norteadores da Proposta Pedagógica de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico, que vem tendo sua implantação nas escolas da Rede Estadual/RS (SEDUC/FURG-2014).

Este seminário foi realizado, com ato solene, nas dependências do Centro Integrado de Desenvolvimento Costeiro (Cidec-Sul) FURG, com a presença da Reitoria e de toda a equipe formativa do Pacto-FURG. Este chamamento teve, como seus objetivos:

- Realizar uma aproximação entre a comunidade de professores com a FURG;
- Possibilitar uma atualização de conhecimentos de modo a transformar os encontros escolares em espaços de reflexões coletivas e de análises críticas;
- Proporcionar aos professores discutirem e apontarem caminhos para revisão de conhecimentos, de metodologias, de meios de comunicação, bem como do uso de recursos digitais;
- Desafiar tanto os Orientadores de Estudo quanto, posteriormente, os professores aplicadores em sala de aula a atuarem junto aos alunos apresentando um novo contexto escolar, voltado para o acompanhamento interdisciplinar da formação cidadã integral.

Pela identificação desses objetivos temos clara a finalidade do Pacto e o papel da Universidade como um espaço de formação e informação, em que os docentes são orientados pelos Formadores e grupo Cirandar, recebendo sugestões através de troca de experiências dos participantes e exposição teórica dos assuntos.

Assim sendo, os planejamentos dos encontros, concomitantes, nas três CRE, definidos e na tabela 3.1 de formação, realizada, ainda na FURG, logo após a apresentação da Reitoria e o conhecimento das dependências da Universidade.

Tabela 3.1: Campos de Formação e suas temáticas

17/05/2014		
4ªCRE-Caxias do Sul	11ª CRE - Osório	18ª CRE- Rio Grande
Caderno V	Caderno III	Caderno I
Organização e gestão democrática	Currículo, sujeito e formação integral.	Ensino Médio e a Formação Humana Integral
Caderno VI	Caderno IV	Caderno II
Avaliação no Ensino Médio	Áreas do conhecimento e integração curricular	Jovem como sujeito do Ensino Médio

Fonte: Programa de Formação FURG (2014)

A cada encontro apresentado, nos momentos finais de formação, era realizada uma avaliação sobre as reivindicações dos professores e seu posicionamento diante da realidade formativa, bem como as questões temáticas apresentadas. Os professores podiam apresentar suas experiências, serem

ouvidos pelos demais, trocar ideias e/ou escrever sobre suas dúvidas e/ou necessidades relacionadas com as temáticas contidas nos cadernos bem como a forma que deveriam utilizar na multiplicação em suas escolas.

A 2ª formação está na tabela 3.2 realizou-se nas CRE, com as temáticas desenvolvidas pelos formadores da universidade.

Tabela 3.2 Campos de Formação e suas temáticas

14/06/2014		
4ª CRE (Caxias do Sul)	11ª CRE (Osório)	18ª CRE (Rio Grande)
Caderno I	Caderno V	Caderno III
Ensino Médio e a Formação Humana Integral	Organização e gestão democrática	Currículo, sujeito e formação integral.
Caderno II	Caderno VI	Caderno IV
Jovem como sujeito do Ensino Médio	Avaliação no Ensino Médio	Áreas do conhecimento e integração curricular

Fonte: Programa de Formação FURG (2014)

Este segundo encontro de formação, ainda da Etapa I teve, novamente, a sua realização no campus da FURG com toda a equipe. Como no primeiro encontro, acompanhando a formação, estiveram presentes, mesmo não havendo obrigatoriedade, os representantes da SEDUC, bem como o Cirandar. Nesta formação, além da exposição das temáticas correspondentes, houve debates sobre os trabalhos e encontros obrigatórios nas escolas; a frequência dos professores e outros itens burocráticos.

Fazendo alusão a teoria, uma das temáticas debatidas, que muito chamou a atenção dos cursistas, constituiu-se no Caderno II, sobre como chamar a “*atenção do jovem do EM*”. Neste debate, os professores em pequenos grupos (cinco por grupo) realizaram uma contextualização sobre: “*O que espera o jovem da escola?*”; “*o lugar do jovem no amanhã*”; “*os direitos e deveres dos jovens em suas comunidades*”. Estes e outros assuntos, desenvolvidos de acordo com o cronograma estabelecido, estão sugeridos nos cadernos temáticos.

Entre o primeiro e o segundo houve um grande Seminário, em Porto Alegre, com a presença de vários palestrantes, entre eles o Secretário da Educação, na época, José C. de Azevedo, discursou sobre as ações práticas que foram executadas, destacando a importância da formação, tanto individuais como para o coletivo. Nesta ocasião todas as universidades parceiras do

Pacto/SEDUC-RS estavam presentes com sua equipe completa bem como alguns professores aplicadores de sala de aula.

O terceiro e último encontro, encerrando a Etapa I, ocorreu em Caxias do Sul, nos salões da Universidade de Caxias do Sul (UCS) por solicitação dos professores da 4ª CRE. Tal evento teve como objetivo a oportunidade de conhecimento da localidade pelas demais CRE. A parte logística exigida foi organizada, pela FURG, dentro das normas do Pacto.

Pela tabela 3.3 temos a aplicação da conclusão do estudo dos Cadernos para cada uma das CRE ocorrido em Caxias do Sul onde cada participante integralizou, aproximadamente, 200 horas de curso.

Tabela 3.3 Campos de Formação e suas temáticas

05/07/2014		
4ª CRE (Caxias do Sul)	11ª CRE (Osório)	18ª CRE (Rio Grande)
Caderno III	Caderno I	Caderno V
Currículo, sujeito e formação integral.	Ensino Médio e a Formação Humana Integral	Ensino Médio e a Formação Humana Integral
Caderno IV	Caderno II	Caderno VI
Áreas do conhecimento e integração curricular	Jovem como sujeito do Ensino Médio	Avaliação no Ensino Médio

Fonte: Equipe de formação FURG. 2014

Nesta etapa várias atividades conclusivas das escolas da rede públicas, foram apresentadas. Entre elas a Mostra do Ensino Profissional (MEP) e a do Ensino Médio Profissional (MEMP) sobre eixos tecnológicos. Estes trabalhos tiveram cunho regional e classificatório para a mostra estadual realizado em Porto Alegre na Feira de Ciências de Ensino Tecnológico Profissional (FECIETEP).

Também houve a exposição e apresentação dos temas desenvolvidos nos Seminários Integrados. Alguns destes trabalhos apresentados pelos professores em banners, vídeos e narrativas sobre as pesquisas temáticas escolhidas pelos alunos, demonstrando o estabelecimento de relacionamento entre os grupos dos jovens estudantes e destes com seus professores.

No Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) fica explícita a necessidade da atuação da escola no que se refere à *visão do aluno como pessoa que necessita de uma formação ética e de desenvolvimento intelectual, crítico e criativo*. Assim, o desenvolvimento do Pacto, com os

Formadores e Cirandar se constituiu em um grande trabalho em que a Universidade, Comunidade e Escola foram desafiadas a juntas enfrentarem esta nova situação sobre o significado de uma Educação de Qualidade.

Com o encerramento da Etapa I, depois de realizada a avaliação geral pelos professores Formadores, Orientadores de Estudos e CRE foram marcados novos encontros para organização da Etapa II. Nesta avaliação os participantes indicaram alguns pontos positivos a serem continuados e outros a serem reformulados pela equipe diretiva do Pacto-FURG.

A Etapa II teve o início em setembro de 2014, tendo o suporte teórico em cinco cadernos que, novamente, estiveram na sua formatação e elaboração do processo técnico ao cargo do Setor de Educação/UFPR. Cada tema versava sobre as áreas do conhecimento com sugestões interdisciplinares as quais descrevemos posteriormente. Então os cadernos tiveram assim as temáticas definidas:

➤ Caderno I – *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*. Lima. (2014).

➤ Caderno II – *Ciências Humanas*. Trindade (2014).

➤ Caderno III – *Ciência da Natureza*. Scarpa (2014).

➤ Caderno IV – *Linguagens e suas Tecnologias*. Bonini (2014).

➤ Caderno V – *Matemática e suas Tecnologias*. Jahn (2014).

Todas as sugestões apresentadas nos cadernos estão baseadas nas proposições das DCNEM, sobre o diálogo praticado nas escolas a diversidade das práticas formativas e a garantia da Educação para todos. Como objetivo desta formação o aprofundamento das áreas do conhecimento teve, sempre, como ponto de partida a realidade da comunidade escolar.

Outro tópico bastante considerado é a continuidade da escolha da temática de pesquisa de acordo com os interesses dos alunos de forma que eles tivessem a oportunidade de uma real e efetiva integração entre os diversos componentes curriculares. Desta forma os Seminários Integrados têm seu ponto forte na busca de identificar o elo entre todas as áreas do conhecimento, definindo a interdisciplinaridade dos saberes compartilhado como ponto culminante na Etapa II da formação.

Não podendo deixar de mencionar nosso entendimento sobre a temática interdisciplinar, na sequência descrevemos a formação continuada dos professores desenvolvidos pelos Formadores-FURG.

3.4 A Interdisciplinaridade na formação dos professores no Pacto

Tendo em vista a relevância da contribuição do Pacto para a formação continuada de professores, este projeto gerou um trabalho investigativo das ações sugeridas para esta formação. Neste sentido, coube-nos, então, pesquisar sobre a forma de como as atividades poderiam ser desenvolvidas, coletivamente, onde professor e aluno tivessem um eficaz ensinar/aprendendo no fazer/fazendo na construção do conhecimento, bem como a percepção da importância dos conteúdos envolvendo as áreas do saber e suas tecnologias específicas.

Na exigência de um trabalho coletivo surge o pensar sobre a temática interdisciplinaridade como proposição à educação. Neste pensar somos obrigados a nos aceitarmos, em primeiro lugar, como interdisciplinares. Após esta aceitação devemos ousar, dialogar, não apenas com os outros, mas conosco mesmos, com a nossa produção na área da educação (Fazenda, 2003). A interdisciplinaridade nos leva a compreender o que dizemos e o que calamos; tenta ouvir o silêncio. Tenta ousar, criar e elencar todas as possibilidades passando da nossa leitura do eu para a leitura do nós.

Nesta reflexão sobre a interdisciplinaridade destacamos que a mesma não excluiu a disciplinaridade, mas nasce dela e conclama a união de outras disciplinas para um trabalho interdisciplinar. Nesta comprovação destacamos alguns questionamentos determinantes para a construção de nossa tese.

Assim, uma das perguntas, que geraram o presente estudo foi: “Quais as percepções dos professores da Educação Básica acerca dos cursos de formação continuada? Seguindo este questionamento outro vem a juntar-se ao anterior, ou seja: como os professores constataam a influência desta formação no processo de ensino e aprendizagem?” Então, estes questionamentos, geraram a questão principal desta pesquisa sendo: **De que forma as ações interdisciplinares orientadas no Pacto contribuem com a formação continuada de professores.**

Segundo o Caderno IV de Formação Continuada de Professores (2013) sobre “Áreas do Conhecimento e Integração Curricular” Frigotto (1995) descreve que:

Uma tendência para interpretar o processo interdisciplinar com vistas à superação da fragmentação e da compartimentação dos conhecimentos consiste em considerar que a disciplina científica, a disciplina acadêmica e a disciplina escolar, têm constituições diferentes e cumprem finalidades sociais distintas (p.07).

Sabemos que hoje existe a preocupação no campo da educação em que a construção do conhecimento seja contemplada de forma integrada, privilegiando todas as áreas do conhecimento humano e os aspectos metodológicos. Nesta perspectiva temos sentido de que a ideia de interdisciplinaridade é algo que vem caminhando lentamente para uma suspensão do monólogo pela realização do diálogo.

Para Santomé (1998), a interdisciplinaridade é algo especial que une conteúdos de diferentes áreas do saber dentro de uma realização de contextos coletivos e estabelece um compromisso de construção de um espaço entre as disciplinas para que possam interagir umas com as outras. Com isto temos um resultado maior e um enriquecimento coletivo com transformação de metodologias, modificações de conceitos e terminologias.

Para Fazenda (1991) *“a interdisciplinaridade depende, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento da substituição de uma concepção pragmática pela unitária do ser humana”* (p.31). Sendo assim, ao realizarmos um trabalho disciplinar de forma integrada devemos considerar as exigências e mudanças que se fazem presentes na sociedade educacional.

Uma das questões que suscita debates para as essas mudanças tem como destaque a articulação/desarticulação interdisciplinar entre o acoplamento das diferentes áreas do saber, disciplinas e atividades que comportam os conteúdos de conhecimentos científicos e escolar. No que concerne formação interdisciplinar precisa-se de um trabalho de amadurecimento intelectual e prático, mas, sobretudo, coletivo, em que cada componente de uma comunidade educacional se aceite, individualmente e coletivamente o *“ser interdisciplinar”*.

Consideramos que a interdisciplinaridade está na vida e é condição de estabelecimento de relações sobre a compreensão da realidade enquanto

situação de observação geral de tudo o que nos rodeia. Nada existe, desde o menor dos seres vivos ao maior deles, que está ali simplesmente por estar. Sempre existirá uma cadeia de fatos e relações interligados que permitem a existência deste objeto de observação.

Para ilustração usamos Fazenda (2002) quando estabelece relações na educação, pois a autora afirma que nada é explicável apenas por uma área do conhecimento e muito menos por uma única disciplina:

[...] a formação na educação, pela e para a interdisciplinaridade se impõe e precisam ser concebidas sub-bases específicas apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional a atuação do professor (p.14).

Cabe ressaltar que o trabalho interdisciplinar vai do professor ao aluno, da teoria à prática, da ação à reflexão, da informação à transformação o que desta forma constrói um saber socialmente elaborado pelos sujeitos do processo educativo. Ainda consideramos que a proposta interdisciplinar por abranger diferentes áreas do conhecimento, ou seja, as atividades sugeridas não são fragmentadas, mas sim acopladas de forma a cooperar umas com as outras sem deixarmos de lado os momentos disciplinares existentes na construção do conhecimento.

Neste sentido, a formação Pacto foi planejada partindo dos eixos temáticos contidos nos Cadernos de Formação os quais vieram possibilitar a integração com as diferentes áreas do conhecimento tendo presentes os princípios interdisciplinares. Diante desse mundo globalizado, que apresenta muitos desafios ao homem, a educação se manifesta pela necessidade de romper com modelos tradicionais para o ensino. É importante destacar, que tendo em vista tais reflexões, as considerações sobre a Educação para o século XXI, foram incorporadas na UNESCO.

Em 1998, as Edições UNESCO Brasil editou “*Educação: Um Tesouro a Descobrir*”, relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. As teses desse importante documento passaram a integrar os eixos norteadores da política educacional. Nesta ocasião foram debatidos os quatro pilares da Educação atual como sendo: *aprender ser; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a conhecer*.

Esses quatro eixos constituem uma formação que visa à Educação Integral do cidadão, gerando um novo sistema Educacional. Neste sistema é considerada a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e produção que exige uma atualização contínua do professor. Ao vislumbrarmos as novas exigências na formação do educando, temos a interdisciplinaridade como abordagem adequada e necessária ao ensino na Educação Básica, indicando o professor como o principal elemento capaz de realizar tal mudança.

Nessas mudanças de concepção de ensino onde os professores assumem que o ensinar não será mais um transmitir conhecimentos, mas transforma-los em aprendizagem importante para os alunos enfrentarem a diversidade do mundo em sociedade.

Antes de continuarmos a refletir sobre a interdisciplinaridade é fundamental que relembremos a noção de disciplina para que possamos entender o desenvolvimento das ciências, do pensamento humano.

Entendemos por disciplina uma categoria organizada dentro das diversas áreas do conhecimento que as ciências abrangem. Para se entender e relacionar o termo interdisciplinaridade, devemos partir da noção de disciplina. Para Morin (2002):

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento; essa história está inscrita na Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (p.115)

Assim sendo a disciplina é um modo de organizar conteúdos delimitando-os. Ela representa um conjunto de metodologias e estratégias organizacionais. Uma seleção de conhecimentos, um conjunto de procedimentos didáticos para a aprendizagem.

Segundo Fazenda (1999) “a indefinição de interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina” (p.66). Esta polêmica possibilita uma abordagem em que a ação passa a ser o ponto de convergência entre o fazer e o pensar interdisciplinar. É preciso estabelecer uma relação entre as disciplinas que possuem um ponto comum fundamental nas relações interdisciplinares. Esses fundamentos possibilitam entendermos que a interdisciplinaridade vai além de uma simples integração de conteúdos.

Para Brasil (1999):

[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as necessárias para constituição de conhecimentos, comunicação e linguagens negociação de significados e registros sistemáticos dos resultados (p. 89).

Então, a reorganização curricular em áreas do conhecimento vem a facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa visão interdisciplinar contextualizada. A proposta interdisciplinar estabelece ligações de complementaridade, convergência e passagem entre os conhecimentos.

As formas inadequadas de como as disciplinas são trabalhadas, nas quais os saberes são divididos, compartimentados não estão de acordo com a realidade atual e globalizada, onde o todo e as partes impedem a contextualização dos saberes. Neste sentido acreditamos que um conhecimento preliminar sobre como a interdisciplinaridade foi implantada no Brasil poderia ser de grande valia para posteriormente ser possível apresentarmos algumas ações desenvolvidas no Pacto.

3.5 Compreensões preliminares sobre o sentido da Interdisciplinaridade

O movimento interdisciplinar surgiu na Europa, muito especialmente na França e na Itália na década de 1960, quando os movimentos estudantis exigiam novas regras (estatutos) de universidades e escolas na tentativa de elucidar e classificar as temáticas das propostas educacionais que começavam a aparecer na época. Fazenda (2008)

No Brasil a interdisciplinaridade somente aparece no final dos anos setenta com muitas distorções, como modismo, palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançavam ao novo (Fazenda 1999). Segundo ela, no início da década de 70, a preocupação fundamental era a de uma explicação terminológica sobre a interdisciplinaridade.

Fazenda ainda explica que as primeiras discussões sobre a temática datam dos anos 70, mas foram iniciadas por Georges Gusdorf, em 1961 apresentou na UNESCO um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas. Fizeram parte desse trabalho alguns estudiosos de universidades europeias e americanas para diferentes áreas do conhecimento.

Embora não tenhamos conhecimento de que a interdisciplinaridade seja uma teoria única é importante conhecermos as contradições e algumas pesquisas sobre o movimento interdisciplinar. Para Fazenda (1999) este movimento pode ser apresentado em três décadas: 1970, 1980 e 1990.

No Brasil o primeiro trabalho foi apresentado por Hilton Japiassú em 1966 que apontou os principais questionamentos sobre a temática, seus conceitos, as estratégias interdisciplinares baseando-se nas experiências realizadas naquela época. Japiassú (1976) afirmava que:

[...] nesse sentido, tentaremos apresentar as principais motivações desse empreendimento, bem como as justificações que poderão ser invocadas em seu favor. Tudo isso, no contexto de uma epistemologia das ciências humanas, as voltas com as suas “crises” e com seus impasses metodológicos. A resolução dessas crises coincide pelo menos em parte com os objetivos a que se propõe o método interdisciplinar (p. 53).

Em 1970 houve a construção epistemológica da interdisciplinaridade em busca de uma explicitação filosófica, através da qual procuravam a definição de interdisciplinaridade, e Fazenda apresenta em 1970 sua pesquisa de mestrado a partir dos estudos de Japiassú sobre a interdisciplinaridade na Europa. Seu trabalho trata dos aspectos relativos à conceituação e não somente sobre a metodologia. Apresenta o movimento interdisciplinar na história da educação destacando a necessidade de serem enfrentadas as dicotomias enunciadas nos anos 70 como objeto de pesquisa e reflexão sobre: teoria/prática, verdade/erro, certeza/dúvida, processo/produto, real/ simbólico, ciências/arte.

A explicitação das contradições epistemológicas resultantes dessa construção em busca de uma base sociológica, somente na década de 80 houve a tentativa explicar um método para a interdisciplinaridade.

Na década de 90 há a construção de uma nova epistemologia, surgindo à própria interdisciplinaridade em busca de um projeto antropológico, para a construção de uma teoria interdisciplinar.

Fazenda (1999) ressalta ainda que nessa época tivemos várias contribuições, entretanto um documento importante intitulado: “interdisciplinaridade e ciências humanas” (1983) foram elaboradas por vários estudiosos como Gustorf, Apostel, Bottomor, Dufrenne, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui o qual contém trabalhos que apresentam os pontos de encontros e

cooperação das disciplinas que formam as ciências humanas e a influência que exercem umas sobre as outras acrescentando conclusões importantes sobre a interdisciplinaridade.

Para Fazenda, os anos 90 representaram a possibilidade de explicação de um projeto antropológico de educação, a interdisciplinaridade, com suas principais contradições e contribuições e sentido.

É importante destacar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador entre as disciplinas e o currículo objetivando que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes. Esse reconhecimento aponta a interdisciplinaridade como construtora de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social.

Com essas reflexões acreditamos ter apresentado resumidamente o que seja interdisciplinaridade. Neste momento passamos, então para a narrativa das ações do Pacto na formação continuada de professores.

3.6 As ações interdisciplinares no Pacto

Tendo como base de pesquisa o estudo sobre as ações interdisciplinares no Pacto, nosso objetivo tem como eixo principal refletir sobre a temática na prática pedagógica pelo viés da interdisciplinaridade. Para iniciarmos o resgate da proposta de formação do Pacto, citamos os dizeres de Fazenda (2011): *“Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana”* (p. 23).

A partir das reflexões sobre os temas apresentados nos Cadernos de Formação, foram pontuadas as indicações de ações que poderiam ser aproveitadas por todos os participantes da formação, independente de suas das áreas do conhecimento. Neste momento também foi ouvido os professores quanto ao conhecimento possuíam que sobre interdisciplinaridade.

Percebemos nos professores uma grande insegurança quanto ao responder sobre o tema interdisciplinaridade. Alguns diziam trabalhar interdisciplinarmente em projetos ou “temas geradores” da escolha dos alunos do EM, mas, na realidade em sala de aula, eram realizados ações em grupos de alunos onde cada professor orientava-os dentro de sua disciplina.

Podemos destacar algumas das ações realizadas nos Seminários Pacto/FURG, como sendo a interpretação teatral do texto “Operário em construção” (Moraes, V. 1959). Foi proposta uma leitura prévia, inicialmente, e a seguir a realização de um jogral com o grande grupo. Na organização do jogral o primeiro professor iniciava o parágrafo, depois o segundo dava continuidade, e a leitura ia fluindo até o último do grupo. Na interpretação do texto o debate sobre quem eram os personagens; quais as atividades a serem destacadas; onde se passou o episódio reportou-os para pessoas-tempo-espço. Neste momento houve um debate sobre a viabilidade de o texto ser aplicado com os alunos em sala de aula, o que comprovou a necessidade que os mesmos sentem de participarem ativamente, de novos fazer/fazendo.

Esta atividade tinha como objetivo destacar a compreensão da linguagem, pois é através dela que o pensamento é expresso dentro de afirmações particulares e universalmente conhecido. O uso da fala e da escuta possibilita a forma de expressão onde todos os participantes possuíam conhecimentos e podiam expressar, livremente, suas opiniões. Quando questionados sobre quais as áreas do conhecimento que poderiam ser trabalhadas aproveitando o texto surgiram como respostas:

- A Linguagem na leitura e interpretação do texto;
- Ciência Humana – regiões desérticas; significado, ser vivo do deserto e meio de sobrevivência;
- Profissões e mão de obra especializada ou não;
- Comparações com passagens bíblicas e dias atuais;
- Matemática no tempo e cálculo sobre as necessidades básicas do trabalhador braçal;
- Artes Cênicas para apresentação do jogral;
- Artes Visuais na ilustração do texto em questão.

O entendimento dos professores sobre o trabalho coletivo, no entrelaçamento das áreas do conhecimento resultou na possibilidade de realização de outras atividades desde a valorização do “outro” até o planejamento dos Seminários Integrados. Então, nada melhor do que colaborarmos com outras atividades práticas voltadas a exploração de conhecimentos do cotidiano.

No decorrer dos encontros de formação foram apresentadas, várias atividades sendo que iremos descrever uma destas propostas que foi bastante apreciada. Trata-se da confecção do octógono estrelar, oportunidade em que todos os participantes realizaram dobradura em origami, além da pintura das figuras geométricas que haviam sido identificadas na confecção do mesmo.

Logicamente que em um primeiro momento era de pura matemática geométrica. Na visão dos participantes alguns destacaram as artes visuais presentes nas pinturas realizadas. Outros afirmaram jamais terem realizado uma dobradura. Então, visualizar retas paralelas, perpendiculares, diagonais, triângulos, retângulos, quadrados era como se estivessem realizando passos de “mágicas”. E no momento em que juntaram as oito peças para formarem o octógono viram à concretização de um grande feito, principalmente em se tratando de „Matemática com Arte” onde puderam explorar questões de diferentes simetrias através de procedimentos origamista.

Outras ideias surgiram, e os professores ficaram entusiasmados com as sugestões dos colegas e com a troca de experiências o que os levou a perceberem o quanto havia de coletividade no trabalho realizado. Esta reconstrução foi apresentada para todas as CRE que estiveram sob a responsabilidade de formação da FURG.

No final tiveram a comprovação de que uma interdisciplinaridade pode ser verificada no entrelaçamento das áreas do conhecimento aplicadas nas pesquisas e estudos e posteriormente aproveitadas para o desenvolvimento nos Seminários Integrados. Também, nestes momentos de formação, houve outras apresentações pelos professores demonstrando o desenvolvimento de algumas atividades realizadas pelos alunos, pais, coordenações, técnicos da educação e pela direção escolar nas escolas identificando as diferentes áreas do conhecimento.

Como integralização das áreas do conhecimento apresentamos a figura do octógono estrelar representando a matemática suas tecnologias com ações específicas e interdisciplinares tendo como ponto central a participação de professores de diferentes áreas do saber. Esta arte origamista foi também destaque apresentado pelos alunos em Oficinas Escolares e na Mostra de Produção do Ensino Médio Politécnico (MPEMP).

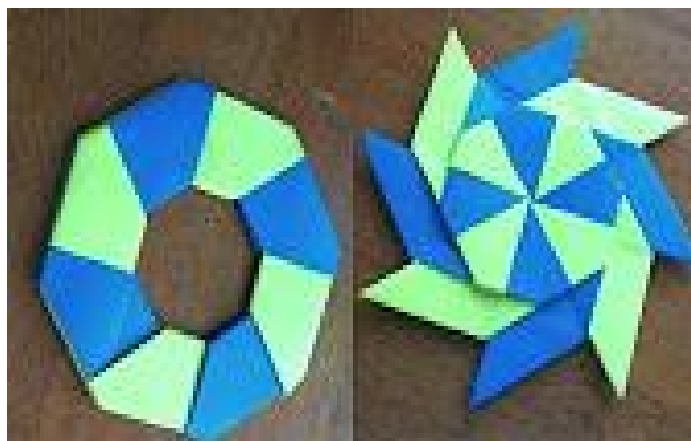


Figura3.3. Octógono Estrelar - Origamista

Essas foram duas atividades interdisciplinares desenvolvidas na Etapa II de formação. Na descrição da figura 3.3, temos a Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. Dando prosseguimento temos a Figura 3.4 representando o conjunto das áreas do conhecimento e o entrelaçamento com ações interdisciplinares concretizadas pelo núcleo central, ou seja, o Seminário Integrador. Temos então as quatro grandes áreas com as ações próprias determinando o partilhamento do saber integrado coletivamente. Estas áreas são: Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e as Ciências Sociais e as Tecnologias.

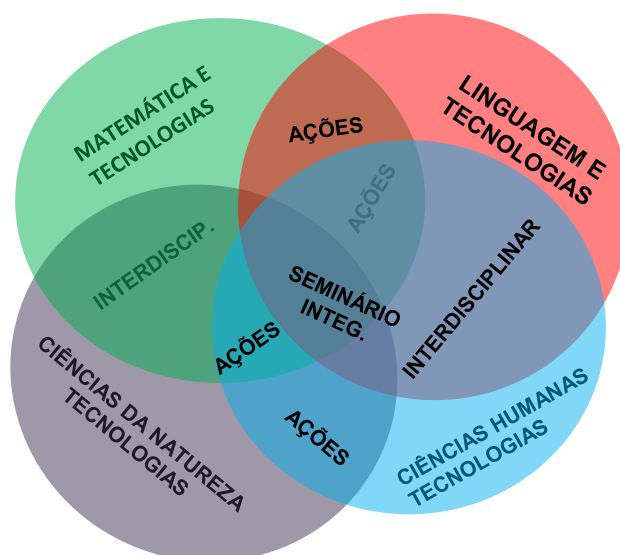


Figura 3.4 Áreas do Conhecimento

Para sintetizar usamos as palavras de Fazenda (2002, p.38): “um projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”. Neste sentido temos que a formação no Pacto/FURG constituiu-se em um

trabalho em que Universidade, Comunidade e Escola foram desafiadas a juntas enfrentarem esta nova decisão sobre a necessidade de realização de um trabalho coletivo.

Novas ações foram articuladas de forma a valorizar as atividades que já estavam sendo desenvolvidas nas escolas, O grupo em formação entendeu que é partindo do trabalho coletivo que vamos explorando as concepções interdisciplinares. De acordo com Fazenda (2011):

Negar o velho, substituindo-o pelo novo é um princípio oposto a uma atitude interdisciplinar na Didática e na Pesquisa em Educação. A pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas as suas potencialidades. Negar o velho é uma atitude autoritária que impossibilita a execução da Didática e da Pesquisa Interdisciplinar (p.25).

Ainda segundo Fazenda (2011) uma prática interdisciplinar precisa mais do que o diálogo constante, precisa que os educadores partam de princípios como a do reconhecimento do outro, da troca de ideias e experiências, da afetividade e a ousadia, pois assim irão abarcar um trabalho que tem coerência com a realidade na qual estão inseridos, tendo a humildade para repensar as propostas respeitando o tempo e os limites de seus colegas e estudantes E neste navegar sobre as normas de organização do Pacto-FURG construirão, no coletivo, a Educação Integral e Cidadã. No próximo capítulo teremos a descrição sobre o caminho metodológico, o perfil dos sujeitos pesquisados e o método de análise.

Capítulo. 4

NAVEGAR METODOLÓGICO



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/barco> Acesso em 05/06/2016

**[...] o mar tem um defeito: nunca seca. Quase prefiro o pequenito lago que é secável e a gente sente por ele o mesmo que sente por uma criatura vivente, sempre em risco de terminar.
Rappa, Gazeta-Piracicaba (2013).**

4 NAVEGAR NA METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS

A navegação pelos mares metodológicos e os instrumentos utilizados são sempre uma incógnita, pois sabemos o que queremos, mas não temos a certeza se conseguiremos atingir plenamente os objetivos propostos na obtenção da concretização deste trabalho. É neste instante que apreciando tanto o mar, gostaríamos que o lago estivesse em seu lugar para poder pesquisá-lo sem temer o que esconde nas profundezas de suas águas.

Dentro deste contexto, objetivando identificar como as *metodologias e ações interdisciplinares apresentadas no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio contribuem para a formação continuada de professores* apresentaremos os quesitos utilizados para obtenção das informações sendo que, a partir delas contamos obter os elementos essenciais para a compreensão do objeto pesquisado. Então, descreveremos, neste capítulo, o porquê da nossa escolha, o método de produção de informações, os sujeitos pesquisados, denominados neste trabalho de „*sujeitos colaboradores*“, pela pesquisadora, bem como o tipo de pesquisa utilizada.

4.1. Pesquisa qualitativa

A descritiva sobre a pesquisa qualitativa evidencia a abordagem sobre o fenômeno investigado durante a construção dos conhecimentos adquiridos no transcorrer do desenvolvimento do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Definimos ser a pesquisa qualitativa a que possibilitará o entendimento sobre as questões particulares tanto sociais, materiais e educacionais, sem que os dados estatísticos sejam necessariamente quantificados. Ela trabalha com um universo de significados, crenças e valores numa abordagem profunda no mundo das relações e ações humanas.

Assim sendo, não deixamos de considerar ser este tipo de pesquisa a que melhor aproxima a relação entre a teoria e as informações obtidas quanto ao contexto da prática cotidiana. Segundo Minayo e Deslandes (2003) a pesquisa qualitativa:

[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, diferindo do quantitativo que apenas trabalha com as estatísticas (p.22).

Logo, na concretização do trabalho optamos pela utilização da pesquisa qualitativa, pois nossa pretensão é o de interpretar os fenômenos investigados, o seu significado e a sua compreensão para que se realize a formação e as informações obtidas não ficando estas, reduzidas a um exercício estatístico, com dados e porcentagens sobre quantidades atingidas. Nesta consideração, sabemos que a pesquisa qualitativa, exige estarmos em sintonia com os objetivos propostos inicialmente.

Considerando o que diz Esteban (2010), ser difícil termos uma definição única para a pesquisa qualitativa devido aos múltiplos significados e diferentes usos que lhe são atribuídos, a autora afirma que:

[...] por pesquisa qualitativa entendemos ser qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se à pesquisa sobre a vida de pessoas, histórias, comportamentos e também funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. (p.124)

Então, não temos a necessidade de comprovar a priori as hipóteses no final da realização do trabalho já que sua compreensão não está no resultado, mas sim em uma trajetória mutável (Garnica, 2004). Nossa intenção com a pesquisa qualitativa é: *identificar como as metodologias e ações interdisciplinares apresentadas no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio contribuem para a formação continuada de professores.*

A pesquisa qualitativa, seguindo a ideia de Moraes e Galiuzzi (2007), o conhecimento pretendido refere-se ao estudo sobre o objeto e não a quantidade de informações coletadas, a pesquisa qualitativa não consiste em hipóteses preconcebidas, mas a forma de realização da observação. Logo, ela constitui-se na investigação com os sujeitos colaboradores sobre o: *identificar como as metodologias e ações interdisciplinares apresentadas no Pacto pelo Fortalecimento do EM contribuíram para formação continuada de Professores.*

Utilizando a afirmação de Moraes e Galiuzzi (2007) à pesquisa qualitativa:

[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-la ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão e reconstrução dos conhecimentos existentes sobre os temas investigados (p.11).

É importante lembrar, que na pesquisa qualitativa se estivermos nos referindo a *uma qualidade*, na linguagem cotidiana, estaremos afirmando ser um sentimento, uma opinião e/ou um valor comensurável ou incommensurável. Logo, pelo senso comum, sabemos que *qualidade* é uma propriedade, um atributo usado para determinar a natureza real do objeto do conhecimento.

Reforçando essas constatações, optamos pela utilização da pesquisa qualitativa pelo fato de que nos permitirá compreender o processo de formação de professores enquanto atuantes em sala de aula e por possibilitar o entendimento de interpretação do fenômeno pela observação, descrição, compreensão e pelo significado. Assim sendo, a ideia que surge é que devemos partir da convicção de que no pesquisar qualitativo, tudo é construído de forma indutiva. Com isto, a partir deste contexto passamos à descrição sobre a escolha de nossos colaboradores destacando o perfil dos sujeitos da pesquisa.

4.2. Contextualização da pesquisa: um olhar reflexivo sobre o perfil dos sujeitos colaboradores

Quando pensamos na definição dos sujeitos colaborados desta pesquisa, deixamos em aberto para que os participantes da Formação pudessem decidir sobre esta possibilidade. Todos estariam convidados desde que fossem professores da rede pública e participantes do Pacto-Furg. Então, o grupo de formadores se constituiu dentre o grupo de professores que aceitou participar da pesquisa.

Muitos professores se prontificaram a participar deste trabalho, mas em razão do grande número de Orientadores de Estudo foi necessário estabelecer um critério para escolha destes sujeitos. Então, buscando compor o grupo de participantes selecionamos, inicialmente, as escolas onde os sujeitos estavam inseridos. Devido ao grande número de professores participantes da formação e os lugares de destino ser distantes, decidimos que possíveis colaboradores deveriam pertencer a 18ª CRE, com sede regional na cidade de

Rio Grande. Assim, a escolha pautou-se por algumas características especiais de cada uma das escolas:

- Escola **[A]**: por pertencer a uma localidade distrital mais distante da sede, tendo a Educação Básica completa (Ensino Fundamental e Médio) o que propicia a permanência dos professores até a conclusão da formação do Pacto;
- Escola **[B]**: por ter uma situação de localização periférica dentro das mediações centrais, mas com alunos de diferentes bairros da cidade de Rio Grande;
- Escola **[C]**: por ter características populacionais mais turísticas e também ser distrital e;
- Escola **[D]**: foi escolhida por estar distante da sede da 18ª CRE, aproximadamente 200 km.

Assim sendo, compusemos uma equipe constituída por dezesseis docentes, sendo estes: quatro Formadores; quatro Orientadores de Estudo e oito Professores Aplicadores. Com essa descritiva temos os dezesseis sujeitos colaboradores representados no organograma da Figura 4.1 tendo a percepção visual da constituição e a interdependência entre todos. Destacamos que para melhor interpretar a figura, onde temos “Prof. Aplic.” indica Professor Aplicador.

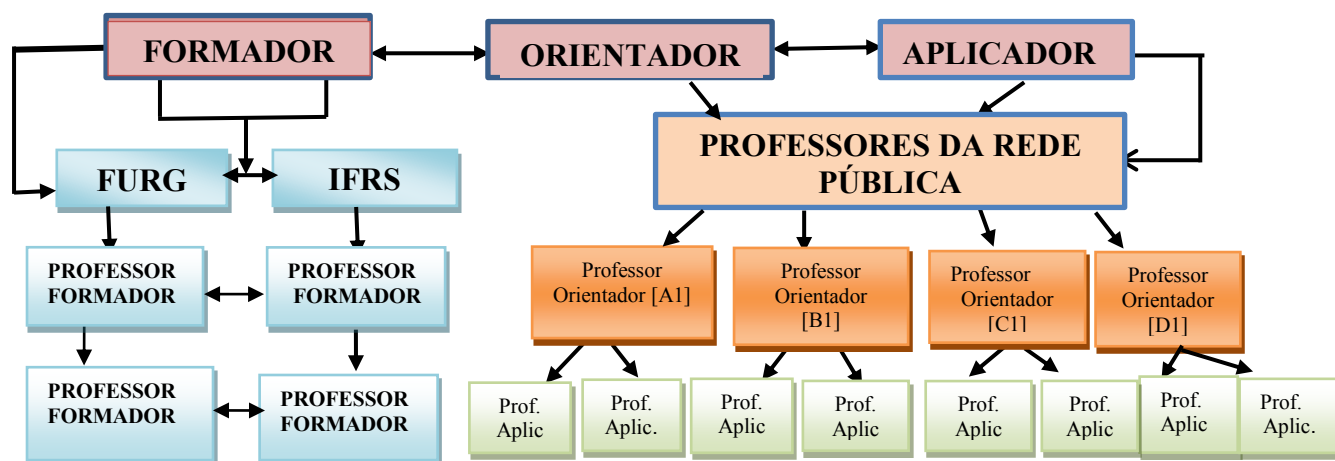


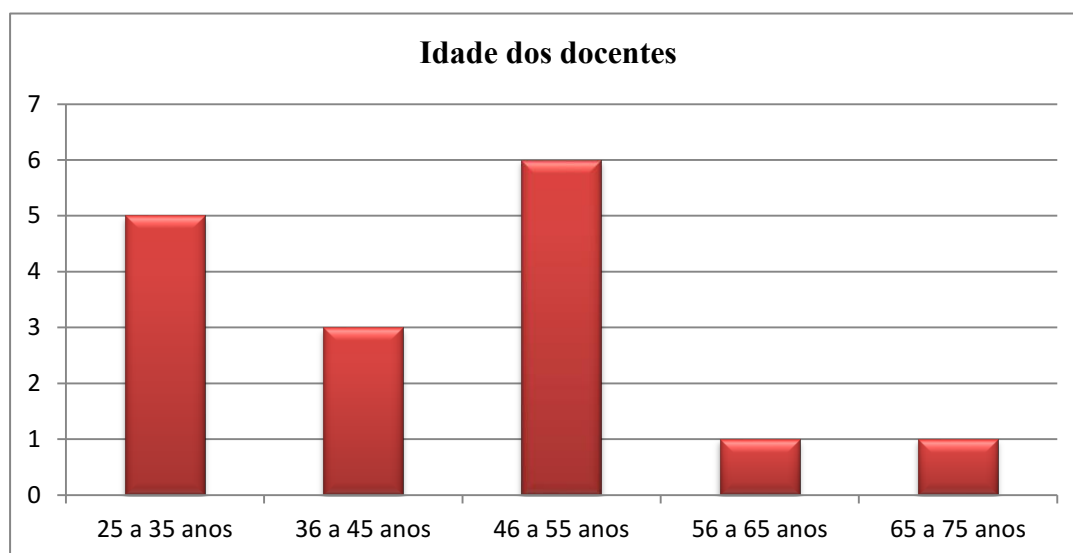
Figura 4.1 sujeitos colaboradores.

Na sequência, apresentamos a tabela 4.1 com o perfil dos sujeitos colaboradores. Na primeira coluna, o código de **identificação** do sujeito, totalmente fictício, mantendo o anonimato. Na segunda coluna temos a **função exercida** no Pacto; na terceira o **gênero**; na quarta a **idade** e na quinta e última coluna, o **tempo** de serviço na rede pública.

Tabela 4.1: Perfil dos sujeitos

Código	Função	Gênero	Idade	Tempo de atuação
F.1	Formador FURG	Masculino	35 anos	07 EM e 07 ES-14anos
F.2	Formador FURG	Masculino	31 anos	03 EM e 05 ES-8 anos
F.3	Formador IFRS	Feminino	50 anos	26 EM e 04 ES-30anos
F.4	Formador IFRS	Feminino	38 anos	06 EM e 14 ES-20anos
O. A	Orientador Escola [A]	Feminino	42 anos	23 anos EF e EM
O. B	Orientador Escola [B]	Feminino	48 anos	25 anos EF e EM
O. C	Orientador Escola [C]	Masculino	51 anos	32 anos EM
O. D	Orientador Escola [D]	Feminino	67 anos	20 anos EM
P. A 1	Professor Escola [A1]	Feminino	49 anos	24anos EM
P. A 2	Professor Escola [A2]	Feminino	29 anos	8 anos EM incompleto
P. B 1	Professor Escola [B1]	Masculino	32 anos	6 anos EM
P. B 2	Professor Escola [B2]	Feminino	45 anos	24 anos EM
P. C 1	Professor Escola [C1]	Feminino	45 anos	25anos EM
P. C 2	Professor Escola [C2]	Feminino	57 anos	30 anos EM
P. D 1	Professor Escola [D1]	Masculino	52 anos	30 anos EM incompleto
P. D 2	Professor Escola [D2]	Feminino	34 anos	14 anos EM

Analisando as informações, podemos compor a figura 4.2, no que se refere ao comparativo da idade dos professores, num espaço de 26 a 70 anos. Então, temos 5 professores com idades entre 26 a 35 anos; 3 professores entre 36 anos a 45; 6 entre 46 a 55; 1 professor entre 56 e 65 anos e 1 professor entre 66 anos e 75 anos.

**Figura 4.2** Representação do número de docentes por idade

Quanto ao tempo no Magistério Público, sendo este bastante variado, temos a figura 4.3 com a indicação dos sujeitos colaboradores no EM. 5 professores estão entre 5 a 10 anos no exercício público; 1 professor entre 11 a 15 anos; 1 entre 16 a 20 anos; 5 professores entre 21 a 25 anos; em número de 3 com 26 a 30 anos professores e completando a tabela temos 1 professor com mais de 31 anos em efetivo exercício no EM.

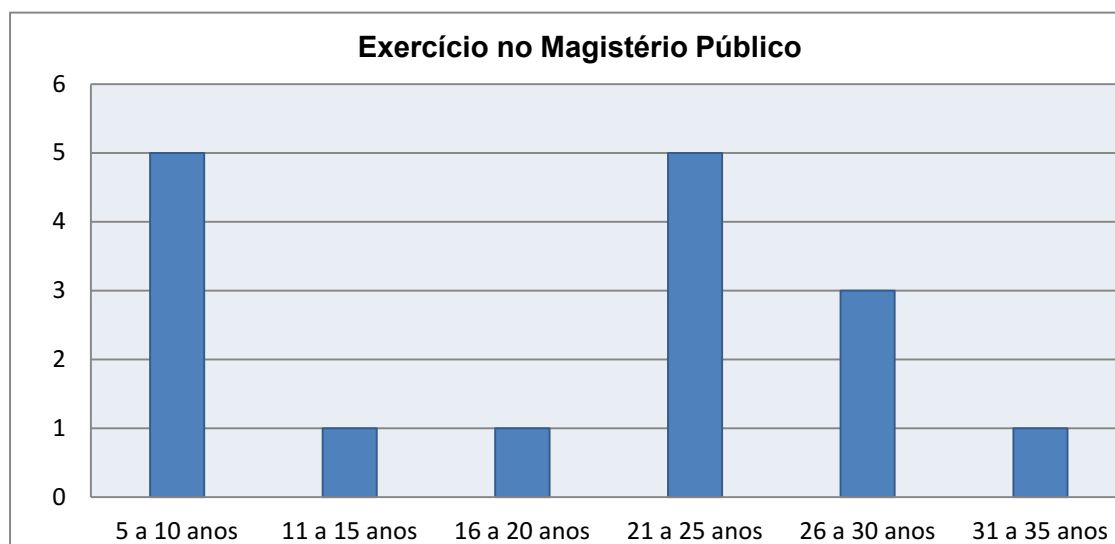


Figura 4.3: Representação do tempo de serviço no Magistério Público.

Prosseguindo nossa apresentação temos a Tabela 4.2 apresentando a Formação dos sujeitos colaboradores.

Tabela 4.2: Formação e Especialização dos Formadores FURG.

Código	Licenciatura	Pós-Graduação
F. 1	Filosofia	Especialização e Mestrado Filosofia
F. 2	Filosofia e Sociologia	Doutor em Filosofia e Mestrado em Sociologia
F. 3	Biologia	Doutorado em Educação
F. 4	Química	Especial. Química, Mestrado Educação Ambiental.
O. A	Matemática	Especialização em Matemática
O. B	Letras Português/Espanhol	Especialização Literatura Espanhol
O. C	Pedagogia	Especialização Administração Escolar
O. D	História, Pedagogia	Mestrado em Pedagogia e História
P. A 1	Letras Português/Inglês	Não possui
P. A 2	Biologia	Não possui
P. B 1	Letras Português	Especialização Literatura
P. B 2	Geografia	Não possui
P. C 1	Pedagogia	Especialização e Mestrado em Orient. Educ.
P. C 2	Filosofia	Não possui
P. D 1	Letras Português/Inglês	Não possui
P. D 2	Português/Inglês/Espanhol	Especialista em Educ. Brasileira e Letras/Espanhol.

Ao analisarmos a tabela 4.2 podemos perceber a diversidade de formação sendo que: os Formadores-FURG possuem, no mínimo, como pós-graduação o mestrado em sua área do conhecimento; já os Orientadores de Estudo, por sua vez, têm especialização e/ou mestrado enquanto que alguns Professores Aplicadores possuem uma especialização e outros não possuem nenhuma. Este quesito do conhecer a formação acadêmica facilitou o diálogo sobre os novos conhecimentos conceitual que estavam sendo construídos e que posteriormente deveriam ser reproduzidos nas comunidades escolares.

Dando prosseguimento a este contexto passamos à descrição sobre a obtenção da produção de informações que serão analisadas no decorrer deste trabalho.

4.3 Produções de informações

Definidos os sujeitos colaboradores, iniciamos nosso primeiro contato explicando, individualmente, a pesquisa e seus objetivos, como iríamos realizar a produção de informações e, simultaneamente, entregamos o termo de consentimento (anexo 1) para participação na pesquisa. Logo a seguir, definimos o próximo encontro bem para aplicação de um questionário (anexo 2) com objetivo de traçar o perfil dos sujeitos colaboradores.

As informações foram organizadas em duas ocasiões sendo a primeira desenvolvida de junho a setembro de 2014 e a segunda em maio a outubro de 2015. Nestas ocasiões realizamos as entrevistas semiestruturadas (anexo 3), tendo uma maior flexibilidade, cordialidade e liberdade de expressões entre o colaborador e a pesquisadora, fato evidenciado na comparação das escritas e das falas. Estas entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

Após esta explanação apresentaremos as etapas que constituem a análise interpretativa das informações produzidas durante a pesquisa reunindo os textos gerados a partir das leituras e das experiências vividas com base na Análise Textual Discursiva (ATD).

4.4 A Análise das informações produzidas

A escolha pela ATD foi determinante por ser um método que propicia a descritiva e a sua interpretação proposta por Moraes e Galiazzi (2007). A ATD

possibilita-nos a dialogarmos com a produção de informações para obtermos os elementos para o processo de compreensão sobre o que estamos pesquisando. Para tal necessitamos destacar os três elementos, ou seja: Unitarização; a Categorização e a Comunicação. Partindo destes pressupostos estaremos seguros de que a ATD contribuirá na compreensão sobre a forma de abordagem sensível de escuta e cordialidade no relacionamento com os sujeitos colaboradores bem como no alcance e clareza dos resultados.

Para Moraes e Galiuzzi (2007) a ATD é definida como:

[...] um processo auto-organizado de construção em que os novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desmontagem dos textos (Unitarização); o estabelecimento de relações entre os elementos unitários (categorização); e o captar emergente desencadeado nos processos anteriores possibilitando uma compreensão do todo (p.11-12).

Nesse sentido a análise começa a partir das leituras intensivas, e realizadas sobre as informações obtidas até chegarmos à desmontagem dos textos e reorganização de novas ideias. Este fazer e refazer de exercícios contínuos implica em um trabalho intenso que oportuniza a compreensão levando a culminância e escrita dos metatextos, o que exige um envolvimento efetivo e participativo da pesquisadora. Esta fase é realizada pela desmontagem do *corpus*³⁴, correspondendo à desconstrução das informações coletadas.

Em nossa pesquisa está desconstrução aconteceu após termos realizado as entrevistas semiestruturadas com a reflexão das escritas e com a escuta das falas dos sujeitos colaboradores, ou seja, dos Formadores-IES; Orientadores de Estudos e de Professores Aplicadores o que possibilitou-nos a destacar o que havia de significado comum e que contribuiu com os objetivos de nossa pesquisa.

Desta forma temos a Tabela 4.3 apresentando a opinião de um dos Orientadores de Estudo obtida pela transcrição de uma parte da entrevista realizada com o sujeito colaborador.

³⁴Conjunto de informações da pesquisa e obtenção de resultados válidos e confiáveis. (Moraes e Galiuzzi. 2007. p.16).

Tabela 4.3 Descritiva da entrevista do Orientador de Estudo

Código	Unidades de significados	Elementos aglutinadores
O.D	Foi bom o estudo sobre Organização do Trabalho Pedagógico e o significado sobre Gestão Democrática muito legal, pois saí desta sessão cheia de ideias para a reelaboração do PPP uma vez que estou na supervisão escolar. Tenho que conhecer as características da escola e comunidade. Eu discuto ações para trabalharmos em conjunto. Identifico o trabalho do colega. Temos liberdade de realizar projetos que tragam a comunidade para escola. Eu vi a universidade de perto.	Compreensão sobre Gestão Democrática da Educação. Novas ideias; discussão de ações; liberdade em projetar a escola, a comunidade e a universidade.
O.D	Eu achei as dicas que estavam no final do caderno sobre a Gestão Democrática da Educação o significado e a forma de nós contribuirmos. A importância do registro as atividades; fatores que não podemos esquecer na revisão do PPP em conjunto com toda a comunidade direção, professores, pais e alunos. Um PPP feito em conjunto dá muito mais responsabilidades a todos.	Importância das ações indicadas; Gestão Democrática/Educacional; articulações na Revisão do PPP. União da direção, professores pais e alunos; registro dos trabalhos e responsabilidades de todos.
O.D	Na Gestão Democrática da Educação percebi que não existe independência em sua composição, mas ela é composta pelo trabalho coletivo; ainda temos que analisar a sua adequação à clientela em suas ações; e influências do meio em que se está inserido. Valorização do trabalho de todos.	Articulação do conhecimento da Gestão Democrática Escolar na realização do trabalho coletivo . Ações que influenciam a todos. Valorização do aluno e do professor.

Também, sobre a mesma temática, achamos importante apresentarmos, a opinião de um dos Formadores, em sua entrevista semiestruturada, contanto ser, deste modo, a expressão de quem contribuiu com a formação do professor, Orientador de Estudo, que por sua vez, irá desenvolver a formação com o Professor Aplicador. Então, registramos na Tabela 4.4 uma parte das considerações expressas pelo Formador em sua descritiva.

Tabela 4.4 Descritiva da entrevista do Formador/FURG

Código	Unidades de significados	Elemento aglutinador
F.2	Ao ouvir os professores retornarem aos trabalhos e discutirem o coletivo foi gratificante perceber o quanto estava sendo importantes as trocas de experiências. No momento os grupos tiveram a ideia de revisarem o PPP em atividades coletivas dando oportunidade de projeção de um Seminário Integrado na escola.	Compreensão sobre Gestão Democrática na Educação. Discussão coletiva; experiências vividas; reconhecimento do trabalho do outro.
F. 2	Sentindo o entusiasmo dos professores procurei indagar sobre o projeto que estava sendo desenvolvido no SI "Conhecendo nossa Escola e seus feitos na comunidade". Era uma pesquisa realizada pelos alunos com os pais, vizinhos e outros para saberem como os mesmos viam as modificações educacionais para os filhos. Aproveitei e juntos planejamos como seria formar um trabalho interdisciplinar no currículo, tendo o apoio de toda a comunidade.	Importância das ações indicadas; Gestão Democrática; articulações na revisão do PPP. Currículos reformulados e trabalho interdisciplinar. Tolerância nos trabalhos dos alunos.
F. 2	Na Gestão Democrática da Educação percebi que os professores não conheciam muito bem o PPP escolar e na maioria das vezes não o consultavam para terem um guia de um trabalho coletivo. Então foi sugerido por um dos participantes que houvesse um trabalho coletivo de leitura e estudos a fim de que em próximos encontros houvesse um debate sobre como o PPP poderia sugerir valores de formação e informação. Acredito que houve melhor entrosamento entre professores e alunos.	Articulação do conhecimento da Gestão Democrática Escolar na realização do trabalho coletivo com todos. Conhecimento compartilhado. Estudos e pesquisas compartilhadas. Entrosamento professor/aluno.

No desafio inicial da desconstrução, não podemos “perder de vista o todo”³⁵ o que segundo Moraes e Galiuzzi (2007), nos obriga a encontrarmos o equilíbrio entre uma leitura e outra, enriquecendo a interpretação e as relações entre as unidades e a compreensão dos sentidos implícitos nos textos *onde partindo de um conjunto desordenado de informações chegaremos a modos ordenados das mesmas informações*(p.77).

Na realização da compreensão mais aprofundada pode haver o reencontro de novas unidades contribuindo para a aglutinação que irão auxiliar a próxima fase, ou seja, a categorização. Esta análise depende de diferentes tipos de leitura cujas interpretações podem ser compartilhadas, entre diferentes leitores.

Desta forma, em Moraes e Galiuzzi (2007) o dizer que: *“qualquer leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela”* (p.15). Podemos, então, reafirmar que compreender e reconstruir conhecimentos sobre os temas investigados podem ser divididos, mais claramente, em:

- desmontagem dos textos (Unitarização), é de onde retiramos a essência ou palavras-chave resultando o “corpus” unitarizados;
- estabelecimento de relações (categorização) onde se reúnem e formam uma relação entre os elementos unitários e a categorização;
- novo emergente representando a reformulação dos textos (metatextos) através da interpretação dos mesmos.

Então, na desconstrução do texto que era ordenado, torna-se caótico, isto é, totalmente desordenado, até a Unitarização que foi descrita anteriormente. Portanto devemos ter o cuidado de preservar a essência do que estamos objetivando realizar no processo de organização e teorização dos fenômenos pesquisados e da determinação dos elementos aglutinadores e das categorias iniciais. Ao realizarmos a comparação entre estes registros surgiram as unidades de significado³⁶ o que nos foi possível destacar quarenta e dois elementos aglutinadores, apresentados na Tabela 4.5 sendo assim expressa:

³⁵Em ATD, „todo“ referente ao discurso e não o todo sujeito do discurso (p.59).

³⁶ Palavras, elementos ou expressões que operam em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa Moraes e Galiuzzi (2007).

Tabela: 4.5. Determinação da evolução das etapas de análise em ATD

ELEMENTOS AGLUTINADORES	
Discussão das Leis Educacionais;	Compromisso e responsabilidade social
Compreensão da gestão democrática;	Importância da formação
Relação escola- comunidade-universidade;	Integração entre os professores
Recursos pelas políticas educacionais;	Ações nas políticas educacionais
Revisão do PPP	Conhecimento da universidade formadora.
Espaços escola e comunidade.	Valorização do professor
Conhecimento da organização escolar.	Teoria e prática entrelaçadas.
Percepções das políticas educacionais	Trabalho coletivo
Interação	Amizade
Aceitação do outro	Aceitação das diferenças.
Compartilhamento de experiências.	Compreensão
Escrita como comunicação coletiva	Tolerância
Contextualização das práticas	Currículos reformulados
Avanços das tecnologias	Pesquisas individuais e coletivas.
Espaços virtuais	Valorização do aluno.
Soluções compartilhadas das vivências.	Desenvolvimento individual e coletivo.
Aquisição de novos conhecimentos.	Valorização da pesquisa
Expressões cotidianas.	Novas ideias
Técnicas metodológicas.	Ações sugeridas no Pacto
Mudanças nos planejamentos.	Mudanças de atitudes
Desestímulo por parte dos órgãos públicos	Insegurança na oralidade e publicação por escrito.

Neste exercício de idas e vindas à construção e desconstrução de textos analisados é preciso realizar um esforço muito intenso até a identificação da constituição e construção das categorias iniciais, intermediárias e das finais. Neste sentido, apresentamos os elementos aglutinadores que originaram as categorias iniciais apresenta das na tabela 4.6.

Tabela 4.6 Elementos Aglutinadores e Categorias Iniciais

ELEMENTOS AGLUTINADORES	CATEGORIAS INICIAIS
Discussão das Leis Educacionais	Conhecimento das Leis das Políticas Públicas Educacionais.
Compreensão da gestão democrática	
Percepções das políticas educacionais	
Ações nas políticas educacionais	
Revisão do Plano Político Pedagógico (PPP)	Reformulação do Plano Político Pedagógico.
Recursos pelas Políticas Educacionais	
Mudanças de planejamentos	
Desestímulo por parte dos órgãos públicos	
Currículos reformulados	Ações e projetos educacionais
Conhecimento da organização escolar	
Mudanças nos planejamentos	
Relação escola-comunidade-universidade.	Socialização
Interação	
Compromisso e responsabilidade social	
Conhecimento da universidade formadora	
Espaços escola e comunidade	
Compartilhamento de experiências	Revisão do conhecimento
Contextualização das práticas	
Aquisição de novos conhecimentos	
Importância da formação	
Expressões cotidianas	Entrelaçamento das áreas do conhecimento
Novas ideias	
Ensino por áreas do conhecimento	
Avanços das tecnologias	Tecnologias da informação computacional na Educação (TIC).
Espaços virtuais	
Técnicas metodológicas	
Integração entre os professores	Importância da pesquisa
Teorias e práticas entrelaçadas	
Ações sugeridas no Pacto	
Valorização da pesquisa	
Valorização do Professor	Seminário Integrado
Valorização do aluno	
Compreensão	
Insegurança na oralidade e escrita	
Trabalho coletivo	Aperfeiçoamento dos planejamentos
Mudanças de atitudes	
Mudanças no planejamento	
Compartilhamento de experiências	Contextualização da prática coletiva
Escrita como comunicação coletiva.	
Aceitação do outro	Ideias interdisciplinares
Amizade	
Tolerância	
Soluções compartilhadas das vivências	
Aceitação das diferenças	

Dando prosseguimento a execução da demonstração da análise temos, então, as categorias iniciais, intermediárias e as finais emergentes do processo de estabelecimento das relações entre os elementos categorizados. Essas categorias serão discutidas e analisadas a partir dos metatextos representando as categorias finais, possibilitando que a pesquisadora tenha um melhor esclarecimento do seu objeto de pesquisa e assim possa apresentar sua análise e os resultados encontrados no contexto da investigação.

Tabela 4.7 Processo de Categorização

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Conhecimento das Leis nas Políticas Públicas Educacionais.	Importância do conhecimento sobre as Políticas Públicas Educacionais.	A importância do conhecimento refletindo a Educação de Qualidade
Reformulação do PPP.		
Contextualização da prática coletiva		
Revisão do conhecimento		
Socialização	Interação da escola, comunidade e universidade.	Avanços tecnológicos difundindo a sociabilização do trabalho escolar
Ações e projetos educacionais.		
Entrelaçamento das áreas do conhecimento	Aquisição de novos conhecimentos de forma coletiva.	
Tecnologias da informação computacional (TIC).		
Seminário Integrado	O trabalho coletivo na escola e comunidade	Aceitação do Eu e do Nós interdisciplinar para a formação cidadã.
Importância da pesquisa		
Aperfeiçoamento da prática cotidiana	Estudos Interdisciplinares	
Ideias interdisciplinares		

No nosso próximo navegar serão apresentados os três metatextos sendo estes: “*A importância do conhecimento refletindo a Educação de Qualidade*”, “*Avanços tecnológicos difundindo a sociabilização do trabalho escolar*” e a “*Aceitação do Eu e do Nós interdisciplinar para a formação cidadã.*” Portanto, em um diálogo com os sujeitos colaboradores e a pesquisadora, serão refletidas as ideias de um trabalho laborioso dos relatos e ações que possibilitaram suas percepções quanto ao *identificar como as ações interdisciplinares apresentadas no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio contribuíram para a formação continuada de professores.*

CAPÍTULO 5

NAVEGAR SOBRE A REFLEXÃO DOS DADOS COLETADOS.



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/barco> Acesso em 05/09/2017

**Devemos navegar algumas vezes com o vento e outras vezes contra ele,
mas devemos navegar, e não ficar à deriva e nem, ancorados.
(HOLMES, in F. Pessoa, 2013).**

5. NAVEGAR SOBRE A REFLEXÃO DOS DADOS COLETADOS.

Ao olharmos para o mar, sentimos um enorme fascínio, principalmente, quando vemos as cores do sol ou da lua refletindo-se nas ondas ondulantes. E nessas ocasiões podemos afirmar que as mudanças e ruídos das águas podem ser comparados com o empenho despendido por nossas ações que, iguais ao mar, ora estão em águas lentas, ora impetuosas e apressadas nos fazem acompanhar estas ondulações para firmar as decisões e ações aplicadas em sala de aula. Nesta comparação está o porquê de todo o trabalho e a justificativa do navegar metodológico na tentativa da conquista de Educação de Qualidade.

Antes de iniciarmos este capítulo, queremos esclarecer que o colorido das comunicações sobre as entrevistas, não se trata de uma decisão do gosto da pesquisadora, mas sim destacar que foram usadas estas mesmas cores na tabela conclusiva sobre as categorias utilizadas na ATD, bem como na mesma ordem. Também, não foram corrigidas as expressões ortográficas, sendo assim conservadas da mesma forma indicada pelos sujeitos colaboradores.

Assim, na expectativa de apresentarmos *como as ações interdisciplinares apresentadas no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio contribuem para a formação continuada de professores*, esperamos ser capazes de descrever o dialogar, o escutar e compreender o fenômeno investigado. Neste sentido, a ATD proporcionou-nos a possibilidade do entendimento das informações produzidas pelo movimento de análises dos materiais obtidos nos questionários e entrevistas, que tornando possível a montagem e desmontagem dos textos na organização das ideias culminaram com a escrita dos metatextos.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007) a produção dos metatextos significa ser:

[...] um processo de construção e reconstrução recursivo, em que o pesquisador, ao mesmo tempo em que compreende de forma mais complexa os fenômenos que investiga, consegue comunicar os resultados da análise cada vez com maior precisão e qualidade. (p.128)

Nesta perspectiva, decidimos pela divisão desse capítulo em três metatextos sendo: *A importância do conhecimento refletindo a Educação de*

Qualidade; Avanços tecnológicos difundindo a sociabilização do trabalho escolar e a Aceitação do Eu e do Nós interdisciplinar para a formação cidadã.

5.1 A importância do conhecimento refletindo a Educação de Qualidade

Quando se pensa em Educação de Qualidade temos a visão de que tudo está certo ou que vai dar certo, após um ou outro ajuste. Mas, ao observarmos resultados e aplicarmos avaliações de objetivos propostos sentimos a necessidade de discutirmos sobre uma temática formativa advinda da competência para atuação em situações desafiadoras onde é preciso termos clareza sobre o que estamos nos referindo ser o *ensino* ou *educação* equal definição de ambos. Na afirmação de Moran (2013) são conceitos diferentes, pois:

[...] no **ensino** organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento. Na **educação** o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, ter-se uma visão de totalidade (p. 21).

Então, podemos dizer que Educação é uma possibilidade de ajuda a integra-la a todas as dimensões de vida. Num diálogo realizado com os sujeitos colaboradores observamos que a maioria dos participantes, pensa ser a formação acadêmica como o início e o fim da formação do „ser professor” nos Cursos de Licenciaturas com a especificidade única de graduarem-se como profissionais para o desenvolvimento de um trabalho de formação dos alunos em sala de aula.

Na verdade, este é o pensamento de muitos acadêmicos das IES. Neste pensar afirmam que a universidade, dificilmente consegue passar a informação de que a formação acadêmica é um início da formação e que não termina com a diplomação no final do curso. O que ainda ouvimos é que os Cursos de Licenciaturas cumprem o seu papel sobre a construção de conhecimentos necessários a formação profissional expressa em suas grades e ementas curriculares, mas deixa em aberto a prática pedagógica limitada para um curto espaço de tempo dos estágios supervisionados.

O progresso constante pelo qual a sociedade perpassa vindo a exigir da escola e dos órgãos educacionais uma nova postura do profissional na

educação instigando-os a modificar suas ações em sala de aula. Neste sentido não são consideradas as constantes mudanças que ocorre a cada novo período governamental no setor social sendo que a Educação de Qualidade imbricada com o Conhecimento de Qualidade fica a desejar, algumas vezes, pelo despreparo do professor.

Neste sentido os projetos de formação continuada, são sempre bem-vindos para os professores que acreditam numa possibilidade de aproximação mais intensificada e fortalecedora entre a academia e a comunidade escolar. Mesmo assim percebemos que, em algumas situações, esta aproximação existe, mas deixa a desejar, como podemos constatar em uma afirmação de um Orientador de Estudo, sobre os cursos e oficinas apresentados pelas IES, expressa em sua afirmação:

A Universidade sempre vem com todos os projetos prontos, nos indicam como aplicar, realizar atividades e depois saem e não nos dão retorno sobre os resultados encontrados. Eu não acho isto legal (entrevista Prof. D₁).

Como pesquisadora, tínhamos somente uma ideia de como se processava a importância do conhecimento sobre Educação de Qualidade, sendo que foi então necessário, realizarmos várias leituras reflexivas e recortes no sentido de possibilitar uma esclarecedora noção sobre a real situação da Formação Continuada de Professores. Neste sentido, dentro das várias afirmações obtidas, a transcrição do dizer de outro sujeito colaborador:

Tivemos muitas disciplinas as quais foram nos impondo uma forma de construção do conhecimento e nunca nos questionaram sobre o que fazíamos e como fazíamos na escola. Ora, existem pessoas muito mais preparadas e com mais experiências do que nós que poderiam nos dar “uma mãozinha” dizendo como devemos fazer esta ou aquela atividade que dá tão certa para outras pessoas. (Prof.º D₂).

Acreditamos que, na maioria das vezes, são dos espaços universitários que advém a formação concreta de professores nos cursos de licenciaturas.

Mas, pelo trabalho que realizam, pelas experiências profissionais, pelas publicações nas áreas específicas, pelo sucesso no mercado de trabalho, pelo conhecimento que transmitem, ainda não são totalmente suficientes para que exista uma formação integral permanente e suficiente para que o profissional da educação tenha uma visão ampla e adequada da realidade e que permita a superação dos limites em cada campo específico do saber.

Desta forma, é necessário que os Formadores das IES tenham presente e entendam o que significa no dizer de Fazenda (2013): *“cada campo do saber ou disciplinar é limitado por ser muito específico em sua visão de mundo”* (p.37).

Apoiados nesta premissa, os professores formadores dos novos professores, partem da ideia de que além da construção dos conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciaturas, a escola deve ter uma proposta pedagógica que possibilite aos seus alunos e a comunidade em que estão inseridos a crescerem integralmente e que supere as necessidades cotidianas de todos: escola, alunos e a comunidade. Então, neste navegar, do ir e vir ondulante, na escuta da voz do sujeito colaborador, não podemos deixar de analisar as categorias intermediárias as quais geraram a definição dos metatextos.

Assim sendo, para o primeiro metatexto descrevemos as duas categorias intermediárias, sendo inicialmente a: **“Importância da teoria do conhecimento sobre as Políticas Públicas Educacionais (PPE)”**. E ainda, como complemento desta intermediária, temos as categorias iniciais, que geraram o metatexto sendo: *“Conhecimento das Leis nas Políticas Públicas Educacionais”* e a *“Revisão do Plano Político Pedagógico (PPP)”*. Na descritiva a seguir, apresentamos o parecer de um dos entrevistados:

Eu achei muito bacana conhecer a Organização do Trabalho Pedagógico no EM que parte do pressuposto de que a tarefa da escola no processo de elaboração do PPP é de refletir, né, sua intencionalidade educativa. Estrutura-se como um diagnóstico característicos da escola, comunidade e sociedade; de um ato conceitual, manifestando a realidade desejada facilitando o ato operacional, apresentando ações e a organização para reduzir distâncias entre o ato sobre a situação cotidiana e a ideia conceitual teórica. (Prof. PA₁).

Neste sentido pensamos ser apropriado definir que o principal objetivo da Formação Continuada foi dirigido para uma revisão sobre os conhecimentos possuídos pelos colaboradores e a complementação necessária indicada no Pacto para todo o território nacional.

Neste processo de autonomia propiciado pelo conhecimento sobre o PPE e PPP o grande grupo de participantes do Pacto, presentes no Seminário de Formação debateu argumentando que nem sempre puderam ser consultados sobre a elaboração destes dois documentos tão importantes para toda a comunidade escolar e muito especialmente para o conhecimento dos docentes. Neste sentido o grupo cita a falta de reconhecimento e de valorização dos docentes como se a Educação fosse possível de ser realizada sem a participação direta e responsável do professor.

Segundo um entrevistado sua opinião foi assim registrada:

A organização do trabalho pedagógico no EM parte do pressuposto de que a tarefa da escola na elaboração do PPP é o refletir sobre a sua intencionalidade educativa. Estrutura-se como um diagnóstico das características da escola, comunidade e sociedade. Manifesta a realidade desejada e planejada. Apresenta ações e a organização para reduzir a distância entre o ato situacional e o conceitual (Prof. B₁)

A segunda categoria intermediária complementar do primeiro metatexto advinda das categorias iniciais foi: **“Ações pedagógicas interativas”** onde os sujeitos colaboradores relatam um entendimento reflexivo sobre como poderão realizar *“Mudanças de planejamentos”*; *“Contextualizações da prática coletiva”* e a *“Revisão dos conhecimentos”*.

Nestas percepções houve uma demonstração, como um despertar para o campo educacional; um sentimento sobre o trabalho profissional que, no momento, estava sendo projetado e valorizado como reconhecimento de participação ativa, crítica e criativa pelos órgãos competentes educacionais. Esse reconhecimento democratizado refletia o desejo de continuidade da formação. Recorrendo às palavras de Dohmen (1981) temos a afirmação de que:

[...] na educação permanente e continuada do professor, é o único tipo de aprendizagem que ganha sentido, é aquela em que o

mesmo pode reconhecer diretamente a finalidade e relevância daquilo que está aprendendo para sua necessidade e situação pessoal (p.5).

Neste entendimento, a Educação Formativa tem uma possibilidade de colaboração entre professores/alunos; comunidades/organizações sendo ainda, uma transformação de vida e oportunidades na participação e no progresso da sociedade. É uma ajuda na construção de identidades; de caminhos; de projetos; de desenvolvimento das habilidades; de comunicações que permitem encontrar espaços pessoais, sociais e profissionais que tornam os cidadãos produtivos e éticos. Segundo Imbernón (2016):

Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. [...] Tudo isto supõe diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor. (p.18)

De fato concordamos que todos os professores precisam ter uma formação continuada atualizada e que a escola deve construir seu projeto institucional, ou seja, o seu PPP, que irá refletir suas características próprias bem como, em grande parte, o seu enraizamento na comunidade em que está inserida. Esta afirmação da pesquisadora apoia-se no dizer de um sujeito colaborador:

No momento em que houve disponibilidade de tempo para formação continuada dos professores sentimos que novos projetos poderiam ser abraçados pelos colegas professores na busca de uma qualificação para um bom desempenho das atividades sugeridas (Prof. O.D₁).

Reconhecemos que ainda não temos uma Educação de Qualidade total, e ouvindo nossos sujeitos colaboradores estamos cientes de que faltam, em alguns setores e comunidades escolares, recursos básicos para atingirmos uma educação melhor que congregue organização inovadora, projeto pedagógico participativo; atualização tecnológica e infraestrutura adequada.

Para Moran, (2013):

Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro; ciência, arte e técnica; razão e emoção. Ensinar/educar é participar de um processo, em parte, previsível e em parte imprevisível (p.23).

A cada novo encontro de formação, cada nova experiência vivida, tudo nos leva a procurar, pesquisar o como se pode realizar a formação inicial e/ou continuada de professores, com projetos elaborados para atingirmos a Educação de Qualidade. E esta constante busca deverá vir sempre acompanhada do questionamento: esta nova formação contribuirá para que o professor mude se necessário, a sua prática cotidiana? E a formação do professor contribuirá para que o nosso aluno receba uma *formação integral* de cidadania crítica, criativa e construtiva para a sua atuação na comunidade em que está inserido?

Para Naranjo (1998):

A **formação integral** do aluno engloba todos os esforços que a escola promove para que sejam trabalhados os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos. Esta Educação Integral é uma educação do corpo, dos sentimentos, da mente e do espírito, completa e equilibrada, oferecendo ao mundo, pessoas informadas a seu respeito e generosamente dirigidas a elas. (p.122).

Então, a formação integral implica em competência do formador e do seu compromisso ético visando às transformações sociais, políticas e culturais que acompanha o progresso exigido e apresentado pela sociedade. O reconhecimento da dimensão histórica e social no qual o fazer pedagógico se realiza nos coloca diante da necessidade de que a formação precisa estar em sintonia com os sujeitos para os quais ela se destina.

Entendemos que a Formação Continuada de Professores no Pacto, possibilitou uma visão de Educação de Qualidade e de Fortalecimento do Ensino Médio exigindo dos órgãos governamentais um novo olhar para o profissional da educação concluindo que sozinho o mesmo não modifica a sociedade e não consegue fazer com que as pessoas se adaptem a conviver com as mudanças e as certezas e incertezas para chegarmos a atingir os objetivos pretendidos.

5.2 Avanços tecnológicos difundindo a sociabilização do trabalho escolar

Este segundo metatexto foi formado pelas categorias intermediárias sendo a primeira: “***Interação da escola comunidade e universidade***” advinda das categorias *iniciais* “*Socialização*” e das “*Ações e projetos educacionais*”. A composição do metatexto ainda teve a inserção de uma segunda categoria

intermediária, sendo esta: “a **Aquisição de novos conhecimentos de forma coletiva**” proporcionada pelas categorias iniciais, ou seja, “O *entrelaçamento das áreas do conhecimento*” e “*Tecnologias da informação computacional*”.

Esta etapa foi significativa, pois muitos professores demonstravam constrangimentos por não terem pleno domínio no uso das tecnologias em suas escolas, bem como o trabalho coletivo por áreas do conhecimento. Além disso, o grande grupo da Formação Continuada questionava sobre se receberiam informações voltadas para ações a serem aplicadas nos “Seminários Integrados” exigidos pela SEDUC e CRE. Este tema será abordado no próximo metatexto.

A presença da universidade, representada pelos Formadores-IES, foi um marco importante na formação, pois além destes também estavam presentes alguns representantes do Grupo Cirandar que a todo o momento participavam das informações e sugestões aos pequenos grupos formados pelos professores cursistas. Nestas intervenções destacou-se a *Socialização* entre todos os presentes demonstrada pelo entrevistado:

Foram favorecidas as trocas de contribuições e outras práticas referentes às áreas do conhecimento que promoveram finalmente uma ampliação de diretrizes e conhecimentos favoráveis e adaptações a nossa realidade. A universidade não se eximiu de seu papel de formadora, mas deu-nos autonomia para organizarmos o processo de apresentação da formação recebida adequando-o à nossa realidade (Prof. O. D₁).

Neste sentido segundo Imbernón (2016):

[...] os representantes das universidades que trabalham com os professores necessitam sempre esclarecer os objetivos que pretendem alcançar com a formação e apoiem os esforços dos docentes para mudar sua prática cotidiana (p.114).

Esta afirmação do autor, nos leva a deduzir que a universidade ao desenvolver suas atividades pós-formativas possibilita que a socialização entre os participantes se realizasse numa vivência construtiva, colaborativa e contributiva para a formação continuada atualizada. Esta sociabilização objetivou que todos os presentes se tornassem aptos a atender as exigências impostas pelo meio, sejam elas de ordem ética, profissional, pessoal, possibilitando sua inserção na sociedade.

Alguns trabalhos realizados nas “ações e projetos educacionais” aplicando o uso de tecnologias próprias foram apresentados pelos grupos

participantes e nestas apresentações houve muita troca de experiência cotidiana, concordâncias e sugestões de modificações das ações aplicáveis em sala de aula. Nestas trocas de ideias constatamos o quanto os professores apresentadores se sentiam realizados, pelo reconhecimento dos seus trabalhos bem como os assistentes demonstravam satisfação pela aceitação de indicação de novas ideias.

Para Gadotti (2013) temos a expressão da necessidade formativa continuada de professores sendo contatada em sua descritiva assim definida:

Falamos constantemente, em “qualidade social” que tem tudo haver com o conceito de educação integral. Entre as dimensões intraescolares realçamos a necessidade de haver um “sistema nacional articulado”, a garantia da “gestão democrática”, de uma “avaliação formativa”, mas especialmente a formação continuada do professor, significando melhorar a vida das pessoas, e de toda a comunidade. (p.3)

Sobre o “*Entrelaçamento das áreas do conhecimento*” e suas tecnologias ficou evidente que a *integração dos diferentes conhecimentos* pode criar as condições necessárias para a aprendizagem, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos na *seleção de conteúdos mais contextualizados*.

Para Gadotti (2013) o distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos e professores, responde por seu desinteresse e até mesmo pela evasão escolar. Uma *aprendizagem criativa* implica em permanecer apenas o nível de conhecimento, que é dado pelo contexto em sala de aula muitas vezes desconsiderando o conhecimento já existente.

Esta postura faz com que os alunos, algumas vezes, se sintam desmotivados e incapacitados a compreenderem e intervirem na realidade, em uma visão autônoma, crítica e criativa. Confirmando esta descritiva segue o depoimento do sujeito colaborador quando afirma:

A apresentação das áreas do conhecimento de forma conjunta deu-nos oportunidade para conhecermos nossos alunos, os nossos colegas e as ações que desenvolviam em suas disciplinas. A participação direta das Ciências Humanas e Ciências da Natureza conseguiram realizar pesquisas sobre o tema interdisciplinaridade o que proporcionou um melhor engajamento de todas bem como a valorização das áreas do conhecimento. (Prof. A₁)

Assim o desenvolvimento das ações na perspectiva do acoplamento das áreas do conhecimento, tiveram uma boa repercussão constatada pelos diálogos com os sujeitos colaboradores o que possibilitou, posteriormente a auto-reflexão, o incentivo de continuidade e de motivação tanto para a pesquisadora quanto para os participantes da Formação/Pacto. Dando continuidade a esta análise, descreveremos alguns tópicos sobre as Tecnologias da informação computacional (TIC) indicada como uma das categorias iniciais que completaram este metatexto.

Em se tratando do uso da tecnologia, hoje está cada vez mais presente no cotidiano escolar. Não estamos nos referindo somente ao uso do computador, mas do tablete, do celular, o data show, a televisão e as máquinas de xerox. Mas nossas escolas estão equipadas com estas tecnologias avançadas? Algumas sim, outras nem tanto e ainda temos outras que não possuem nenhum. Mas todos têm seus alunos com celular e/ou computador.

O que chama bastante atenção sendo inacreditável, é que em cada dez alunos, houvesse dois que não possuísem um celular. Então, com este recurso visual, é bastante comum os estudantes, em seus trabalhos escolares se convencerem da veracidade ou não de uma pesquisa, do resultado baseado no que vê nas suas telas (Araújo, 2009).

Neste sentido temos que o professor precisa estar preparado para o desafio de não só mediar à aprendizagem dos alunos, mas estar à frente de sua classe para melhor orientar e relacionar a tecnologia apropriada ao currículo tradicional. Sem um melhor conhecimento tecnológico alunos e professores perderão a chance de fazer com que o ensinar/aprender as tecnologias e as suas linguagens tecnológicas é impossível ter-se uma formação completa.

Esta formação consiste, basicamente, em utilizar as tecnologias móveis e informativas ampliando o embasamento teórico, identificando as novas tecnologias de ensino e pesquisa. Se o professor estiver preparado para o uso destas- tecnologias móveis, como por exemplo, o computador, sendo explorado como ferramenta educacional, ele irá estimular seu aluno a também usar esta ferramenta para promoção e aquisição de novos conhecimentos.

O uso da internet pode ser utilizado como ferramenta auxiliar na preparação de materiais didáticos utilizados em todas as áreas do conhecimento. Vale frisar que deve haver cuidado com a busca de informações,

pois assim como existe informações importantes e valiosas na internet, também existe muita informação incorreta. Neste sentido temos uma resposta do sujeito colaborador, onde o mesmo demonstra receio sobre o uso do computador no “Laboratório de Informática” de sua escola:

Olha só, nós tivemos diversas reuniões na área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias decorrentes da busca de trocas de experiências como base para o Projeto Interdisciplinar coletivo. Então quando os alunos se viram com a internet muitos deles só queria entrar em contato com os outros que nada tinham ‘haver’ como que se estava buscando naquele momento para a nossa pesquisa. Foi muito difícil fazer com que eles pesquisassem o tema que tinha sido escolhido por eles mesmos. Eu não gostei da experiência e fiquei com medo de ter algum resultado não esperado. (Prof. B₃)

As tecnologias, que num primeiro momento são utilizadas de forma separada, individual para cada disciplina sendo somente computador e o celular, ainda causam estranheza o seu uso em sala de aula. Nestas ocasiões os professores têm a noção de que seu uso poderá desvirtuar o conhecimento a ser construindo, pois a Educação ainda continua presa a determinados lugares tais como: escola, salas de aula e a grade curricular.

Sabemos que o telefone celular é a tecnologia que atualmente é mais utilizada pelos nossos alunos e está incorporado ao acesso à internet, aos programas de viva voz, aos entretenimentos de jogos e músicas e a outros serviços. Por que, então não utilizarmos em sala de aula?

Segundo Moran (2013):

Continuamos, na maioria das situações, indo ao mesmo lugar, obrigatoriamente, para aprender. Há mudanças, mas são pequenas, ínfimas, diante do peso da organização escolar como local e tempo fixos, programados, oficiais de aprendizagem (p.89)

As tecnologias da informação estão nas mãos de nossos alunos através do celular e em nossas escolas nos Laboratório de Informática. Por que não trazê-las para a sala de aula? Apesar de algumas resistências institucionais, a sociedade, cada vez mais vem pressionando pela utilização destas tecnologias. E uma boa parte da população utilizam a educação on-line buscando nas universidades maior flexibilidade na oferta de Educação Continuada. A LDB

legalizou esta forma de Educação e com o auxílio da Internet houve uma significativa mudança no ensinar e aprender.

Segundo o depoimento de um sujeito colaborador temos a descritiva:

Bhá! No início do meu magistério eu tinha pavor do computador e eu achava que não tinha necessidade nenhuma em usar o computador e até mesmo o celular sem telas. Mas depois que aprendi a usá-los, não sobrevivo sem eles. Pesquiso, digito meus trabalhos, entre em contato com meus alunos, envio e recebo mensagens. Enfim, queria saber muito mais destas tecnologias e passar para os meus alunos (Prof. A₁)

Não quer dizer que as tecnologias se resumem somente aos computadores e ao celular, pois sabemos que em todas as escolas, mesmo não estando disponíveis estas tecnologias os professores fazem “verdadeiras mágicas” utilizando materiais concretos na construção de alguns conhecimentos. Mas, reconhecem que com o conhecimento sobre os TIC na Educação, teriam seus trabalhos facilitados.

A construção do conhecimento de forma coletiva e a troca de experiência entre os pares possibilitou o entrelaçamento da teoria e da prática, o que determinou a formação do terceiro metatexto explanando como foi o entendimento do trabalho coletivo e interdisciplinar.

5.3 Aceitação do Eu e do Nós interdisciplinar para a formação cidadã.

Este metatexto, como os dois anteriores, foi importante, pois vem do conhecimento de “mim acrescido do conhecimento do nós” na Formação Continuada Interdisciplinar. Em sua constituição trás as duas categorias intermediárias “**O trabalho coletivo na escola**” e os “**Estudos Interdisciplinares**” que por sua vez são oriundos das categorias iniciais “*Seminários Integrados com a Importância da pesquisa*” e o “*Aperfeiçoamento da prática com Ideias interdisciplinares*” respectivamente. Em Luz (2017):

[...] o “Eu é um pronome de tratamento com que o homem designa (refere-se) a si mesmo”. (JAPIASSÚ, 2006,P.388). E de acordo com o autor o EU, passou a ser objeto de investigação filosófica a partir do momento em que o homem passou a refletir sobre a sua existência, a ter consciência de si, e desta forma surgiram diversas dúvidas e incertezas e uma constatação a de que o ser humano está em constante transformação (p.76).

Desta forma temos consciência de que não vivemos isolados, mas em comunidade, precisando, então, incluir o “outro” no nosso viver, no nosso ser e com isto voltar à atenção, muito especialmente, para o nosso aluno como sendo o “outro” no nosso fazer/ fazendo. Com o novo olhar, temos a possibilidade de iniciarmos um processo educativo onde não prevalece o “EU” individual, mas sim o “Nós” na realização do *trabalho coletivo na escola*.

Na análise e/ou reflexão temos que na transformação do “Eu” para “Nós”, no trabalho coletivo, definimos como sendo uma realização em equipe ou de um grupo de pessoas que se dedicam a realizar uma tarefa ou determinado trabalho necessário com mais facilidade. Este trabalho no coletivo possibilita a troca de conhecimento e uma maior agilidade no cumprimento de metas e dos objetivos compartilhados. Ainda contribui para conhecer os colegas que comungam dos mesmos ideais e dos mesmos objetivos, neste caso, os educacionais.

Como confirmação desta dedução tem a fala de um sujeito colaborador, assim expressa:

O trabalho coletivo foi uma grande conquista obtida na Formação do Pacto com o mostrar de ações práticas na formação continuada. Nós conseguimos ver o que o nosso colega faz e como ele faz os trabalhos em sala de aula, com os nossos alunos que são os mesmos. Já pensamos em como realizar nosso Seminário Integrado. Vamos levar todas as ideias também para os alunos que por certo se sentirão mais encorajados para fazerem as pesquisas necessárias. (Prof. D₃).

Neste questionar e ouvir sobre o entendimento da interdisciplinaridade ficou claro que todos trabalhavam nas áreas específicas de sua formação, mas cada um em um campo determinado. Inicialmente ficou evidente que não havia um entrelaçamento de ideias, mas todos diziam ter um “*trabalho coletivo*”, pois os diferentes projetos eram partilhados. Na realidade eram trabalhos multidisciplinares onde cada professor abrangia, única e exclusivamente, sua área de formação.

Deste modo, surgiu o questionamento sobre o que seja interdisciplinaridade? E como definimos a multidisciplinaridade?

A interdisciplinaridade é uma constatação de entrelaçamento de pontos comuns de duas ou mais disciplinas formando um processo de ligação. A *multidisciplinaridade* é a reunião de várias disciplinas em busca de um objetivo comum trabalhadas em separadas. A palavra interdisciplinar é formada pela união do prefixo "*inter*", dando ideia de "entre", "em meio"; mais a palavra "disciplinar", que tem sentido pedagógico de instruir nas regras e preceitos. Já a multidisciplinar é formada por "multi" que significa "múltiplo" mais a palavra "disciplina" referindo-se ao conteúdo. Logo, traduzindo é a que contém várias disciplinas. (Houaiss, 2009). No seu entendimento o professor Orientador assim se expressou:

Em alguns momentos percebi a interdisciplinaridade presente no desenvolvimento de projetos realizados em conjunto com a comunidade escolar. Ela é um caminho ainda a ser descoberto, estudado, percorrido, pois exige uma integração que muitas vezes não se consegue efetivar, por vários motivos: citando a falta de tempo; o sentimento e responsabilidade da mudança e a indisponibilidade dos colegas na tomada de decisões. (Prof. O.D₂).

Nos encontros do Pacto, na exposição sobre um trabalho interdisciplinar os professores deduziam que era difícil trabalhar desta forma, pois deveriam saber sobre todos os conhecimentos dos colegas. Houve até um momento em que um professor se pronunciou, por brincadeira, que a partir daquele momento seria "*um por todos e todos por um*". Para Selbach (2010):

[...] a ferramenta interdisciplinar não implica que o professor tenha que conhecer elementos e fenômenos de todas as disciplinas, mas que saiba se insinuar como um proponente de desafios, levando os alunos a essas ligações cabendo, ainda, destacar que os temas que trabalha jamais se isolam de outros que o aluno aprende. (p.153)

Concordando com a autora, a ação interdisciplinar do professor não pode se reduzir a um fato ocasional, mas é um trabalho contínuo e persistente. É um trabalho coletivo onde os professores ajudam os alunos a perceberem as interligações entre as diferentes áreas do saber.

Para realização de um trabalho interdisciplinar, primeiramente o professor deve querer ser "interdisciplinar" e conhecer o sentido da interdisciplinaridade. Então, nos reportamos à questão como a interdisciplinaridade se define na formação de professores?

Segundo Fazenda (2008):

A interdisciplinaridade ganha status no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, comunicar suas ideias, integrar seus conceitos-chaves e a organizar as pesquisas e o ensino relacionando-os. (p.18)

A interdisciplinaridade não é uma definição acabada, mas sim um refletir sobre preocupações que fazem emergir uma nova forma de pensar e refazer as ações envolvidas pelas exigências de contextos globalizados. A dificuldade de sua aplicação surge porque ela está pontuada de atitudes e não simplesmente de um fazer, precisando ser bem compreendida para que não ocorram desvios em suas aplicações na prática cotidiana. (Fazenda, 2008).

Das ações práticas cotidianas e interdisciplinares temos como desfecho o surgimento da *“importância da arte do pesquisar”* como sendo uma atividade fundamental de indagação e construção da realidade. E na pesquisa onde temos a possibilidade de atividade de ensino onde todos os professores participantes do *“trabalho coletivo”* lançam luz sobre as questões teóricas e práticas na construção e esclarecimento sobre determinado objeto ou fenômeno de investigação.

A interdisciplinaridade parte de um repensar do trabalho docente, de suas práticas sociais, da necessidade de uma ação conjunta integrada para a melhoria do trabalho coletivo educativo na escola, culminando com os Seminários Integrados. Na execução destes Seminários constatamos uma *“tarefa interdisciplinar a qual pressupõe-se antes de mais nada um ato de perceber-se interdisciplinar”* (Fazenda, 2012)

Os *Seminários Integrados* realizados nas pesquisas com a orientação dos Professores em sala de aula geraram alguns conflitos, pois julgavam, inicialmente, ser uma disciplina “nova” imposta pelas SEDUC, onde não havia um professor apto para ministrá-la. Neste sentido, era necessário que os professores fossem preparados para interagirem, no trabalho coletivo, na construção de conhecimentos e desenvolvimento da habilidade de investigar e pesquisar temas da escolha de alguns grupos de alunos, professores e da comunidade escolar.

Os estudantes foram paulatinamente, se envolvendo no processo educativo de forma intensa e aos poucos foram se conscientizando de que o seu apoio e participação eram importantes para o coletivo. Parece muito simples,

mas foi necessário um resignificar e uma tomada de decisão para obtenção do sucesso da ação coletiva.

Foram momentos em que houve a possibilidade dos sujeitos colaboradores, professores, alunos e a comunidade conhecerem-se e estabelecerem a superação do EU pessoal para realização do Nós coletivo interdisciplinar para a formação cidadã. Acreditar em si mesmo bem como no coletivo reduz o trabalho e aumenta a aprendizagem.

Após estas reflexões sobre o *trabalho coletivo e comunitário no aperfeiçoamento da prática pelas ideias interdisciplinares* finalizamos com os dizeres de Fazenda (2012), focando que a escola e a sala de aula para “*habita-las, é preciso adquirir o espírito de Fênix – do morrer para renascer das cinzas. Ser Fênix ou interdisciplinar é ver na história a possibilidade de recriação*” (p.133), despendido por nossas ações que, iguais ao mar, ora estão em águas ondulantes e tranquilas, ora impetuosas e arrojadas nos fazendo acompanhar estas ondulações para firmar nossas decisões por uma Educação de Qualidade.

CAPÍTULO 6

O NAVEGAR RUMO AO FAROL DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/barco> Acesso em 05/10/2017

**Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor.
A gente se forma como educador permanentemente na
prática e na reflexão sobre a prática.
Paulo Freire.**

6. O NAVEGAR RUMO AO FAROL DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Ao associar os dizeres de Paulo Freire (1991) com o farol da educação, estou afirmando que o educador, em suas ações e escritas, indica o caminho para a Educação de Qualidade enquanto que o farol marítimo é a luz deste caminho. Nesta representação é possível perceber o sentido e sentimento dos educadores que buscam no farol, um guia que os orienta e/ou indica a direção a ser seguida para atingir a meta da construção do conhecimento como forma de educação transformadora, libertadora e de qualidade.

A sociedade, em geral, passa por significativas transformações sociais, econômicas e culturais que implicam em mudanças de paradigmas muito especialmente no campo educacional. Diante *disso*, se faz necessário o (re) pensar a formação do profissional em todos os níveis, especialmente o da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), pois a ela compete uma das mais importantes parcelas do desafio, ou seja, a formação de sujeitos críticos, criativos humanizados, capazes de compreender a realidade sendo agentes de transformações.

Na verdade, a situação educacional é crítica. Então, este capítulo se constitui em uma descritiva de contribuição como possibilidade de indicação de um caminho para ter-se uma educação de qualidade. Assim sendo elenco alguns itens observados tais como: - o saber dos docentes e a sua desvalorização; a formação e o parecer de alguns professores; as singularidades dos educandos; - os currículos desenvolvidos, nem sempre adequados necessidades da comunidade escolar e a relação teoria/prática apresentada nas exposições escolares. E, por ai vão, outras indicações que tentam justificar a má qualidade da Educação Brasileira.

Partindo destes pressupostos, passo a descrever os aportes conclusivos sobre o que vi, ouvi e concluí sobre Formação Continuada de Professores no Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio. Muitos assuntos foram apresentados nos encontros de formação e ao mesmo tempo ações práticas foram sugeridas com a possibilidade de serem aplicadas, tanto em oficinas de formação, quanto na formação inicial dos licenciandos nos diferentes

Cursos do Ensino Superior, em suas Didáticas, Metodologias e Disciplinas de Estágios. Neste sentido refleti como poderia ser meu trabalho de formação de professores a partir deste momento.

Sendo assim, acredito que todos nós, Formadores de Professores, devemos nos unir no diálogo e na organização da aprendizagem de forma a auxiliar os novos professores a sentirem-se comprometidos com a educação, fazendo com que se sintam motivados e potencializados a dedicarem a profissionalização em prol da transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste sentido, reafirmo que o ensinar para vida é um compartilhar conhecimentos entre a esperança da criança e o sonho do adulto num saber interdisciplinar.

Dando sequência sobre o desenvolvimento da Formação Continuada Professores desenvolvida no Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio desenvolvida nos anos de 2014-2015, tive a oportunidade de participar, pesquisar, estudar e acompanhar toda a trajetória do projeto, expressa nesta política pública oficializada pela Portaria nº 1.140 de 20/12/2013. Neste acompanhamento percebi que as ações são idealizadas pelo poder público na forma da implantação de programas sem que sejam consideradas as necessidades cotidianas das comunidades escolares e seus profissionais. Assim sendo, estes ditos Programas Públicos falham pelo desinteresse que criam entre a relação do poder público e a modificação do trabalho realizado pelos professores da rede de ensino.

Considero que é necessário focar nas experiências vividas no cotidiano escolar ao iniciar-se uma Formação Continuada. Antes, é preciso dialogar, debater e refletir sobre as situações do ensino/aprendizagem. Em se tratando de educação não posso desconsiderar ou deixar de analisar qualquer ocorrência de experiência, agradável ou não, pois para conseguir concluir o período de desenvolvimento do Pacto, antes de tudo, precisei colher o depoimento dos sujeitos colaboradores, sendo estes os principais navegadores desta pesquisa. Logo, através da escuta destes sujeitos, e os depoimentos gravados foram de grande valia, pois retrataram as experiências vividas e uma realidade, muitas vezes, desconhecida inclusive para alguns Formadores do Pacto.

Na escuta das entrevistas realizadas e na sua análise foi necessário retornar as escolas, pois havia “algumas entrelinhas”, ou seja, lacunas inelegíveis, que precisavam ser esclarecidas. Entre estas lacunas, tive as citações dos conteúdos programáticos deixados de lado e desconsiderados como básicos ou importantes na construção de conhecimentos, não pelo professor da disciplina, mas pelo órgão representante.

Neste contato identifiquei, também, que alguns programas foram abandonados sem que seus resultados fossem avaliados podendo ser citados: O Programa de Desenvolvimento da Educação com ações que deveriam ser prolongados de 2007 a 2022; o Todos pela Educação; os Amigos da Escola; a Reforma do Ensino Médio e o Politécnico e o Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio. Então, confirmo que nesta última década até o ano de 2015, finalizações das ações de nossa pesquisa, tivemos Políticas Públicas visando enfrentar os problemas educacionais, mas outras existentes foram relegadas a um segundo plano e repentinamente abandonadas.

Projetos e/ou programas ao serem desenvolvidos, muitas vezes, são relegados ao esquecimento, ou no mínimo, são substituídos por outros e/ou abandonados como se tivessem perdido o valor. Onde estão os resultados obtidos por estes programas? Estes resultados foram avaliados? Então, o que está acontecendo com a Educação Básica composta pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio?

Voltando ao acompanhamento dos meios de comunicação e a leitura de alguns documentos oficiais educacionais, concordo com os professores quando afirmam que estes programas precisam permanecer por mais tempo e que as reformas quando iniciadas, permaneçam o tempo necessário. Reforçamos que o que está expresso na Constituição Brasileira (1988), sobre a publicação dos atos, programas e serviços públicos deva ser educativo e informativo. Logo, a administração pública não apenas pode, mas deve dialogar com a sociedade, prestando informações com o objetivo de orientar e educar não só a comunidade escolar, mas a toda sociedade brasileira.

Outro exemplo da atual carência e ineficácia de investimentos educacionais e a ingerência dos recursos das Políticas Públicas Educacionais estes, algumas vezes, estão mal distribuídos no que se refere à participação dos Profissionais referindo-me ao investimento dos livros didáticos para Educação

Básica, tanto para uso dos professores quando dos alunos em sala de aula. O que vi em uma das escolas, foram livros recebidos em 2012-2015 ainda empilhados em estantes, mesas e até no chão, sem que professores e alunos os utilizem.

Diante do estudo realizado, reflito que as políticas públicas devem agir em sintonia com os profissionais da educação e, este também foi o parecer dos sujeitos-colaboradores, sendo que afirmam que poucas vezes e muito superficialmente, terem sido consultados sobre qualquer reforma a ser implantada. É o caso da aquisição de livros e/ou materiais didático a serem adquiridos, bem como o conhecimento a ser construído com o seu uso em sala de aula.

Senti que os professores consideraram o Pacto como uma das mais atualizadas iniciativas públicas idealizadas para o desenvolvimento do Ensino Médio de qualidade, com foco na formação humana integral dos alunos. Por outro lado, estes mesmos professores clamam por transformações positivas na qualidade da educação, indicando que precisam iniciar pelas condições de trabalho e valorização deste mesmo trabalho que os constitui.

E nesse embate entendo que para tanto, o professor precisa de um acompanhamento, e de um trabalho no coletivo; uma troca de experiência para poder propiciar aulas diferentes; novas tecnologias, incentivo aos seus alunos a realizarem um trabalho coletivo na decisão de sua formação cidadã; na construção de seus conhecimentos; na escolha de sua profissão, enfim, a tudo que diz respeito a sua Formação Integral.

Considero que até o presente momento muitos trabalhos foram teorizados e concluídos em diferentes áreas do conhecimento, mas desejo contribuir com um diferencial, ou seja, estar voltado para ações a serem aplicadas em sala de aula onde a ação-reflexão-ação, e a opinião dos sujeitos colaboradores, sejam o marco primordial desta pesquisa. Tenho consciência que para o fortalecimento deste trabalho seja dado o espaço para a fala e a escuta do que foi exposto pelos participantes do Pacto.

Em se referindo ao estudo sobre o conhecimento das Políticas Públicas estas devem agir em sintonia com os profissionais da educação sendo que este foi também o parecer dos sujeitos-colaboradores. Com isto, vislumbro ser a Formação Continuada de Professores a expressão de uma reflexão sobre

o cotidiano docente, abrangendo não apenas a análise sobre as ações da prática pedagógica, mas uma complementação do papel da formação do indivíduo, da construção do conhecimento, seus princípios e valores.

Retomando o refletir sobre a questão de pesquisa da tese: **De que forma as ações interdisciplinares no Pacto para de Fortalecimento do Ensino Médio contribuem para a formação continuada de professores**, transformando-a em questionamento, considero ter atingido plenamente nas ações desenvolvidas junto a FURG, pois a grande maioria dos participantes aplicaram as ações sugeridas apontando resultados satisfatórios em sala de aula. Então, ficou claro a percepção do trabalho coletivo e a interdisciplinaridade como facilitadores acrescidos de valores e de identidade coletiva em termos de construção de conhecimento.

Esta construção de conhecimento deu-se em um movimento coletivo onde todos os aplicadores das ações sugeriram e modificaram as mesmas de acordo com a necessidade da comunidade escolar. Desta forma a confiança na determinação e realização do trabalho interdisciplinar possibilitou a crença de uma valorização e reconhecimento do trabalho individual e coletivo do professor.

Em relação a continuidade da **Formação Continuada de Professores**, quase que por unanimidade, houve a aceitação da ideia. Os professores citavam que alguns itens poderiam ser extintos, enquanto que outros precisariam ser aprofundados. O que chamou a atenção dos Formadores da IES foi que para a maioria dos participantes, uma formação é sempre bem-vinda, especialmente quando os mesmos participam sobre a escolha da temática a ser desenvolvida e os resultados retornados.

Em uma formação coletiva, algumas vezes, passa-se a ideia de que todos os participantes trabalharam de forma igual. Querer que todas as escolas tenham desempenho igual, com o mesmo nível de desenvolvimento, em comunidades totalmente diferentes, com pessoas diferentes e tradições diferentes, é utópica, não têm como termos esta exigência. Nesta busca de educação de qualidade, jamais se terá resultados iguais, mas sim semelhantes entre uma e outra aplicação.

Portanto a Formação Continuada de Professores pode ser a mesma, mas terá reflexos diferentes bem como resultados diferentes com e para pessoas diferentes. Logo, não pode ser imposta, mas uma proposta, um ato de

vontade frente a um projeto de conhecimento do outro com seu potencial de ação, onde todos aprendem, ensinam, vivem e exercem.

O ensinar/aprender, o fazer/fazendo são processos sociais, inserido em diferentes culturas, com suas normas, tradições e leis. Mas também se constitui em um processo pessoal onde, cada um desenvolve o seu saber, com suas características, seus métodos e seus objetivos peculiares.

Tenho noção de que em educação os resultados não aparecem de imediato, mas sim em longo prazo. Adquirem-se experiências educativas durante toda nossa vida profissional. Quanto mais nos informamos mais facilmente aplicamos e melhor desempenhamos o papel de orientadores educacionais.

Temos que ter presente o diferencial entre ensino e educação, pois no ensino organiza-se uma série de atividades didáticas em áreas específicas do conhecimento. Na educação além do orientar nestas áreas do conhecimento, o foco se constitui em integrar o ensino e a vida; conhecimento e ética; reflexão e ação e encontrar o caminho da realização. Ensinar/educar é preparar o aluno para a formação integral de cidadania onde os mesmos se sintam produtivos, realizados e éticos.

E nesse embate entendo que para tanto, o professor precisa receber uma formação que o estimule a novas descobertas, uma troca de experiência para poder propiciar aulas diferentes, impregnadas de novas tecnologias, incentivando aos seus alunos a também realizarem um trabalho coletivo na decisão de sua formação cidadã; na construção de seus conhecimentos enfim, a tudo que diz respeito à Formação e Educação Integral de seus alunos. Essa talvez seja a causa mais importante da necessidade de uma Formação Continuada do Professor que estabeleça uma relação diferenciada entre professor-aluno, aluno- aluno e professor-professor.

Hoje não é mais possível desenvolver os conteúdos como independentes dos demais. Na afirmação de D'Ambrósio (2012), "o mundo atual está a exigir conteúdos entrelaçados para que se atinjam outros objetivos maiores da formação de criatividade e cidadania plena" (p.20).

Através das entrevistas realizadas, no que se referem às *mudanças curriculares* necessárias, os professores afirmam que somente com este setor, não seria suficiente para transformar a realidade de todo ensino brasileiro e

preparar os alunos ao mercado de trabalho. Refletindo sobre tal afirmação concluo que para os resultados serem positivos precisam ser (re) pensados desde a educação infantil até o final da Educação Básica. Deduzo que os resultados negativos apresentados na avaliação do Ensino Médio são reflexos das etapas anteriores a esta escolarização e não a uma total falta de formação apropriada dos profissionais da educação.

Então, é necessário voltar os olhos para mudanças, começando pela infraestrutura escolar, valorização e formação dos professores. Porém, acredito que outras discussões devam entrar em pauta antes de ter-se “outra” reforma curricular. Além disso, penso que os alunos do ensino médio, juntamente como os seus professores, também deveriam ser convocados para discussões de reformas sobre a sua educação e formação de cidadania, pois são os mais atingidos e interessados nesta modificação.

O Ministério da Educação (MEC) criou o Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio realizando uma união entre os governos estadual e federal para melhorar a qualidade de ensino em suas diferentes modalidades. Através dessa medida todos assumem o compromisso pela valorização da Formação Continuada dos envolvidos e atuantes no Ensino Médio.

Assim sendo, a partir da análise das entrevistas com o auxílio dos sujeitos colaboradores, foi possível perceber que os participantes demonstraram conhecer superficialmente os documentos propostos na Formação Continuada a ser desenvolvida. Tal revelação demonstrou que a maioria dos docentes não participa das propostas, cabendo à escola a implementação de algo desconhecido e pouco compreendido.

O maior comentário, neste sentido, é de que as propostas de Formação e/ou reformas chegam à escola, “de cima para baixo” e a falta de continuidade, por parte dos governos, desestimulam e geram descrédito de toda e qualquer mudança. Logo, refletindo sobre as respostas obtidas foi possível destacar pontos positivo e negativos observados nesta Formação Continuada de Professores pela FURG.

Resumindo temos como pontos **positivos** do Projeto Pacto:

- ❖ O incentivo à Educação pela pesquisa;
- ❖ As contribuições para reformulação do PPP da escola;

- ❖ Capacitação dos professores sobre as Políticas Públicas Educacionais;

- ❖ Desenvolvimento de ações interdisciplinares sugeridas;

- ❖ Interação e a reflexão coletiva no entendimento de ações sugeridas;

- ❖ Reconhecimento das vantagens no desenvolvimento do trabalho coletivo interdisciplinar;

- ❖ Troca de experiências nas ações apresentadas nos Seminários Integrados, Feiras de Ciências e Mostra da Produção Ensino Médio realizado pelas pesquisas temáticas escolhidas pelos alunos;

- ❖ Mudanças das práticas cotidianas em sala de aula efetivadas pelos professores e colegas de trabalho interdisciplinarmente;

- ❖ Valorização e conhecimento do „outro“.

Por outro lado temos a considerar que alguns pontos não tiveram a mesma aceitação sendo considerados **negativos** manifestados pelos sujeitos colaboradores ou que poderiam ter sido melhor trabalhados. Dentre estes temos que:

- ❖ A dificuldade para conciliar trabalho, família e lazer no acompanhamento dos seminários de formação no Pacto;

- ❖ Rotina desgastante devido ao calendário escolar e horário a serem cumpridos quando o professor em formação tinha mais de uma escola de trabalho;

- ❖ Reduzido tempo para preparação das ações sugeridas para aplicação em aulas;

- ❖ Elevada carga horária distribuída para execução em distantes escolas para completar a jornada de trabalho;

- ❖ Insuficiência dos recursos técnicos e financeiros não atendendo as necessidades cotidianas da escola;

- ❖ Dificuldades para adoção de metodologias práticas relacionadas com questões ambientais e contextualização de conteúdos curriculares;

- ❖ Desvalorização do professor expressa nos salários não incentivando a dar continuidade à formação e;

❖ O não cumprimento da continuidade de uma nova etapa de Formação Continuada, firmada no Projeto Pacto. Neste subitem havia uma perspectiva de que a Formação teria novas etapas para os anos subsequentes.

Para finalizar deixo outras **questões emergentes** em relação à Formação Continuada de Professores:

- Há possibilidade de dar-se continuidade a esta formação?
- Como assegurar o direito do professor a ter uma Formação Continuada que lhe dê segurança no seu fazer/fazendo tanto intelectual como financeira?
- E quais Políticas Públicas Educacionais que necessitamos para concretizar a utopia de uma escola para todos numa sociedade igual e justa com possibilidade de preparo eficaz para a vida?

Reconheço ter chegado o momento em que os profissionais da educação não devam apenas ser consultados, mas que sejam ouvidos e que passem de aplicadores de normas e leis a serem colaboradores diretos e agentes das mudanças.

Se há pontos positivos e negativos poderíamos repensar, junto com os professores das escolas, em revertermos esta situação de negatividade fazendo uma nova FORMAÇÃO CONTINUADA. Neste sentido faríamos então, um período formativo do IMPACTO DO PACTO, onde todos expusessem suas ações numa troca mútua de experiências fazendo desta forma um trabalho coletivo e interdisciplinar.

Então, todos unidos, de mãos dadas não estarão à espera da „maré baixar“ e sim aprendendo a navegar com o remo da união estando seguros, guiados pelo farol que nos guia e com a vontade que nos faz navegar no mar de Educação de Qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAVARES, O. e GABROWSKI G.(org.) **Cad. VI. Formação de Professores do Ensino Médio: avaliação no Ensino Médio.** MEC/SEB. Ed. UFPR/ Setor de Educação, Curitiba – PR. 2013.
- ARAÚJO: **O computador em sala de aula.** *Rev. do Professor. Soc. Brasileira de Matem.* (SBM) USP – São Paulo. SP 2009.
 _____ **Políticas Publ. Educ. e Est. Federativos.** USP. São Paulo SP2009.
- AZEVEDO, José Clovis e REIS, Jonas T. (organizadores.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência.** Ed. Moderna. São Paulo SP. 2014.
 _____ **A Educação como Política Pública.** USP. São Paulo. SP 1997.
 _____ **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.** Ed. Moderna. São Paulo SP. 2013.
- BAUMAN, Sigmund. **Globalização: as consequências humanas** Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro – RJ. 2000.
 _____ e GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história.** Ed. PAZ & Terra. São Paulo – SP. 1997.
- BORBA, M. C. (org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Ed. Autêntica Belo Horizonte – MG 2004.
- BRASIL, SEB. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Formação Continuada de Professores do Ensino Médio – Documento Orientador Preliminar.** Brasília Ministério da Educação, 2013.
 _____ CNE/CEB Reformas Educacionais. Brasília. Distrito Federal. 2012.
 _____ MEC: **Expansão da Rede Federal de Ed. Professor Científico e Tecnológico.** Dist. Federal Brasília 2009.
 _____ MEC: **Os desafios do Plano Nacional de Educação.** Brasília. INEP.2003.
 _____ MEC: **Lei Educacional 4024/1961**, aplicação 2007; Dist. Federal Brasília.
 _____ Sec. Da Ed. Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática 1ª Ed** Brasília, MEC/SEF, 1996.
- CASTILHOS, Silvia A. Giral di. **A formação do perfil do professor do séc. XXI.** Ed. Lins, São Paulo – SP. 2009.
- DAYRELL, J. e CARRARO, P.(org.) **Cad. II. Formação de Professores do Ensino Médio: o jovem como sujeito do Ensino Médio.** MEC/SEB. Ed. UFPR/ Setor de Educação, Curitiba – PR. 2013.
- D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação matemática.** Ed. Sammus, Campinas – SP. 1996.

- _____. **Uma História concisa da Matemática no Brasil.** Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 2008.
- _____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** Ed. Autêntica. Belo Horizonte – MG. 2011.
- _____. **Etnomatemática: da teoria a prática 23ª Ed.** Papirus, Campinas. SP. 2012.
- DELORS, J: **Relatório a UNESCO Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI** – Paris 1996.
- DUTRA, J.C: **A relevância da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio.** (Tese). Sist. De Biblioteca da Univ. Fed. de Pelotas. Pelotas-RS 2014.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandín: **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Ed. AMGH, Porto Alegre – RS 2010.
- FÁVERO, Osmar. **A Educação nas Constituintes Brasileiras.** Ed. Autores Associados. Campinas – SP. 2001.
- _____. **A produção e disseminação do conhecimento na área da Educação.** Bol. Anped. Rio de Janeiro 1999.
- _____. **A descentralização dos sistemas de Educação Básica: crise do planejamento central?** BH. Minas Gerais. Ed. Autêntica, 2001.
- FAZENDA, Ivani C. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares.** Ed. Papirus - São Paulo. SP. 1999.
- _____. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** Ed. Cortez. São Paulo – SP. 2002.
- _____. **INTERDISCIPLINARIDADE: qual o sentido?** Ed. Paulus. São Paulo – SP. 2003.
- _____. **O que é Interdisciplinaridade?** Ed. Cortez. São Paulo – SP. 2--8
- _____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade o ou ideologia?** Ed. Loyola, São Paulo – SP. 2011.
- _____. **INTERDISCIPLINARIDADE: História Teoria e Prática.** Ed. Papirus Campinas SP. 2012
- _____. **Formação de Docentes Interdisciplinares.** Ed. CRV. Curitiba PR.2013.
- FELDMAN, M. G.- **Estrutura e Política Pública de Ensino.** Ed. Vozes 1983, reedição 2001. Petrópolis, RJ
- FERRETTI, C.J. e ARAUJO, R.L.(org.). **Cad. V. Formação de Professores do Ensino Médio: organização e gestão democrática da escola.** MEC/SEB. Ed. UFPR/ Setor de Educação, Curitiba – PR. 2013.
- FIorentini, D. LOrenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Ed. Paz & Terra. Rio de Janeiro/ São Paulo 2014.
- _____. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. 51ª ed Ed. Cortez. São Paulo-SP. 2011.
- _____. e GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. Ed. PAZ. Ed. Cortez. São Paulo – SP. 2011.
- _____. **POLÍTICA e EDUCAÇÃO**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro RJ. 2015.
- FRIGOTTO, G. **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo-SP. Ed. Cortez, 2005
- GADOTTI, **Qualidade na Educação**: uma nova abordagem. Congresso de Ed. Básica. Porto Alegre- RS.2013.
- GARNICA, A. V. **História oral e Educação Matemática**: pesquisa qualitativa em educação matemática. Ed. Autêntica. Belo Horizonte- MG 2004.
- GHIRANDELLI, Paulo J. **História da Educação Brasileira**, 2ª Ed. São Paulo-SP Ed. Cortez. 2009
- GALIAZZI. M.C e COLARES (org). **Comunidades Aprendentes de Professores o PIBID na FURG**. Ed. UNIJUI. Ijuí – RS. 2013.
- _____. **Educar pela Pesquisa**. Ambiente de Formação de Professores de Ciências. Ed. UNIJUI. Ijuí – RS. 2014.
- _____. (org.) **Cirandar**: rodas de investigação desde a escola. Ed. Oikos. São Leopoldo – RS. 2013
- GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. Ed. Cortez. São Paulo – SP. 2011.
- GENOVA, Carlos. **ORIGAMI**: Dobras, Contas e Encantos. Ed. Escrituras, São Paulo – SP. 2009.
- GUSDORF, G. **A fala**. Ed. Despertar. Porto/Portugal (In Fazenda). 2003.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Ed. Objetiva. Rio de Janeiro - RJ. 2009.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Ed. Imago. Rio de Janeiro. 1976.
- JÉLVEZ, J.A.Q. **História da Educação em obra coletiva** Universidade Luterana do Brasil- Ulbra. Curitiba – PR. 2008.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública**: a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos. Ed. Loyola 18ª edição. São Paulo – SP 2004.
- _____. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 12ª edição. Cortes Ed. 2012.

-
- Educação Escolar:** políticas, estruturas e organização 10ª edição
Cortes Ed. São Paulo – SP. 2013.
- LOUREIRO, Luís H. F.(tese) e GALIAZZI, M.C. (Orientadora). **Como nos tornamos Formadores para Educação Profissional e Tecnológica.** PPGEC – FURG. 2013.
- LUZ, V. e MACHADO, C. **Dissertação Etnomatemática e Educação de Jovens e Adultos:** diálogos de uma prática educativa voltada para o social. PPGEC – FURG. RS.2017.
- MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da Pesquisa. Ed. Vozes. Petrópolis – RJ. 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para mudanças e a incerteza. 9ª Ed. São Paulo. Ed. Cortez- 2011; reimpressão 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Ed. Vozes. Petrópolis – RJ. 2003.
- MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva (ATD).** Ed. Unijuí. Ijuí-RS.2007.
- MORAN, J. M. **A Educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5ª edição Ed. Papirus Campinas- SP. 2013.
- MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas.** 21ª edição Ed. Papirus, São Paulo – SP. 2013.
- MORIN, E. **Educação e complexidade.** Ed. Cortez. São Paulo – SP. 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** Ed. Cortez. São Paulo – SP. 2015
- NASCIMENTO, J.M. REIS: **Ciências, Tecnologia, Cultura e Trabalho no Ensino Médio Politécnico.** Ed. Moderna. São Paulo – SP. 2012.
- NÓVOA, Antônio. **PROFESSOR:** imagens do futuro presente. Ed. Educa da Universidade de Lisboa/Portugal. 2009.
- NISKIER, A. **Filosofia da Educação:** uma visão crítica. Ed. Loyola São Paulo – SP. 2001.
- NUNES, M.T. **Ensino Secundário e Sociedade Brasileira.** Editora Vozes. Petrópolis - RJ. 2003
- PARO Vitor H. **Por dentro da Escola Pública.** 3ª ed. Ed. Xamã. São Paulo SP. 2000.
-
- Educação como exercício do poder:** críticas ao senso comum em Educação. 2ª edição. Cortez Editora São Paulo – SP. 2014.

- RAMOS, M. N. e FREITAS, D.(org.) **Cad. IV Formação de Professores do Ensino Médio:** áreas do conhecimento e integração curricular. MEC/SEB. Ed. UFPR/ Setor de Educação, Curitiba – PR. 2013.
- ROCHA, José Cláudio. **Metodologia da Pesquisa:** para Graduação e Pós-graduação presenciais e EAD. Ed. Appris. Curitiba – PR.2013
- ROBLES, Mauricio. **ORIGAMI:** Novos Projetos divertidos com Papel. Ed. Marco Zero. São Paulo – SP. 2010.
- ROMANELLI, Otaiza O. **História da Educação no Brasil.** 31ª edição. Editora Vozes. Petrópolis – RJ. 2003.
- SEBACH, S. **Ciências e Didática.** Editora Vozes, Petrópolis – RJ. 2010.
- SIMÕES, C. A e SILVA, M.R. **Cad.III- Formação de Professores do Ensino Médio:** o currículo do Ensino Médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral. MEC/SEB. Ed. UFPR/ Setor de Educação, Curitiba – PR. 2013.
- SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado Porto Alegre – RS. Ed. Artes Médicas. 1998.
- SIGNORINI, Inês (org.) **GENEROS CATALISADORES:** letramento e formação do professor. Ed. Parábola. São Paulo- SP. 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 32ª edição. Autores Associados. Campinas – SP. 2002.
- _____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 23ª edição. Autores Associados. Campinas – SP. 2000.
- _____. **Sobre a natureza e especificidade da Educação.** Rev. Educação em debate. São Paulo – SP. 2015.
- SHIROMA, E. O. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica:** sucessivas reformas para atender a quem? SENAC; Rev. da Educação, nº 2, Rio de Janeiro. 2012.
- TEIXEIRA, A. Educação para a democracia. 2ª edição. Ed. Nacional, São Paulo – SP. 1953.
- VARELLA, Ana Mª R. Sanchez. A Comunicação Interdisciplinar na Educação. Ed. Escuta. São Paulo – SP. 2008.
- VIDIGAL, C.S. e MORAES, A. (org.) **Cad. I Formação de Professores do Ensino Médio:** ensino médio e formação humana integral. MEC/SEB. Ed. UFPR/ Setor de Educação, Curitiba – PR. 2013.
- WERNECK, Hamilton. **Ousadia de viver:** saboreando a vida da infância até a quarta idade. Ed. DP&A, Rio de Janeiro – RJ. 2001



Universidade Federal do Rio Grande –FURG.
Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde



ANEXOS



Universidade Federal do Rio Grande –FURG.
Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde



Anexo 1

**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA
 ESCOLA, UNIVERSIDADE E NO LABORATÓRIO DE PESQUISA.**

DOUTORANDA: Marília Nunes Dall'Asta.

Solicitação de autorização para divulgação das entrevistas.

Através deste documento, autorizo a divulgação, para qualquer fim, exclusivamente, acadêmico e/ou educativo das gravações, textos e conteúdos das entrevistas por mim concedidas a doutoranda **Marília Nunes Dall'Asta**, estando eu ciente de que minha identidade será totalmente preservada.

Rio Grande, ----- de ----- de 2015.

.....
 Assinatura do (a) entrevistado (a).

Nome completo do (a) entrevistado:

.....
 Doutoranda: Marília Nunes Dall'Asta



Universidade Federal do Rio Grande –FURG.
Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde



Anexo 2

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA, UNIVERSIDADE E NO LABORATÓRIO DE PESQUISA.

Roteiro sugerido de entrevista: Docentes Formadores dos Institutos de Ensino superior (IES).

Este questionário faz parte da coleta de dados para a tese de doutorado de **Marília Nunes Dall'Asta**, do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A sua participação é muito importante, sendo que os dados coletados no mesmo serão utilizados apenas para fins desta pesquisa.

Dados Pessoais

NOME:		IDADE:
ENDEREÇO:		
REGIÃO/BAIRRO:		

Obs: a idade é optativa sem a obrigatoriedade de ser respondida.

Outras Informações:

- Qual a sua formação acadêmica inicial?
- Indique a(s) sua(s) titulação(es) e/ou pós graduação.
- Como você ingressou na Formação do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio?
☐ por convite de algum colega;
☐ através do edital na página de FURG;
☐ por outro meio. Especifique qual: _____.
- Há quantos anos você atua no Ensino Superior?
☐ um ano. ☐ dois anos. ☐ cinco anos.
☐ dez anos. ☐ mais de dez anos.
- Você já exerceu atividades no Ensino Médio? Durante quanto tempo? Em qual disciplina? Em qual escola?
- Consideras que a carga horária de Formação Continuada estipulada pelos órgãos competentes é suficiente para que o docente possa desenvolver um trabalho adequado em sua sala de aula? Por quê?
- Você já havia tido alguma outra experiência no que se refere à Formação Continuada de Professores? ☐ Sim ☐ não.



Em caso afirmativo por quanto tempo desenvolveu esta formação? Exponha se a mesma foi desenvolvida em oficina, palestra ou outro tipo

Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências:



Química da Vida e Saúde

Anexo 3

Prezados colegas e sujeitos colaboradores.

Dando prosseguimento ao nosso trabalho de doutoramento, necessitamos, mais uma vez a colaboração de vocês no sentido de coletar informações para completar esta primeira etapa. Então se vocês continuam de acordo em colaborar, gostaríamos de saber a opinião de vocês sobre algumas questões às quais poderão, ou não, definir o grau de importância de nossos objetivos e os procedimentos da coleta de informações. Estes questionamentos são apenas um roteiro para termos uma definição sobre a temática estudada, o que deixa as repostas para serem seguidas ou não. Caso fique alguma dúvida, estamos ao inteiro dispor a saná-las. Fiquem bem à vontade, pois saibam que o sigilo e a ética profissional continuarão a serem exercida do princípio ao fim do nosso trabalho.

Desde já fico muito agradecida.

- 1) Você refletiu e estudou as 6 temáticas (cadernos de formação). Qual deles mais chamou sua atenção? Sintetize-o;
- 2) Quais as ações (trabalhos desenvolvidos) que você aplicou em sala de aula baseados na formação recebida? Conte algum detalhe alusivo. Caso tenha algum resumo apresentado (ou não) em algum evento há como ser enviado junto deste?
- 3) Como você avalia o Pacto de Formação continuada desenvolvida pela FURG?
- 4) Na primeira etapa de Formação as temáticas eram mais teóricas e a 2ª era exclusiva sobre as áreas do conhecimento. No que estas etapas contribuíram com o seu trabalho em sala de aula?
- 5) Você conseguiu identificar a interdisciplinaridade nas formações recebidas? Sintetize o seu entendimento sobre esta visão.
- 6) Em sua visão o Pacto de Fortalecimento para o Ensino Médio e a Formação Continuada de professores trouxeram “algo” de novo para os professores da rede pública? Em que sentido isto ocorreu?

Você participaria novamente do Pacto se lhe fosse dada uma nova oportunidade de o fazê-lo? Por quê?