

**UNICENTRO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO - PPGIDC**

ROSANE ANDRADE TORQUATO

**UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS, AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO
MÉDIO**

IRATI - PR

2016

ROSANE ANDRADE TORQUATO

**UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS, AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Desenvolvimento Comunitário, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração em Desenvolvimento Comunitário, da UNICENTRO.

Orientadora: Prof. Dra. Cristiana Magni

IRATI – PR

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSANE ANDRADE TORQUATO

UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO

Dissertação aprovada em 11/ 08/ 2016, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração: Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro Oeste, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dra. Cristiana Magni - Orientadora
Instituição: UNICENTRO

Prof. Dr. Erivelton Fontana de Laat
Instituição: UNICENTRO

Prof. Dra. Glaucia da Silva Brito
Instituição: Universidade Federal do Paraná -UFPR

Irati – PR

2016

AGRADECIMENTOS

A Deus pela Vida e Sabedoria.

A Nilton, meu marido e amigo, por sempre acreditar e ser companheiro e cúmplice em todos os sonhos da minha vida.

A Hanna e Jonathas meus filhos pela compreensão e paciência em vários momentos.

A Deborah e Emanuel, filha e genro pelo apoio familiar e acadêmico, ouvindo e dando “dicas”.

A minha orientadora Cristiana Magni, presente divino em minha vida, educadora que tornou-se amiga, conduzindo-me sempre de maneira serena e atenta ao meu desenvolvimento não só acadêmico, mas integral.

A Luiz Carlos Castro e Arlinda Araújo pela amizade e sementes de perseverança semeadas há muitos anos atrás em meu coração. As sementes deram lugar a flores!

A todos os participantes da pesquisa de campo pela acolhida e falas tão pertinentes ao desenvolvimento desta investigação.

Aos professores Erivelton de Laat e Glaucia Brito pelo compartilhar das singularidades de suas respectivas áreas de conhecimento que me ajudaram a ampliar horizontes de investigação em torno do profissional docente, das diferentes relações comunitárias e das TIC.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário com os quais tive o privilégio de conviver e aprender novos saberes.

Aos meus amigos e colegas de trabalho pelas constantes palavras de incentivo.

... o educador fala às pessoas e assim constrói as teias que tornam possível o mundo humano.

Discurso que faz um mundo.

Mas essa construção (que pode também ser demolição) depende da capacidade do educador de usar os símbolos que circulam entre as pessoas comuns.

Rubem Alves

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a relação das políticas públicas educacionais, dos pressupostos teóricos necessários à formação continuada dos docentes do Ensino Médio na sua atividade pedagógica no uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC). O problema enfatiza a importância da coerência entre políticas educacionais, espaços de formação continuada e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); assim se apresenta a questão: as políticas educacionais de formação continuada estão sendo suficientes para garantir a formação de docentes numa perspectiva de apropriação não apenas técnica, mas, também conceitual, cultural e pedagógica na utilização de tecnologias de informação e comunicação? A base metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa conduzida por revisão bibliográfica acerca da historicidade do Ensino Médio, da elaboração de recentes políticas educacionais de formação continuada de professores e uso de tecnologias. A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2015, numa escola pública da rede estadual de ensino, situada no município de Curitiba (PR). Os sujeitos investigados foram docentes do Ensino Médio. O estudo abrangeu duas etapas. A primeira caracterizou-se pela observação participante da prática docente em sala de aula em que se fez uso do Diário de Campo como instrumento de pesquisa, a fim de registrar as ações pedagógicas do docente em sua compreensão e uso de tecnologias. A segunda etapa especificou-se por entrevistas semidirigidas aplicada aos docentes em caráter individual. A análise dos resultados utilizou a técnica de Análise de Conteúdo que encontra referências em Laurence Bardin. Os resultados obtidos evidenciaram que políticas educacionais referentes as tecnologias na escola estão sendo implementadas por meio de envio de equipamentos, dispositivos e realização de cursos de formação continuada para docentes. Entretanto, ainda permanecem contradições como o descompasso entre o envio de materiais e a viabilidade pedagógica refletida na ausência de manutenção periódica dos equipamentos e mínimas ações docentes no uso das tecnologias (TIC). Indica-se a necessidade constante de processos reflexivos e a promoção de ações que melhor articulem as políticas públicas educacionais, as TIC e formação continuada de professores do ensino médio atentando para cuidados específicos que daí decorrem ante realidades comunitárias e sociais emergentes das quais a escola faz parte.

Palavras-chave: Políticas Educacionais – Formação continuada de professores – Tecnologias de informação e comunicação

ABSTRACT

This research aimed to investigate the relationship between public educational policies and the theoretical assumptions required for continuing education of Secondary teachers in their educational activity using of Information and Communication Technology (ICT). The problem emphasizes the importance of coherence between educational policy, continuing education areas and the use of Information and Communication Technology (ICT); thus raises the question: educational policies of continuing education are sufficient to ensure the training of teachers in ownership perspective not only technical but also conceptual, cultural and pedagogical in using Information and Communication Technology? The methodological base used was qualitative research conducted by literature review about the historicity of high school, the development of recent continuing teacher training educational policy and use of technology. The field search occurred between the months of July and August 2015, in a public state school, located in Curitiba (PR). The investigated subjects were high school teachers. The study covered two stages. The first one was characterized by participant observation of teaching practice in the classroom using Field Journal as a research tool in order to register the teacher's pedagogical activities in their understanding and use of technology. The second step was specified by semi-structured interviews applied to teachers in individual basis. The results analysis used the Content Analysis technique based in Laurence Bardin. The obtained result highlighted that educational policies regarding the technologies in school are being implemented by sending equipment, devices and conducting continued training courses to teachers. However, there are still contradictions as mismatch between the shipping materials and the pedagogical viability due to the absence of equipment periodic maintenance and minimum teachers' actions in the use of technologies (ICT). It indicates the need of constant reflective processes and the actions that best articulate the promotion of actions that best articulate the educational public policies, ICT and continuing education of high school teachers paying attention to specific cares that result from emerging community and social realities of which the school belongs.

Keywords: Educational Policies – Continuing Education for teachers - Information and Communication Technologies

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|------|
| Quadro 1 – Elementos para a reflexão sobre a Formação Continuada | p.36 |
| Quadro 2 – Temas das unidades de estudo da formação continuada do PNEM | p.41 |
| Quadro 3 – Descrição da estrutura física da unidade escolar..... | p.55 |
| Quadro 4 – Distribuição da faixa etária dos docentes entrevistados | p.61 |
| Quadro 5 – Distribuição do tempo de serviço no EM dos docentes entrevistados..... | P.61 |
| Quadro 6 – Objetos de Aprendizagem na prática docente..... | p.92 |

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Sistematização do aspecto histórico-legal do Ensino Médio nos últimos 20 anos.....p. 24
- Figura 2 – A pesquisa na prática docente e uso das TIC.....p.50
- Figura 3 - Organização dos dados da pesquisa segundo as categorias de análisep.58

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
Conae – Conferência Nacional de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EM- Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EP – Educação Profissional
FNE – Fórum Nacional de Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PNE – Plano Nacional da Educação
PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES | 8 |
| 1- INTRODUÇÃO | 12 |
| 2. REVISÃO DE LITERATURA | 17 |
| 2.1. PERCURSO HISTÓRICO DO ATUAL ENSINO MÉDIO NO BRASIL | 17 |
| 2.1.1 Ensino médio: espaço que se (re)constrói em meio a historicidade das políticas públicas educacionais | 17 |
| 2.1.2 O Ensino Médio a partir da nova LDB: avanços e permanências | 20 |
| 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS | 24 |
| 2.2.1 Planejamento e implementação de políticas públicas..... | 25 |
| 2.2.2 Políticas públicas educacionais | 27 |
| 2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES | 31 |
| 2.3.1 Formação continuada: lugar de articulação de políticas educacionais e formação docente..... | 32 |
| 2.3.2 Formação continuada do docente do ensino médio e as recentes políticas educacionais..... | 37 |
| 2.4 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO | 41 |
| 2.4.1 Concepção de Tecnologias | 44 |
| 2.4.2 Tecnologias de informação e comunicação e os saberes docentes..... | 46 |
| 2.4.5 Tecnologias e políticas públicas de educação como desafios e perspectivas à formação continuada de docentes do ensino médio | 51 |
| 3 MATERIAL E MÉTODO | 53 |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA | 53 |
| 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 53 |
| 3.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO..... | 53 |
| 3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE | 57 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 60 |
| 4.1 PERFIL DA AMOSTRA | 60 |
| 4.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... | 63 |
| 4.2.1 Instancia Federal..... | 63 |
| 4.2.2 Instancia Estadual | 71 |

| | |
|---|-----|
| 4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA | 75 |
| 4.3.1 Busca Pessoal | 77 |
| 4.3.2 Aproveitamento | 80 |
| 4.4 TECNOLOGIAS | 85 |
| 4.4.1 Estrutura Escolar..... | 85 |
| 4.4.2 Alunos..... | 90 |
| 4.4.3 Saberes docentes..... | 92 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| REFERÊNCIAS | 100 |
| APÊNDICES | 112 |
| Apêndice I – Instrumento de Pesquisa | 112 |
| Apêndice II..... | 113 |
| TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 113 |

1- INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea caracteriza-se por ser complexa, dinâmica e ao mesmo tempo, por apresentar características de permanências como resultado de negação ou reafirmação de crenças e valores. Isto gera movimentos contínuos de tensões e contradições que impactam o ser humano enquanto indivíduo e ser coletivo. Suas relações não podem ser reduzidas apenas à relação com a natureza, mas também precisam ser compreendidas num contexto de relações sociais, culturais, políticas e históricas (SANTOS, 2002; MORIN, 2001; BAUMAN 2003).

Objetividades e subjetividades vão se tornando elementos de busca ao entendimento do humano que sofre impactos, mas também transforma a sua comunidade local e planetária. Objetividade aqui entendida como as condições concretas em que vive o indivíduo. Subjetividade compreende-se enquanto condição humana construída historicamente, ou seja, a identidade pessoal e profissional do professor que envolve suas intenções, crenças, sentimentos e experiências pessoais cotidianas (VIGOTSKI 2007; TARDIF, 2006).

Desta forma, a ciência por meio da pesquisa colabora na busca de compreensões, mas também se refaz na medida em que deve atentar para a contribuição de aspectos do cotidiano que se expressam nas e por meio das experiências do ser pessoal e coletivo de cada indivíduo que transita a toda instante por diferentes instâncias e dimensões sociais.

A Educação escolar pode ser caracterizada como uma destas instâncias que tem na escola sua concretização. Esta instituição tem regras comuns, valores e atitudes, e desta forma, ainda que fragilizada por diversos fatores, caracteriza-se como comunidade.

No falar de Bauman (2003, p.15) o conceito de comunidade compreende-se como “entendimento compartilhado por todos os membros.(...) Tal entendimento não é uma linha de chegada, mas o ponto de partida de toda união. É um sentimento recíproco e vinculante – a vontade real e própria daqueles que se unem”; tal conceito vai se recriando neste novo contexto de mundo.

Foi a partir de leituras e reflexões promovidas pelo mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, vinculado a minha experiência como profissional, que pude me apropriar teoricamente da afirmativa a seguir: além de se compreender como comunidade, a escola precisa se compreender como “espaço

da comunidade” (MARCASSA et al, 2013). Isto abre um novo entendimento para todos os envolvidos na escola. Além de profissionais e alunos, todos se configuram como atores sociais, portanto, envolvidos num entrelaçamento complexo de relações coletivas, de produções e apropriações de saberes.

O desenvolvimento comunitário desta forma, diz respeito aquela(s) comunidade(s) com a(s) qual(is) se quer distender um programa ou projeto com objetivos concretos de atender às suas necessidades e problemas, buscando o seu prolongamento e melhora na qualidade de vida (BURBANO, 2011).

Eis um dos grandes desafios que encontrei na minha formação enquanto pesquisadora de um programa interdisciplinar: pensar o desenvolvimento comunitário de um/e a partir de um espaço que, historicamente, enfrenta contradições na sociedade. De um lado a escola continua a reproduzir saberes e práticas que garantem a regulação da sociedade por meio do disciplinamento da população; de outro lado, contribui efetivamente para a emancipação social, favorecendo e lutando por uma educação que no cotidiano da comunidade escolar caracteriza-se por ações modificadoras de regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que aparentemente estão àquele submetidos (OLIVEIRA, 2009; ALVES, 2001)

Para isso minha formação enquanto pesquisadora precisou encontrar elementos concretos que aparentemente pareciam “tábuas” de destroços encontrados em alto mar, à medida que a pesquisa caminhava em meio a leituras e discussões, aquelas foram se tornando maiores a semelhança de estações que ainda que mais seguras, garantem a transitoriedade indicando a possibilidade de um ponto a diante.

Em minha carreira profissional no magistério, ora como professora, ora como pedagoga, percebo a necessidade de constante atualização por meio de leituras, debates e cursos de formação continuada a fim de se apropriar de conhecimentos que auxiliem uma prática consciente e emancipatória.

Há alguns anos, atuando como professora-pedagoga do quadro próprio do magistério da Rede estadual de ensino do estado do Paraná percebo as tensões e contradições presentes, objetiva e subjetivamente, nas ações e interlocuções de meus colegas de profissão e que afeta a todos os envolvidos na comunidade escolar. Desta forma, foi na pesquisa que encontrei a possibilidade de levantar questionamentos sistematizados e mais direcionados à reflexão e análise de algumas categorias e elementos inerentes ao desenvolvimento da comunidade escolar. Conforme Demo (2003, p.37)

pesquisa refere-se à “capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos”. Pesquisa tem que se tornar uma atitude cotidiana e consciente.

Com base neste pressuposto e a partir de algumas inquietações é que surge esta pesquisa científica. De forma a delimitar um olhar investigativo, esta observação tem como objeto a relação das políticas públicas e dos pressupostos teóricos necessários à formação continuada dos trabalhadores docentes do E.M - Ensino Médio na sua atividade pedagógica por meio de tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Apesar de seu caráter objetivo e seletivo, as políticas educacionais vinculam-se a outras políticas públicas, assim como pode se caracterizar como um espaço de fronteiras ao indicar sua referencia a diferentes sujeitos e processos. Foi dessa maneira que identifiquei a especificidade interdisciplinar nas políticas públicas educacionais, ampliando desta forma os horizontes e entrelaçamentos desta investigação.

As políticas públicas da educação desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) até mais recentemente a Resolução CNE/CEB de 30 de janeiro de 2012 (define as DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), assim como a Portaria MEC 1.140 de 22 de novembro de 2013, que Institui o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio - PNEM, apontam para a formação continuada dos docentes como um dos quesitos necessários ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os profissionais docentes do sistema de ensino brasileiro.

Diversos são os temas de estudo e debate que permeiam os recentes cursos de formação continuada para profissionais da educação do E.M. Estes temas expressam uma árdua trajetória de discussões e embates num processo de construção sócio-histórico-político (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012; KUENZER, 2005). O estudo sobre as TIC é também previsto em lei, conforme o Decreto nº. 6755/2009 que institui a Política Nacional de formação de profissionais do Magistério da Educação Básica.

Na minha prática profissional pude observar que a maioria dos profissionais docentes desse nível de ensino da Educação Básica enfrenta tensões e contradições diante do aparente descompasso entre as políticas educacionais de formação continuada e uma efetiva concretização de saberes docentes, os quais se caracterizam também pela apropriação de conhecimentos em relação às TIC enquanto artefatos socioculturais, que transformam a natureza, mas também sofrem mudanças e causam impactos a partir de interrelações complexas e dinâmicas presentes na sociedade.

Esta pesquisa apresenta sua relevância nestes últimos anos na medida em que propõe como primeiro passo destacar algumas das recentes políticas públicas educacionais relacionadas ao ensino médio, à formação continuada dos docentes. Outro ponto importante e que justifica essa pesquisa é que a mesma aponta para a necessidade de aproximação entre pressupostos teóricos (tecnologia e sua relação com políticas públicas, saberes escolares e formação docente) e os saberes dos docentes de ensino médio, numa perspectiva de formação contínua, até mesmo porque os eixos de formação dos alunos deste nível de ensino, expressos em documentos legais, estão também fundamentados nestes pressupostos e subentendendo-se aqui, a relação de uma formação docente que contemple a apropriação por parte destes profissionais dos referidos eixos e pressupostos teóricos. Um terceiro aspecto relacionado ao último descrito é o fato de uma investigação numa perspectiva interdisciplinar. Esta busca vincular a reflexão em torno da formação continuada dos docentes do ensino médio, tecnologias de informação e comunicação e políticas educacionais a estas relacionadas. (BRASIL, 2012; CORRÊA, 2012).

Desta forma, levanta-se nesta pesquisa o seguinte problema: as políticas educacionais de formação continuada estão sendo suficientes para garantir a formação de docentes numa perspectiva de apropriação não apenas técnica, mas, também conceitual, cultural e pedagógica na utilização de tecnologias de informação e comunicação?

Como objetivo geral procurou-se investigar os avanços ou permanências dos saberes e práticas dos docentes do ensino médio em sua relação com as tecnologias de informação e comunicação. Com a intenção de melhor percorrer a trajetória delinearam-se três objetivos específicos. Primeiramente observar e diagnosticar a prática docente em sala de aula levantando as ações educativas utilizadas por eles com relação ao uso de tecnologias de informação e comunicação. O segundo, identificar a partir da aplicação de entrevista semidirigida, os principais aspectos desenvolvidos pelos docentes na relação de sua formação continuada com base nas recentes políticas públicas de educação e aplicação dos novos conhecimentos relacionados às novas tecnologias. Por último, realizar análise comparativa entre o levantamento da observação participante e o conteúdo das respostas obtidas na entrevista semidirigida, a fim de discutir a relação da produção de práticas profissionais, formação docente e tecnologias de informação e comunicação.

Com o propósito de dar respaldo teórico as questões aqui apresentadas, foi realizada uma revisão de literatura que tem como primeiro capítulo o “Percurso histórico do atual ensino médio no Brasil”, onde são descritos os principais aspectos que caracterizaram a sua organização atualmente. O segundo capítulo denominado “Políticas

Públicas” aponta como é o planejamento e implementação de políticas públicas educacionais, com destaque para as recentes políticas educacionais referentes ao E.M. O terceiro capítulo “Formação continuada de professores” apresenta um breve percurso da construção do conceito de formação em serviço que vai se delineando com o conceito de trabalhador docente no Brasil, indicando algumas das principais políticas educacionais que respaldam a elaboração e implementação de cursos de formação continuada, assim como também descreve alguns pontos para reflexão e análise sobre a validação de cursos desta natureza, avanços conquistados e permanências a serem superadas. Por último, o quarto capítulo desta revisão de literatura tece alguns pontos relevantes sobre “Tecnologias de informação e comunicação”. Aqui são apresentados alguns pressupostos com a intenção de possibilitar a conceituação de tecnologias além de identificar os impactos que as TIC provocam nos relacionamentos e práticas de aprendizagem, solicitando um novo perfil de docente.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. PERCURSO HISTÓRICO DO ATUAL ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Ao conceituar EM - Ensino Médio, Moraes define a expressão como universal e que denomina em todos os países “o nível de ensino basicamente destinado à formação de jovens e adolescentes” (MORAES, 1996, p.124), correspondente entre o ensino fundamental e o superior. De acordo com a atual LDB 9394/96, o ensino médio é a etapa final da educação básica.

Considera-se aqui de grande relevância identificar alguns elementos importantes na relação histórico-social presentes nas políticas públicas educacionais referentes ao Ensino Médio brasileiro. Como afirma Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.27) “(...) a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade.”

2.1.1 Ensino médio: espaço que se (re)constrói em meio a historicidade das políticas públicas educacionais

O ensino médio brasileiro apresenta em sua historicidade uma forte marca dualista caracterizada pela relação com a divisão social do trabalho. Para Kuenzer (2005) desde o início configurou-se pela separação entre o ensino secundário propedêutico direcionado às “elites” e os diversos cursos profissionais de ensino médio designados à população trabalhadora.

Segundo Moraes (1996, p.125) “Até 1950, a separação era quase completa, inexistindo a possibilidade de um aluno do curso profissional passar para o ensino secundário.” Porém é a partir desta época que algumas modificações começam a ocorrer com a possibilidade dos alunos dos cursos profissionais se mudarem para o curso secundário. Com a LDB 4.024/61 é estabelecido a equivalência dos cursos técnicos ao secundário para fins de ingresso nos cursos superiores.

Para a professora e pesquisadora Acacia Kuenzer não há como compreender o ensino médio no Brasil sem considerá-lo em sua relação com o ensino profissional, visto que ambos formam as duas faces indissociáveis da mesma proposta, ou seja, a formação de

trabalhadores que exercerão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada fase de desenvolvimento das forças operativas. A pesquisadora ainda afirma que

Embora se constitua em inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.” (KUENZER, 2005, p.29)

Dentro de período histórico marcado pela ditadura militar e pelo projeto de amplo crescimento econômico propagado ao momento (o chamado “milagre econômico”), cabe novamente ao ensino médio a missão “salvífica” de formar os novos trabalhadores técnicos que fariam parte deste novo momento histórico. A partir da promulgação da Lei no.5692/71 objetiva-se substituir a dualidade pela criação da profissionalização compulsória no ensino médio (neste momento denominado de 2º. Grau), com isso todos teriam uma única trajetória. No entanto, o “milagre” não aconteceu como esperado; a resistência de alunos e pais à implantação do ensino profissional em escolas que tradicionalmente preparavam para o ensino superior, dentre outras pressões de configuração político-econômica, conduziu a uma nova modificação no aspecto legal deste nível de ensino.

Com o parecer 76/1975 é restabelecida a modalidade de educação geral consagrada mais tarde com a Lei 7044/1982 em que a formação profissional obrigatória no 2º. grau passa para um caráter de habilidade profissional, diminuindo a chamada parte geral dos conteúdos em prol da parte específica, isto é, de caráter técnico-profissional. “Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS 2005, p.34). Para Kuenzer (2005) esta lei apenas normatizou o que na verdade já vinha ocorrendo na prática escolar: possibilidades maiores de entrar na Universidade aos que já tinham melhor acesso aos conteúdos culturais e bens materiais. Desta forma, reforça-se uma prática recorrente na história da educação brasileira, o de que para adentrar no ensino superior é necessário ter domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras, ou seja, os saberes de uma determinada classe e que são socialmente reconhecidos como legítimos.

Ramos (2012) concorda com Kuenzer (2005) e declara que com a cultura industrialista do projeto nacional-desenvolvimentista a escola tem que preparar para o mercado de trabalho devido a necessidade de preencher as vagas de emprego. Na sequencia, com a instabilidade mundial derivando na crise de empregos que apresenta um novo padrão de sociabilidade capitalista marcado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, marca-se a fragilidade na relação de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade. Desta forma, é necessário preparar na escola não mais diretamente para mercado de trabalho (este agora instável), porem, para a “vida”. A ênfase do ensino médio a partir da nova LDB está neste princípio...

No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco do conhecimento especializado do trabalhador e mai uma capacidade de agir diante dos imprevistos. Em síntese, em nenhuma dessas perspectivas o projeto de formação esteve centrado na pessoa humana.”. (RAMOS, 2012, p.113)

Os movimentos na busca de instauração de uma sociedade democrática defendem, através de diferentes entidades educacionais e científicas no final da década de 1980 por meio de fóruns de discussão e outras manifestações públicas, o direito a uma educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição. Sobre isso Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012,p.35) comentam que

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potencia material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos.

A compreensão de politecnia procura romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Pressupõe-se aqui o trabalho como princípio educativo. Para Machado (2003, p.186) “Este novo princípio pressupõe a realização do conceito de trabalho através do conhecimento exato e realista das leis naturais e do conhecimento da ordem legal que regula organicamente a vida recíproca dos homens”. A partir disso se fazia uma crítica severa ao proposto pelo modelo hegemônico do E.M profissionalizante (2º grau) descrito na Lei 5692/71.

2.1.2 O Ensino Médio a partir da nova LDB: avanços e permanências

As proposições para a construção da nova LDB que se delineava na nova conjuntura configuravam-se na perspectiva de uma formação de nível médio baseadas na função formativa da educação:

(...) os projetos originais da nova LDB insistiam que o ensino médio, como etapa final da educação básica, seria composto de, pelo menos, 2.400 horas. A formação profissional, que nunca substituiria a formação básica, poderia ser acrescida a este mínimo, preparando o estudante para o exercício de profissões técnicas (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p.36).

Entretanto, em meio a contrapartidas políticas, foi suprimido da nova LDB 9394/96 os pontos que demarcavam a proposta de um ensino médio mais unitário. O artigo 36 da referida lei em que é citado o E.M, apresenta o tipo de aluno que se pretende formar (reflexivo, crítico), os marcos teóricos em que o mesmo deve caminhar (tecnologia, ciência, cultura, trabalho), assim como a possibilidade de um ensino médio integrado ao técnico quando afirma que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, LDB 9394/96). No entanto, alguns pressupostos antes discutidos como, por exemplo, a ênfase na formação integral e politécnica não foram indicados na referida lei, tornando-se logo em seguida um “equivoco” conceitual que consolidou-se com a forte ênfase na formação de competências e ampliação da fragmentação dos saberes sistematizados. Há, portanto, um retrocesso ou a marca de uma continuidade com outra roupagem na chamada dualidade de como se tece o E.M. brasileiro (KUENZER, 2005; FRIGOTTO, 2012).

Esta dualidade torna-se ainda mais evidente com o decreto 2208/97, quando este reforça as atribuições da educação profissional de nível técnico deslocando-a cada vez mais para longe de uma possível integralidade com a educação geral de nível médio. Silva Júnior (2002, p.228) aponta para alguns elementos político-econômicos de ordem mundial naquele período histórico.

O que significam então as políticas para o ensino médio decorrentes da reforma para esse nível de ensino e suas conseqüências para a formação do ser social? Elas são parte do movimento de reforma educacional no Brasil – na condição de dimensão orgânica das reformas educacionais em todo o mundo –, bem como decorrência da reforma do Estado, transformado em Estado Gestor (forte no plano nacional e submisso no âmbito internacional). Isso, por sua vez, relaciona-se diretamente com o novo paradigma político ancorado nos supostos neopragmáticos, que se expressam na educação pela adaptação cognitivista

expressa na pedagogia que orientou a reforma para o ensino médio. Destaca-se que tais dimensões são parte orgânica do movimento de reorganização da economia mundial e do trabalho, que impõe um novo metabolismo social, e, com isso, novas estruturas sociais, para o que concorre a educação, especialmente, como indicado, para o ensino médio em face de suas peculiaridades de possuir como objetivos a formação geral e propedêutica e a formação específica para a terminalidade da trajetória escolar do indivíduo.

No período entre 1996 e 2003 luta-se pela revogação deste decreto indicando-se a necessidade de elaboração de novas regulamentações mais coerentes com “a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.1089). Compreendia-se a real urgência em se promover uma política de educação em relação ao ensino médio que levasse em conta de fato a formação humana. Isso conduziria a estudos e debates profundos em torno da própria LDB 9394/96 e não a apenas reformas superficiais que atendessem a interesses particulares entre grupos arbitrários.

O decreto 5.154/2004 é resultado de alguns pontos desta luta, apontando para uma política de integração entre educação básica e profissional em que se articulam os sistemas estaduais e federais. O ensino médio integrado é apontado com uma possibilidade de formação garantindo assim o acesso de alunos aos conhecimentos científicos (gerais) e específicos de uma habilitação profissional. O propósito é que se abra para novos debates em torno de efetivas mudanças, dentre estas, a reelaboração das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) como afirma Frigotto (2005, p.1091)

Primeiramente, seria necessário encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais coerentemente com a nova concepção. Em segundo lugar, o Ministério deveria fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais. Como formulador e coordenador da política nacional, um plano de implementação dessa modalidade previria um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a necessária proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores.

Entretanto, os dias que se seguiram à implantação do decreto 5.154/2004, demonstraram as contradições de origem política, que denotavam as forças arbitrárias em que caminharia o E.M. a partir deste momento. São identificados incoerências e antagonismos desenvolvidos por distorções das políticas educacionais (FRIGOTTO et.al, 2005), promovendo, novamente, um deslocamento para a tentativa de soluções rápidas na

recorrente ação de se reduzir o problema da formação profissional a cursos de curta duração em que se privilegia o tempo e conteúdo específicos.

Os debates estabelecidos por meio de diversas iniciativas continuam com intenção de fazer prevalecer o diálogo em prol da formação humana. Decisões como as tomadas pelo coletivo de professores, respectivamente dos estados do Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina em prol do ensino médio integrado, foram exemplos de oposição às ideias e práticas advindas dos equívocos das políticas educacionais daquele período.

Em 2009, o Ministério da Educação conta com o apoio de especialistas para auxiliá-lo no processo de revisão e atualização das diretrizes curriculares nacionais para toda a educação básica (inclusive o ensino médio). No ano seguinte, o documento que veio como resultado desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao CNE- Conselho Nacional de Educação, como fundamento para o início da definição de novas diretrizes para a área.

Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB n. 7/2010 e resolução CNE/CEB n. 4/2010) e, em maio de 2011, foi aprovado parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares específicas para o ensino médio (parecer CNE/CEB n. 5/2011). Mais recentemente, com a aprovação da Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012 que define as DCNEM evidenciam-se algumas conquistas, como o reforço à integração entre o ensino médio e a educação profissional, assim como o reconhecimento das múltiplas identidades dos jovens e suas diferentes realidades sociais, culturais, etárias, dentre outras. Entretanto, não trouxe grandes mudanças, embora se observe evoluções nos referenciais teóricos, como afirma Moehlecke (2012, p.54):

Tal proposta aparece associada à preocupação com um excesso de conteúdos curriculares, visto como prejudicial à organização do ensino médio. Contudo, essa orientação contrasta com o crescente número de “componentes curriculares” que hoje, legalmente, devem ser trabalhados no ensino médio, ainda que não necessariamente no formato de disciplinas (...).

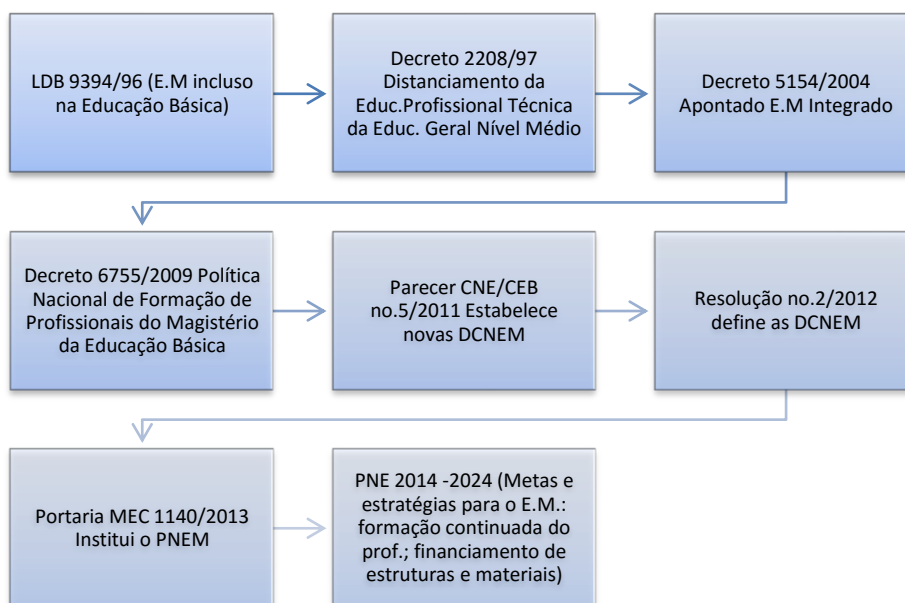
Para Frigotto et al (2005) e Lima (2012), o período que compreende os últimos 15 (quinze) anos da história da educação brasileira apontava para expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, fundamentados na C.F de 1988. Entretanto, apesar de algumas mudanças e avanços na dimensão social, o que se revelou na dimensão sócio-educacional “foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder” (FRIGOTTO et al., 2005, p.1088).

A dualidade na formação de E.M., ainda estão presentes, assim como, as relações controvertidas entre “quem forma”, “como forma” e “forma para o quê”. Sobre isto, Lima (2012) declara enfaticamente que o governo atual, no contexto de crise do capital e crescimento das demandas por mão-de-obra qualificada cria algumas estratégias, dentre estas, o Pronatec, alijando os processos de fortalecimento dos espaços públicos (estaduais e federais) de formação do E.M, em sua infraestrutura física, técnica e pedagógica. Fortalece-se, assim, a modalidade de formação concomitante, havendo hegemonia do subsequente em detrimento do E.M. integrado.

Atualmente, o E.M. vive um grande momento de efervescência em virtude de alguns aspectos no campo sócio-político, como também administrativo e pedagógico. Destacam-se aqui: a implementação com base nas novas DCNEM (BRASIL,2012), que implica num redirecionamento da base curricular e de novas práticas que tem como eixos epistemológicos o trabalho, ciência, cultura e tecnologia; da abrangência e alargamento de sua atuação (fase final da educação básica; universalidade e obrigatoriedade para os adolescentes e jovens a partir dos 15 anos); e da captação de recursos financeiros (principalmente do FUNDEB) para os aspectos técnico-administrativos, da gestão escolar e também da formação continuada do trabalhador docente. Outro destaque é a implementação do novo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) em que há diretrizes, metas e estratégias também relacionadas ao E.M. Questões de acesso e finalização da etapa, financiamento de materiais e estruturas físicas, investimentos na formação continuada e apoio técnico são alguns dos elementos em destaque no PNE.

A figura 1 intitulada “Sistematização do aspecto histórico-legal do Ensino Médio nos últimos 20 anos” organiza sucintamente elementos considerados relevantes para esta pesquisa.

Figura 1 – Sistematização do aspecto histórico-legal do Ensino Médio nos últimos 20 anos



Fonte: A autora (2016)

A formação continuada de professores é um dos requisitos previstos em lei e que deve ser investigada com respeito, cautela e compromisso. Nesta pesquisa é necessário conhecer e compreender as recentes políticas educacionais de formação continuada do docente do EM torna-se elemento de investigação profunda, com o propósito de contribuir com a construção de categorias mais amplas.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas são direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças a validação por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos. O Estado é de alguma forma, ainda, um lócus privilegiado de poder.

Segundo Souza *et.al*(2012, p.11) “Também será uma instituição capaz de agir organizadamente – seja de forma administrativa ou política – sobre as desigualdades que cortam determinada sociedade.” Por isso, no Brasil, a fim de superar as discontinuidades de políticas por se caracterizarem como políticas de governo, a que se avançar em elaborar políticas de Estado.

Ao definir políticas de governo e política de Estado, a pesquisadora Dalila Andrade Oliveira (2011, p.329) declara

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Enquanto atividade humana, a educação não pode ser entendida apenas como de cada indivíduo, porém, é uma questão social, e por ser social, é questão pública. A educação no Brasil é um direito universal de todos os brasileiros. Desta forma, as políticas públicas educacionais devem responder as questões coletivas e de grande diversidade tão presentes na grande dimensão geográfica brasileira (TROJAN, 2013)

As investidas na promoção da construção de políticas públicas educacionais que se configurem como políticas de Estado, ainda são embrionárias, porém, indicam uma abertura a avanços nesta área. A compreensão de elementos estruturantes como planejamento e implementação de políticas tornam-se imprescindíveis para todos os cidadãos e cidadãs brasileiras.

2.2.1 Planejamento e implementação de políticas públicas

O conceito de planejamento tem passado por mudanças no último século. De uma concepção de “visão de futuro” a de controle econômico e social, hoje este conceito ainda passa por transformações diante das inúmeras complexidades pelas quais a sociedade mundial tem atravessado.

Segundo Oliveira (2006) o Brasil traz um histórico de políticas públicas fracassadas. Declara que um dos motivos que leva a falhas nos resultados é a dissociação que se faz entre elaboração e implementação no processo de planejamento, além do fato da existência de alguns pontos na tendência de países em desenvolvimento, como o Brasil, em falhar no planejamento de políticas públicas. Primeiro, destacam-se os aspectos políticos e institucionais. Estes aspectos caracterizam-se pela fragilidade entre sociedade civil e Estado, como o caso de países que viveram longos períodos de ditaduras, inibindo a

sociedade civil e o bom funcionamento do sistema político e atuação do Estado. Outro aspecto indicado é a capacidade financeira. Geralmente, esta é a razão mais direta para explicar as falhas em desenvolvimento, pois, muitos dos países em desenvolvimento dependem de doações ou empréstimos de agências multilaterais. Como terceiro aspecto, a capacidade técnica de gerir o planejamento de políticas públicas é apontada como outro limitador. Há ausência de recursos humanos capacitados, experiência e competência técnica dos órgãos responsáveis para planejar as políticas públicas.

A centralização exagerada do processo de planejamento, a falta de uma articulação entre as diversas agências responsáveis envolvidas na efetivação das políticas públicas e, quando muito o aparecimento de conflitos entre os órgãos no mesmo nível, são elementos desestruturantes no processo de planejamento. Sobre este fato Oliveira (2006, p.281) argumenta que

Finalmente, temos a evolução dos aspectos da capacidade de gestão do planejamento de políticas públicas. Muitos países em desenvolvimento avançaram com respeito à capacitação técnica das organizações de Estado, mas ainda falta uma melhor articulação entre as várias organizações envolvidas no planejamento das diversas políticas públicas. Este talvez seja o aspecto mais limitador do planejamento nos países em desenvolvimento, em particular o Brasil. Os recursos humanos e equipamentos existem e muitas das organizações estatais estão capacitadas, mas o processo de planejamento de políticas públicas em geral exige a interação de diversas organizações dentro do Estado, e destas com a sociedade civil e setor privado. Nesses aspectos, ligados ao que seria o “capital social” do planejamento, ainda falta uma melhora em termos qualitativos. Ainda vemos muito o planejamento como um processo técnico, governamental, de caráter econômico e visionário.

O Brasil tem avançado no aspecto da capacidade de gestão do planejamento de políticas públicas, ou seja, há melhorias em recursos humanos e equipamentos. Entretanto, ainda precisa avançar na articulação entre as várias organizações envolvidas no processo de planejamento de diversas políticas públicas, assim como, na superação do perfil controlador dominado por políticos e burocratas, além do caráter governamental e econômico. Nesta linha de pensamento Oliveira (2006) comenta da necessidade de que as políticas públicas sejam planejadas e implementadas num processo de decisão e construção política e social com o envolvimento dos diversos atores interessados e impactados pela decisão. Mas adverte afirmando que

Porém, por outro lado, essa construção tem que ser baseada em informações precisas e capacidade de articulação e compreensão do processo e dos temas debatidos pelos diversos atores envolvidos (OLIVEIRA, 2006, p.284)

Ou seja, informações precisas, transparência, ética, aceitação de visões diferentes, vontade de negociar e buscar soluções conjuntamente, são pontos importantes no desenvolvimento da elaboração de políticas públicas que sejam aceitáveis para toda a sociedade e principalmente para as partes envolvidas e afetadas.

2.2.2 Políticas públicas educacionais

Na elaboração de políticas públicas educacionais é de grande importância desenvolver estudos, relações teórico-práticas e debates coletivos com todos os atores envolvidos. Para Almeida e Silva (2015) as políticas educacionais revelam os sintomas em que se encontram o conflito de forças constitutivas de uma sociedade, desta forma, não se pode desvincular o estudo das políticas do estudo sobre o Estado. Estes autores indicam que muitas das pesquisas sobre política e gestão da educação na América Latina são feitas com o intuito de corrigir desvios das mesmas, como se o que estivessem em jogo fossem questões operacionais, mau estabelecimento de metas, estratégias e meios.

Conhecer as políticas educacionais por meio de uma proposta investigativa, de análise e de relações complexas são ações necessárias no processo de (re)construção e de transformação da educação no Brasil. Segundo Almeida e Silva (2015, p.29)

Está em jogo a investigação do nexos entre a pesquisa das políticas educacionais e as próprias políticas educacionais. Estas últimas, empiricamente, são formas de intervenção nas instituições e práticas educativas para regulá-las ou desregulá-las, segundo determinado consenso, sendo tanto de ordem tecnoburocrática (des/regulamentação curricular, avaliação e supervisão) jurídica (atrelamento da escola às exigências das leis e diretrizes educacionais, exigência do cumprimento do que foi estabelecido em planos nacionais de educação e cumprimento das determinações de estatutos de setores diversos ao da educação, ingerência de órgãos judiciários), policial (instalação de câmeras, de sistema de segurança e vigilância e mesmo a criação de patrulhas escolares), quanto ideológica e pedagógica (programas de formação de professores, gestores e técnicos administrativos). As pesquisas são formas rigorosas de produção de conhecimento para subsidiar e orientar as políticas educacionais, mas também para mistificá-las, justificá-las ou questioná-las, desmistificá-las e mesmo denunciá-las, propondo aperfeiçoamentos ou mesmo supressão das mesmas. As pesquisas podem vincular-se tanto com a formulação das políticas quanto com a resistência a elas, associando-se muitas vezes às forças de dominação e manipulação do consenso ou então às bases democráticas da gestão como campo de luta dos trabalhadores em educação.

Mudanças tornam-se ineficientes caso não sejam desenvolvidas formas democráticas de participação da comunidade, pois, compreende-se que as mudanças são para estes e, portanto, a participação popular no planejamento, implementação e controle social precisam ser revistos sobre as ações do Estado em todos os âmbitos federativos. Para Antonio Gramsci (1991, p.177), a expressão coletiva é formada por “indivíduos singulares, os quais formam o organismo na medida em que se entregam e aceitam ativamente uma hierarquia e uma direção determinadas”. Essa consciência coletiva é formada a partir de um consenso ativo e direto, com a participação dos indivíduos.

É de conhecimento que a formulação das políticas educativas, particularmente em países de periferia e de semiperiferia do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da assistência técnica de organizações internacionais como o Banco Mundial (1995, 2002), UNESCO (1998); FORUM MUNDIAL DA EDUCAÇÃO (2012), dentre outros. Estes organismos apontam em suas linhas narrativas os interesses de mercado e do contínuo movimento de globalização.

Silva Júnior (2002) e Juca Gil (2013) declaram que os diversos planos e metas elaborados em distintos momentos não podem ser considerados totalmente imparciais, infalíveis, heróis ou vilões, visto que atuam em virtude de forças e instâncias internacionais. Neste mesmo percurso analítico, Almeida e Silva (2015) declaram que

As políticas educacionais se mostram em um primeiro momento como quantitativas. Contudo, como marcadas pelo devir, tais políticas são produtos da práxis social e resultantes da colisão de diversas vontades, o que não pode ser controlável e/ou mensurável. Cabe à investigação das políticas educacionais abordar a forma como a qualidade não se dissocia da quantidade, como a quantidade se transforma em qualidade, e, sobretudo, identificar o agente dessa transformação. (ALMEIDA;PINTO, 2015,p.34)

Desde a CF de 1988, o processo de elaboração e implementação de políticas educacionais que respondam a lei maior, configura-se como descontínuo, contraditório, lento e marcado por políticas de governos em que as partes afetadas são parcialmente ouvidas. Outras questões como desvios de recursos financeiros e as grandes dificuldades na implementação coesa de um sistema de ensino num Estado federativo, em que este caracteriza-se pela autonomia e ao mesmo tempo interdependência da União, Estados e municípios, são também apontadas por Silva Júnior (2002, p.204, 205)

Como lançar luz sobre a profunda transformação da esfera educacional em todos os seus níveis e modalidades operada por meio de reformas administradas por um Poder Executivo orientado pelos organismos multilaterais? Qual a orientação da linha de desenvolvimento desse movimento reformista que lançou o país em tal quadro degradante, em particular a educação? Como compreender a complacência e a ausência de indignação da sociedade civil organizada ou não?

Para Almeida e Silva (2015, p.37), é necessário investigar como as políticas educacionais promovem a expressão do coletivo ou colaboram para desarticular as forças sociais capazes de criar um novo consenso. Afirmam que

A análise das relações entre ciência e progresso técnico revela que a história não mostra uma linearidade nessa relação. Essa história faz parte de outra, mais ampla, movida pelas contradições de interesses, pela luta de classes. (O problema da afirmação ou negação da luta de classes é ideológico, hegemônico, mas fundamental para compreendermos a práxis acadêmica, a relação entre as pesquisas e suas “aplicações”). Assim os usos ou não de saberes disponíveis pelas políticas educacionais dependem da correlação de forças hegemônicas em uma sociedade.

Estes autores ainda apontam para a necessidade de uma investigação das políticas educacionais em como estas articulam conhecimento, metodologias de ensino e técnicas de gestão. A relação entre conhecimento, tecnologia e práxis é histórica. Abstraída do contexto, ela se apresenta como incremento da atividade produtiva, revelando-se relação do homem com a natureza. No caso da educação, visa-se aumentar a produtividade das escolas e dos sistemas de ensino em uma abordagem que privilegia o quantitativo. É importante, portanto, refletir, analisar e promover espaços de debate e formação de forma a discutir em que sentido o aumento do conhecimento sobre a educação e suas políticas produzem um novo fazer sobre as formas de intervenção na realidade educacional, e aqui especificamente na realidade do E.M.

Com a Conae 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação (FNE) com a intenção de ser um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro. Desta forma, abre-se caminho para o debate de diversos segmentos, com interesses e propostas distintas a fim de se discutir o novo PNE.

O Fórum Nacional de Educação (FNE), órgão de Estado criado pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae 2010) e instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria nº 1.407/2010 e pela Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024) que tem como atribuição planejar, organizar e coordenar as edições da Conferência Nacional de Educação, convoca toda a sociedade para acompanhar a implementação das deliberações da Conae 2014, neste documento registradas e acompanhar a implementação do Plano Nacional de Educação e

elaboração e execução dos planos municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação correspondentes (BRASIL, MEC, 2015)

O FNE, ainda que recente, já surge grande e com a responsabilidade de ser um espaço de discussão para a elaboração de políticas públicas educacionais que apontam para transformarem-se em políticas de Estado. Com a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 em que é aprovado o Plano Nacional de Educação (2014-2024) são afirmadas diretrizes, metas e estratégias para toda a EB, envolvendo todos os entes federativos na busca da consolidação de um Sistema de Educação brasileiro. A meta de nº3 é a específica, destinadas ao E.M. Porém há outras metas que são destinadas a toda E.B.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (...)

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...). (BRASIL, 2014)

As estratégias relacionadas às metas destinadas ao E.M. procuram envolver a participação de outros órgãos públicos assim como instituições da sociedade civil. Demonstra assim seu caráter de política pública educacional dentro de um contexto social. Um exemplo disso é a estratégia 3.8 relacionada a Meta 03

(...) 3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude (...). (BRASIL, 2014)

Os desafios são homéricos diante de contextos diversos, desigualdades sociais e de implementação das diferentes estratégias em que estão envolvidos os entes federativos, órgãos públicos e sociedade civil. O desafio do preparo para os enfrentamentos no espaço escolar exige políticas educacionais de formação continuada coerentes em sua elaboração e implementação.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na condição de legislação reguladora, a LDB 9394/96 aponta para a valorização dos profissionais de educação quando indica a necessidade de “(...) II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

A escola faz parte de uma determinada cultura e é constituída numa teia de relações que traz todas as marcas da sociedade. As contradições entram na escola desestabilizando, dentre outros, a função docente (CHARLOT, 2008), que também é permeada de tensões e contradições na relação ensino/aprendizagem.

É importante lembrar que a escola também produz uma cultura interna atravessada por valores, crenças, representações que lhe são peculiares e, ao mesmo tempo, partilhados entre os seus membros. Charlot (2008) e Oliveira (2009) concordam que é neste espaço que o professor se constrói e reconstrói, dando sentido a sua ação pedagógica e desenvolvendo um arcabouço de diversos saberes com o qual também tem que se relacionar. Ou seja, o conhecimento e sua apropriação é um processo que vai se configurando por meio do confronto, do questionamento, da articulação com a prática profissional.

Alves (2002) amplia as margens dos espaços e situações de formação do professor. Afirma que esta precisa ser compreendida a partir de múltiplos contextos: da formação acadêmica; das propostas oficiais; das práticas pedagógicas cotidianas; das culturas vividas e das pesquisas em educação.

A formação continuada é entendida aqui como um dos principais espaços em que o docente poderá ou não desenvolver a capacidade de refletir e analisar criticamente os vínculos sociais e culturais nas quais está imerso também como pessoa e profissional. (ROMANOWSKI, 2007)

Devido à amplitude e complexidade das possíveis compreensões de formação continuada, esta pesquisa faz a opção de estudar a concepção que se concretiza por meio da modalidade formal. Esta diz respeito aos cursos e programas sistematizados em espaços fora ou dentro do ambiente escolar, que atendem ao professor em seu horário de trabalho ou não. Formação esta que favoreça o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, promovendo um trabalho colaborativo que objetive mudanças na prática (ROMANOWSKI, 2007; IMBERNÓN, 2009)

Nóvoa (1999, p.11) traz contribuições neste sentido quando fala da necessidade de construir lógicas de formação que valorizem a experiência do professor em formação “... como aluno, como aluno-mestre, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado”. Percebe-se aqui a necessidade de que o professor se abra a importância de permanecer em constante formação desde o início até o fim de sua carreira no magistério.

2.3.1 Formação continuada: lugar de articulação de políticas educacionais e formação docente

Segundo Weber (2003), a formação constitui um elemento importante de profissionalismo. Para tanto, em diferentes países o processo desta é delineado a partir do estabelecimento de agências formadoras, fundação de uma associação profissional, o encaminhamento de reivindicações e interesses dos profissionais concebidos, elaboração de um código formal para a profissão. “Essa sequência tem sido objeto de críticas diversas, sendo, no entanto, possível admitir que o estabelecimento de agência formadora e a fundação de associação profissional constituem momentos fundamentais para o desenvolvimento do profissionalismo docente”(WEBER, 2003, p.1128).

No Brasil, é no início do século XX que se dá o surgimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao E.M), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Entretanto, há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. No final dos anos de 1930, como afirma Gatti (2010, p.1356) que, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, “acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”)”.

No Brasil, a função docente veio a ser normatizada a partir do instante em que o Estado necessita responder às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira. Chama então, para si, o controle da escola. A legislação educacional é uma das principais fontes para compreender este processo, pois, sistematiza interesses políticos e embates, de um lado, das forças sociais representadas no

Congresso Nacional e, de outro, as vertentes do debate acadêmico e social que se defrontaram na eleição do formato institucional que veio a ser legitimado em cada período legislativo (WEBER, 2003).

Segundo Machado (2008), a ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas abrangentes e contínuas tem caracterizado a formação de docentes no Brasil. Ao traçar, ainda que resumidamente, o desenvolvimento da formação de professores do ensino médio, em especial do ensino profissional, a autora reafirma o caráter dualista existente: o Parecer nº 262/62 fixou a duração da formação dos professores do ensino médio geral. A Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária exigiu que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria ocorrer no ensino superior (MACHADO, 2008, p.4). Entretanto, Normas complementares (Art. 16 do Decreto-Lei nº 464/69) indicam que, na inexistência de professores e especialistas formados em nível superior, seria possível a realização de exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE, com prerrogativa de conferir esta ou aquela habilitação.

É na LDB 5692/71 que se afirma a exigência da habilitação específica obtida em curso de graduação correspondente a licenciatura plena para lecionar do ensino médio, denominado aquele tempo de 2º. Grau. Entretanto, a ausência de uma consciência acerca da dimensão profissional do professor, conduzia a formações de caráter tecnicista e instrumental (WEBER, 2000).

Do ponto de vista sócio-histórico-cultural é ainda muito recente a normatização da formação continuada do trabalhador docente. Ao pesquisar as leis da educação desde a década de 1960, identifica-se a marca de elementos caracterizados como tênues e de interesses ambíguos; marcas de políticas de governos que apresentaram fragilidades, descontinuidades, ausência de diálogo entre todas as partes afetadas, gerando limitado avanço na configuração de políticas educacionais consistentes que compreendessem a formação do trabalhador docente como algo complexo, dinâmico e acima de tudo profissional. Tanto na LDB nº 4024/1961, quanto na 5692/1971 prevalece o caráter normativo reducionista a formação necessária para os aspectos técnicos básicos da profissão. Weber (2003, p.1131) argumenta

Essa visão profissionalizante da docência, com predomínio do seu caráter tecnicista e instrumental, em um contexto no qual se consolidava a compreensão da importância da educação escolar para a construção da democracia e ganhava relevo o papel do professor, como educador, na oferta de uma escolarização de

qualidade, tornou-se um obstáculo considerável para o debate a respeito da profissionalização da atividade de ensino no país. (...)

O delineamento de requerimentos de formação inicial e continuada teria, assim, que superar a dicotomia competência técnica – competência política, presente tanto no debate acadêmico como naquele relativo à definição de políticas educacionais, desde o final dos anos de 1970.

A questão da formação continuada é permeada de situações complexas enquanto intenção, processo e resultados. Segundo Gatti (2008, p.58)

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

É num percurso de discussões e controvérsias, com a participação ativa da comunidade acadêmica, que a dimensão profissional da docência é identificada na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso V com “a valorização dos profissionais do ensino”. Porém, é na nova LDB 9394/1996, Título VI, que é introduzida a expressão “profissionais da educação” substituindo o caráter conteudista da expressão anterior. Enfatiza-se assim, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formadores, também a dimensão política e social da atividade educativa. Inclui-se diversos aspectos da dinâmica escolar, como o relacionamento com a comunidade em seu entorno mais amplo, assim como a avaliação e gestão.

A Lei nº 9.394/1996, ao reunir, de forma indissociável, escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induza delimitação de uma área de jurisdição, porém, ao mesmo tempo fundamenta os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade profissional, presente no mundo do trabalho e que se tornou essencial à sociedade brasileira. A formação continuada é garantida nesta lei conforme destaque:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (...). (BRASIL, Lei 9394/1996)

Em sua análise, Gatti (2008) considera que nos últimos quinze anos aproximadamente, a preocupação com a formação continuada de professores entrou na pauta mundial pela relação de dois movimentos: uma contradição e um impasse. Primeiro, pela pressão do mundo do trabalho que vem se organizando num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; e pela constatação dos governos da precariedade dos desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Políticas públicas orientam-se na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes.

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso. (GATTI, 2008, p.62)

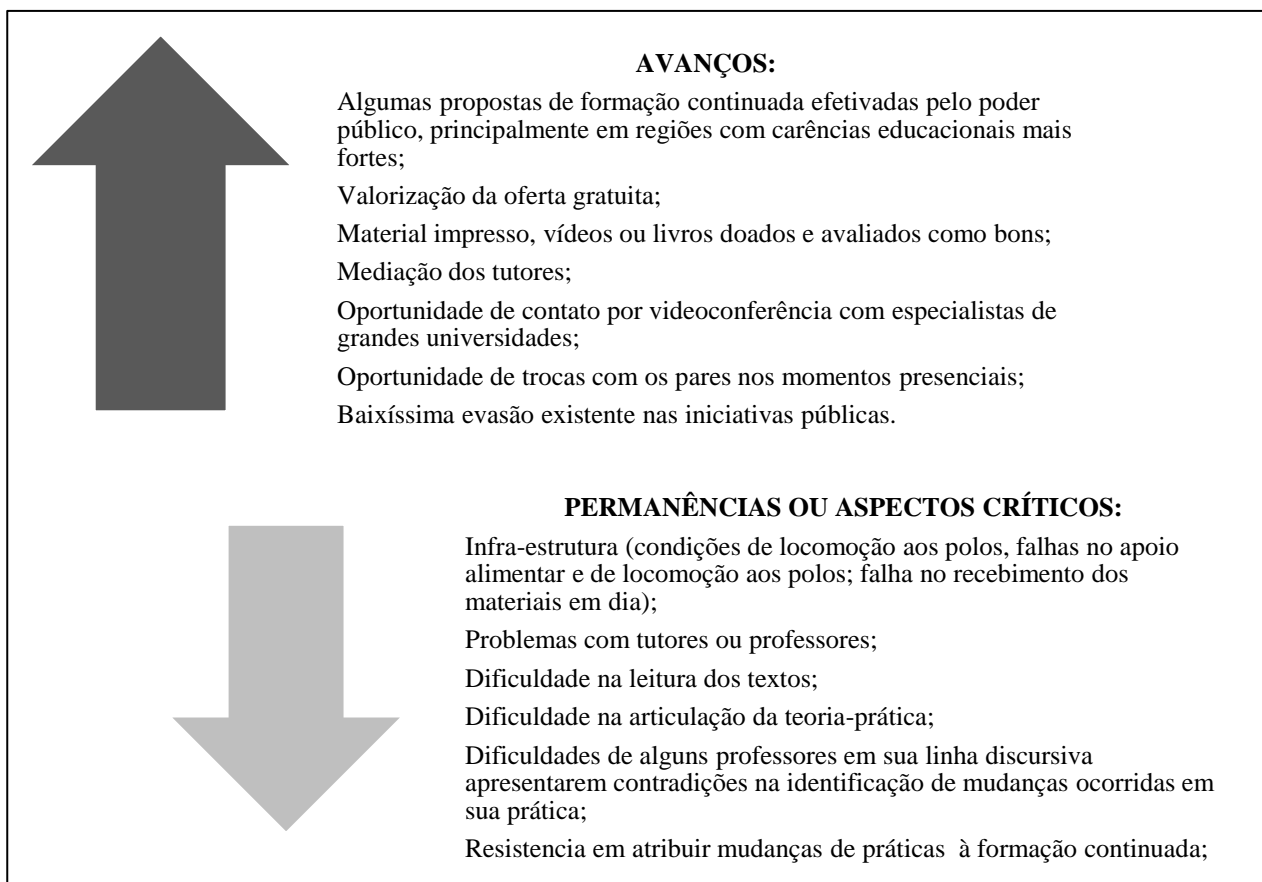
Mais recente, o Decreto nº6755/2009, institui a Política Nacional de formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, assim como disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Alguns dos princípios desta política educacional são assim identificados no artigo 2º:

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; (...)VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; (...) XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2009)

Identifica-se aqui a compreensão de que a formação do profissional docente deve estar relacionada com dimensões que vão além do caráter técnico. É preciso um comprometimento político, social e ético por parte de todos os envolvidos. Outro aspecto é o entendimento de que enquanto trabalhador precisa de incentivos e de formação em serviço a fim de lidar com a complexidade dinâmica que permeia os micros e macros espaços sociais (OLIVEIRA, 2005; ZIBAS, 2001).

Em suas pesquisas, Gatti (2008) indica que muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional são de suprimento a uma formação precária pré-serviço, não sendo de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. A partir de resultados das avaliações de cursos de formação continuada realizados em diferentes contextos do país, a autora aponta para a necessidade de uma maior criteriosidade, validade e eficácia dos cursos de formação continuada financiados tanto pelo setor público quanto pelo privado. Identifica alguns elementos a serem refletidos enquanto avanços e permanências (ou aspectos críticos) conforme o Quadro 1, intitulado “Elementos para a reflexão sobre a Formação Continuada”.

Quadro 1 – Elementos para a reflexão sobre a Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela autora (2015) com base em GATTI (2008)

Na organização e implementação de propostas de formação continuada é necessário levar em conta critérios que promovam além dos pontos técnicos específicos, aspectos do pensamento reflexivo, crítico e de emancipação intelectual do profissional docente. A elaboração e implementação de cursos de formação continuada precisam ter como eixo uma intencionalidade transformadora, colaborando na formação sócio-histórico-cultural e técnica do docente.

Duarte (2004) após análises comparativas de programas de formação continuada ocorridos em Minas Gerais e São Paulo, aponta os seguintes pontos como elementos necessários no planejamento e implementação de programas de formação continuada: processos de negociação criteriosa entre as partes afetadas (envolvimento de atores sociais como diretores, professores e técnicos); diagnosticar e atender ao máximo os contextos locais que são diversos (dependendo da abrangência do curso); inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação; utilização de metodologia de ação-reflexão nos cursos de capacitação; compromisso das agências central e locais com a capacitação; perfil dos formadores das capacitações; agendamento no calendário escolar de cada escola; criação de incentivo para a participação do docente; elaboração de um processo de avaliação que capte as dificuldades/insatisfações; organização e implementação de avaliação posterior ao programa implementado, ou seja, identificar as consolidações que se efetivam na prática escolar.

Romanowski (2007, p.139) afirma que a formação continuada “exige adiante das formas e modalidades de trabalho, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, que seja evolutivo e continuado (...)” Para o que Géglio (2006) ainda acrescenta a necessidade de que o processo dos cursos de formação continuada auxilie os professores a perceberem os resultados deste em suas práticas cotidianas. Isto exige novas ações sobre todo o processo de planejamento e efetivação destes cursos.

2.3.2 Formação continuada do docente do ensino médio e as recentes políticas educacionais

Neste pressuposto é que se aponta para uma formação que auxilie o docente no desenvolvimento de uma atividade crítica e não de apenas transmissão de conhecimentos.

O processo de formação de professores numa perspectiva reflexiva crítica deve se configurar como política de valorização do desenvolvimento profissional dos professores, visto que entende-se como condições de trabalho possibilitadoras de formação contínua no próprio ambiente de trabalho, em redes de autoformação ou em parcerias constituídas (PIMENTA,1997)

Segundo Kuenzer (2011), a formação do docente para o Ensino Médio deve sustentar-se nos seguintes eixos: contextual (articulação de conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade numa perspectiva histórica); epistemológico (integração de teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento); institucional (compreender as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares); pedagógico (integrar os conhecimentos relacionados a teorias e práticas pedagógicas , gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano); prático (integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social); ético (compreender as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social) e investigativo (comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação).

O PNE (2014-2024) é referência para os planos e ações dos entes federativos. A meta 16 aponta para a formação continuada do profissional docente também numa perspectiva de pós-graduação:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014)

A formação continuada dos docentes é descrita também em diversas outras estratégias indicando sua necessidade para incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, assim como formação para atendimento especializado em escolas urbanas, no campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014)

Recentemente, a Portaria MEC 1.140 de 22 de novembro de 2013 institui o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e já no Art. 1º define e assume“... o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público (...)”. Identifica-se aqui a

possibilidade de relacionar a efetivação desta política educacional com os processos de construção do conhecimento em que o projeto de formação continuada foi construído e tem se apresentado. Segundo o site oficial do PNEM

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio representa a articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. (BRASIL, 2013)

Num primeiro momento, duas ações estratégicas estão articuladas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador¹ – ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que iniciou no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa.

Como uma das estratégias do governo federal, o ProEMI busca trazer para o plano concreto os direcionamentos das sínteses construídas, ao longo do tempo, em torno do tema ensino médio integrado. No parecer CNE/CP Nº 11/2009 intitulado “Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio” indica-se a compreensão da necessidade de ações políticas integradas que reafirmem e ampliem o exposto no artigo 22 da LDB 9394/96 referente ao E.M declarando-o como etapa final da Educação Básica, caracterizando-se como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral; tendo por finalidade assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; possibilitar meios para progredir no trabalho e prosseguimento de estudos posteriores; proporcionar situações para o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; promover condições para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, de forma a articular teoria e prática no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2009)

O formato da formação continuada no contexto do PNEM, segundo texto descrito no site oficial, é resultado de discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários

¹ O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI “... é a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral. Neste sentido, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE no 2, de 30 de janeiro de 2012). O programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de projeto de redesenho curricular (PRC) que apresente na perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. (BRASIL, 2013)

Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. (BRASIL, 2013)

A formação continuada é um dos componentes do PNEM e tem como público-alvo professores do E.M da rede pública de ensino de todo o Brasil e gestores das Secretarias de Educação. Tem como objetivos:

Promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; Ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; Desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (BRASIL, 2013)

O cadastramento ocorre por adesão e é realizada pela escola no SisMédio, sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do pacto. Um outro ponto que cabe aqui destacar é o benefício financeiro. Cada educador recebe bolsa mensal de R\$ 200,00 (duzentos reais) para fazer a formação, que será presencial e desenvolvida na própria escola conforme organização dos coordenadores locais que recebem orientações de um coordenador geral lotado em alguma universidade pública participante do PNEM.

Outro aspecto importante é que o processo formativo apresenta como eixo estruturante a temática "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral", sendo este o fio condutor para a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso. Os temas de estudos são divididos em etapas e unidades, organizados em cadernos disponibilizados *online*. A Etapa I ocorreu em 2014, e agora em 2015 foi finalizada a Etapa II. O quadro 2 intitulado "Temas das unidades de estudo da formação continuada do PNEM" apresenta os temas estudados:

Quadro 2 – Temas das unidades de estudo da formação continuada do PNEM

| ETAPA I - 2014 | ETAPA II - 2015 |
|--|--|
| Caderno I - Ensino Médio e Formação Humana Integral; | Caderno I - Organização do trabalho pedagógico no ensino médio |
| Caderno II - O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; | Caderno II - Ciências Humanas |
| Caderno III - Currículo do Ensino Médio; | Caderno III - Ciências da Natureza |
| Caderno IV - Áreas de Conhecimento e Integração Curricular | Caderno IV - Linguagens |
| Caderno V - Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico | Caderno V - Matemática |

Fonte: A autora (2015)

A unidade de estudo “jovens, culturas, identidades e tecnologias” apresentada no Caderno II da Etapa I, indica a necessária reflexão-ação dos docentes na busca pela compreensão desta juventude que apresenta características diferentes, porque imersa num contexto de sociedade também diverso aquele que a maioria dos professores viveu sua juventude (BRASIL, 2013b). Essa juventude vive a construção de uma identidade pessoal e coletiva em que as TIC são elementos constituintes desta cultura.

2.4 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Assim como Bauman (2003), Lévy (1999) e Martín-Barbero (2011) declaram que a sociedade da informação baseada nas novas tecnologias, de acessos múltiplos e complexos, vai criando condições para alterações nas formas dos relacionamentos, do pensamento, das práticas sociais, costumes, modos de ver e entender o mundo. A comunidade escolar e todos os atores sociais que nela transitam precisam refletir, avaliar e lidar com essas transformações.

O golpe mortal na “naturalidade” do entendimento comunitário foi desferido, porém, pelo advento da informática: a emancipação do fluxo de informação proveniente do transporte dos corpos. A partir do momento em que a informação passa a viajar independentemente de seus portadores, e numa velocidade muito além da capacidade dos meios mais avançados transporte (como no tipo de sociedade que todos habitamos nos dias de hoje), a fronteira entre o “dentro” e o “fora” não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida. (BAUMAN, 2003, p.18-19)

O conceito primário de comunidade é desestruturado a partir das TIC, adquirindo novos significados em que espaços físicos, crenças e partilhas não bastam para o sentimento de pertença (BAUMAN, 2003). No processo de desenvolvimento humano e tecnológico percebe-se desde a oralidade, a escrita, a correspondência, a imprensa, o telégrafo, o rádio, o telefone, o cinema, a televisão, o computador, a internet apresentarem-se como meios criados e recriados pelo indivíduo como transformadores do seu espaço e do seu tempo, numa tentativa de estabelecer novas relações, compreensão de mundos.

Pensar o desenvolvimento comunitário nesta perspectiva é pensar em todos os envolvidos em espaços físicos geograficamente, mas também com e a partir dos desafios impostos pelas TIC. Segundo Lemos (2003) estas impõem, principalmente a partir das tecnologias móveis, uma cultura de conexão generalizada e de grande complexidade, de presença física, virtual; de ubiquidade (onipresença), territorialização e de desterritorialização.

Compreender os processos e impactos das TIC torna-se necessário na leitura de contextos com o propósito de envidar ações que colaborem num projeto emancipatório de civilização, em que a educação escolar por meio de seus atores sociais, em especial os docentes, possa colaborar também no desenvolvimento comunitário local e global, tomando como ponto de partida, ações que começam dentro da comunidade escolar e com a comunidade local (MARTIN-BARBERO, 2010; NÓVOA, 2013).

O mundo *online* começa a provocar mudanças profundas nas diversas dimensões da sociedade. As tecnologias digitais surgem como a infraestrutura do ciberespaço que conhecemos como internet, principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início deste novo século. A internet configura-se hoje como um dos principais elementos da chamada cultura digital, que desenvolve mudanças no imaginário, nas formas de aprender e ensinar, dentre outras questões de caráter multidimensional (LEMOS, 2003).

A Internet não pode ser compreendida como um fenômeno imediatista ou de modismo. Penetrou em todas as esferas da vida humana, atingindo diferentes idades, grupos sociais, promovendo, desta forma, novos desafios na esfera pessoal, social, comunicacional (linguística, interpessoal), educacional, dentre outros (LÉVY, 1999)

A Internet vem alterando a maneira como muitas pessoas trabalham, se divertem, aprendem e trocam informações, sendo difícil hoje imaginar um mundo sem a mesma A cibercultura surge com a internet e configura-se por novos modos de pensamento e de valores, de práticas comunicacionais e de relacionamentos. Ainda para cibercultura se

relaciona diretamente com a dinâmica Política, Antropossocial, Econômica e Filosófica dos indivíduos conectados em rede, assim como tenta englobar os diversos e complexos desdobramentos que este comportamento exige (MARTIN-BARBERO, 2009; LÉVY, 1999).

Para Lemos (2003, p.11), é possível compreender o termo cibercultura “como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70”.

Vive-se a chamada cultura pós-massiva em que não há mais a predominância da relação um-todos (cultura de massas provocada pela TV, por exemplo), mas sim a da relação todos-todos, desencadeada pela internet. Para Lemos (2009) não há diferença entre cibercultura e cultura digital. Situa o surgimento da cultura digital a partir da microinformática que possibilita, a cada um, ter na sua mão um instrumento de produção de informação que se transforma com a internet proporcionando uma produção coletiva, colaborativa e distributiva da informação (LEMOS, 2009).

São chamados nativos digitais os jovens conectados (com cinco ou mais anos de experiência online) e na faixa etária entre 15 a 24 anos de idade. “O Brasil ocupa o 37º lugar no ranking, com 60,2% dos jovens dessa faixa etária conectados, equivalente a 20.081.178 pessoas, o que corresponde a 10,1% da população total do País” (PORTAL BRASIL, 2013).

Apesar das desigualdades e dos grandes enfrentamentos sociais (saneamento básico, moradia, saúde pública, educação, segurança pública, dentre outros), o Brasil também busca soluções para a melhoria das telecomunicações. O acesso a internet tem crescido, mas ainda com grandes enfrentamentos a serem resolvidos na chamada inclusão digital (que diz respeito não só ao acesso das novas tecnologias enquanto instrumento, mas também enquanto dimensão sociocultural).

Um número grande da juventude presente na escola tem acesso rápido a muitas informações provenientes de diferentes fontes, e não mais apenas como meros receptores, porém também como interlocutores e participantes, numa constatação de comunicação e interatividade no desenvolvimento de conhecimentos. A(s) cultura(s) da cibercultura faz parte direta e/ou indiretamente do cotidiano de todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem. Para Silva (2003), o professor, historicamente acostumado a esquemas unidirecionais de transmissão e reprodução, precisará desenvolver uma inclusão digital que o motive a operar com as tecnologias digitais de informação e comunicação para formar e

educar com a cultura digital. Mas para isso, o docente necessita se apropriar, na formação e no trabalho enquanto professor, dos pressupostos epistemológicos, sociológicos e pedagógicos que interpenetram a cultura digital.

2.4.1 Concepção de Tecnologias

Neste contexto complexo, a compreensão de tecnologia enquanto artefato sociocultural com influências históricas, políticas e culturais implica conceber a tecnologia como não-neutra. Lima Filho e Queluz (2005, p.24) argumentam: “... trata-se de restituir a tecnologia aos contextos sociais e culturais nos quais é produzida e apropriada historicamente”.

No processo de construção de uma definição do que seria Tecnologia, Feenberg (1999) citado por Dagnincy e Novaes (2004) tece uma relação desta com o conceito de mercadoria baseado em conceitos marxianos. O conceito de fetiche da mercadoria mostra o conteúdo de classe da produção do capitalismo de sua época. Para Karl Marx, o fetiche da mercadoria era a inserção de um valor imaginário a esta, resultando no entendimento das leis econômicas como sendo naturais e independentes da história. Criticar o fetichismo é desvelar o segredo da acumulação de capital e das origens da mais valia, identificando o capitalismo como um modo de produção historicamente constituído e a mercadoria como uma forma de relação entre as classes sociais que nasce com este modelo econômico. Numa fala clássica em *O Capital*, Marx (1996, p. 198) declara que

o misterioso da forma mercadoria consiste simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos produtos do trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social existente fora deles, entre objetos.

A mercadoria relaciona-se com o conceito de tecnologia na medida em que ambas são produtos da ação humana socialmente produzidas e afeitas à ação do fetiche que este produto social encarna através do modo capitalista. Ao contextualizar a Tecnologia e defini-la como elemento sociocultural, com influências históricas, políticas, que rompe com a visão de neutralidade e de mera instrumentalidade, Feenberg identifica seu caráter ideológico e de racionalidade técnica. No uso marxiano, o fetichismo das mercadorias não é a atração pelo consumo, mas a crença prática na realidade dos preços colocados nas

mercadorias pelo mercado. Como destaca Marx, o preço não é, de fato, um atributo "real" (físico) das mercadorias, mas a cristalização de uma relação entre os fabricantes e os consumidores. No entanto, o movimento das mercadorias do vendedor para o comprador é determinado pelo preço como se ele fosse real. Do mesmo modo, o que se mascara na percepção fetichista da tecnologia é seu caráter relacional, justamente porque ela aparece como uma instância não-social de pura racionalidade técnica. ((FEENBERG, 1999)

Diferentemente do instrumentalismo (acredita-se que a tecnologia é simplesmente uma ferramenta ou instrumento da espécie humana para satisfazer nossas necessidades); do determinismo (defende-se que a força motriz da história é o avanço tecnológico, ou seja, a tecnologia controla os humanos) e do Substantivismo (atribui-se valores substantivos à tecnologia, envolve compromisso com uma concepção específica de uma vida boa), Andrew Feenberg indica a possibilidade da Teoria Crítica da tecnologia

Este é a posição em que me coloco. A teoria crítica da tecnologia sustenta que os seres humanos não precisam esperar um Deus para mudar a sua sociedade tecnológica num lugar melhor para viver. A teoria crítica reconhece as consequências catastróficas do desenvolvimento tecnológico ressaltadas pelo substantivismo, mas ainda vê uma promessa de maior liberdade na tecnologia. O problema não está na tecnologia como tal, senão em nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela. Mas, poderíamos adequar a tecnologia submetendo-o a um processo mais democrático no design e desenvolvimento. (FEENBERG, 2003, p.9)

É necessário desenvolver uma crítica contextualizante e contextualizada dos artefatos tecnológicos para os ambientes sócio-histórico-culturais nos quais os mesmos foram concebidos. Esta prática poderá colaborar no desenvolvimento de um processo consciente de como ocorre, dentre outras coisas, a produção do conhecimento para a reprodução, produção e transformação das tecnologias, possibilitando não a poucos, porém a muitos a apropriação destes conhecimentos.

Com base nestes pressupostos o conceito de tecnologias adotado nesta pesquisa tem sua base numa abordagem crítica. Tecnologia compreende-se como construção social complexa produzida pela humanidade e deve ser entendida no seu tempo e espaço numa perspectiva sócio-histórico-cultural. Incorpora valores da sociedade industrial, e tornando-se, em geral, um instrumento de dominação cultural e controle social. Não determina por si só a realidade, não é autônoma e nem neutra. Tecnologia é o conhecimento científico aplicado às técnicas; formas de fazer e de intervir no mundo. (SANCHO, 2001; FEENBERG, 2003).

Precisa constituir-se na interação da ação-reflexão-ação do qual não apenas alguns, mas diferentes atores sociais, dentre os quais o professor, deve participar de sua elaboração, produção e apropriação.

2.4.2 Tecnologias de informação e comunicação e os saberes docentes

As chamadas novas tecnologias na chamada sociedade da informação ganham destaque. CASTELS (1999) apresenta cinco aspectos considerados por ele como bases do paradigma da informação: primeiro, a informação como sendo a matéria-prima e constitutiva da atividade humana; segundo, a penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias e sua capacidade de moldar situações de vida individual e coletiva; terceiro, a lógica de redes no uso das novas tecnologias da informação que estrutura o não estruturado, mas preserva a flexibilidade; o quarto aspecto diz respeito a flexibilidade dos sistemas de redes em que a reversibilidade dos processos e a capacidade de reconfiguração da rede aponta para este novo paradigma tecnológico, caracterizado por mudanças a todo instante; e por último, o quinto aspecto fala da convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado (exemplo, a integração dos computadores, telecomunicações e microeletrônica num único sistema).

Castels (1999) e Martín-Barbero (2011) afirmam que o desenvolvimento tecnológico possibilitou que a informação passasse a representar a mola mestra na oferta de bens e serviços. Estas tecnologias configuram-se como um dos elementos mais dinâmicos da atual economia mundial. Interferem no cotidiano de milhões de pessoas em todo o mundo. Leva diferentes pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento a refletirem sobre seus benefícios e mal-estar sobre o indivíduo e a sociedade. No entanto, o que parece certo: está ocorrendo um deslocamento dos locais (legitimados) produtores de educação e conhecimento. Martín-Barbero (2010) acrescenta que

A tecnologia hoje não só se refere, sim, para os novos dispositivos, mas novos modos de percepção e linguagem, novas sensibilidades e escrituras. Ao radicalizar desencaixe experiência produzida pela tecnologia, modernidade e conhecimento *offshoring* modifica tanto o status cognitivo e institucional das condições do saber e as figuras de conhecimento, que está levando a uma indefinição fortes dos limites entre razão e conhecimento, imaginação e informação, natureza e artifício, arte e ciência, o conhecimento especializado e experiência profana. (MARTÍN-BARBERO, 2010)

Martín-Barbero (2011, p.132) vai adiante e alerta que: “Um dos maiores desafios que o ecossistema comunicativo faz à educação é: ou se dá a sua apropriação pelas maiorias ou se dá o reforçamento da divisão social e a exclusão cultural e política que ele produz”. Os desafios são inúmeros, contrastantes e complexos. Por exemplo, a maioria das pessoas que vivem no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação, porém, isso não é proporcionalmente determinante de que disponham de habilidades e saberes para transformá-los em conhecimento (SANCHO, 2006).

Todo meio tecnológico possui características específicas inerentes ao seu próprio processo de configuração, estas devem ser consideradas e analisadas quando da utilização de seu total potencial também enquanto estratégia pedagógica. Lévy (1999) fala de modalidades perceptivas que são ativadas no indivíduo a partir da recepção de uma mensagem por meio dos novos artefatos tecnológicos. Ao relacionar este fato com as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores é necessário refletir sobre que bases teóricas o ensino-aprendizagem hoje se desenvolve.

A acessibilidade à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento caracterizam-se como novas funções cognitivas. Silva (2007) declara que mesmo com a incorporação da internet, a aula continua baseada na pedagogia da transmissão dos conteúdos, marcadas pela relação um-todos, subutilizando as potencialidades de produção e socialização próprios dos recursos como interfaces, fóruns, blogs, dentre outros. Os professores permanecem apegados à transmissão porque não desenvolveram uma atitude comunicacional que favoreça as interações e a dialógica na aprendizagem. A formação continuada torna-se uma exigência neste novo contexto em que ela mesma pode ser construída e executada com base ou utilizando recursos da internet (MORIN, 2001; NÓVOA, 1995).

Outro ponto importante é a necessidade de se desenvolver um processo de reflexão em torno da prática docente e da relação destes com as tecnologias. A racionalização técnica ainda é predominante nos cursos de formação continuada sobre o uso de tecnologias. Moura (citado por BRITO, 2006), fala da importância de se ressaltar a construção de sentido sobre o uso de tecnologias “conferindo, assim, uma experiência cultural e não só instrumental, o que conferiria clareza quanto aos objetivos cognitivos e pedagógicos da utilização dos computadores nos conteúdos escolares” (BRITO, 2006).

Ao identificar o caráter instrumental das tecnologias, Garcia-Vera (2000) aponta três dimensões necessárias ao estudo das tecnologias na formação inicial de professores,

mas que se aplicam também aos processos de formação continuada de professores: econômico-laboral, político-governamental e sociocultural. Cada tecnologia apresenta realidades históricas demarcadas por estas dimensões. Não há neutralidade na criação e apropriação das tecnologias. Garcia-Vera aponta para a necessidade de se refletir sobre o tema tecnologia a fim de transformar o sentido que este vem ocasionando na sociedade.

A dimensão econômico-laboral deverá apresentar aos professores os conflitos ocorridos no mundo do trabalho e que levaram a divisão social do trabalho, expropriando os trabalhadores de conhecimentos e habilidades de todo o processo de produção. Garcia-Vera (2000) sugere desconstruir em temas a evolução histórica do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação com propósito de mostrar o desenvolvimento da economia e das relações de mercado como ideologia presente no avanço tecnológico.

Os componentes temáticos da dimensão político-governamental devem apontar para o impacto da política e dos governos que, por meio de legislações e regulamentações, orientam os processos e produtos do mundo do trabalho com base em interesses de grupos econômicos. Esta dimensão aponta para análises das implicações do desenvolvimento tecnológico e do uso de suas ferramentas que controlam os meios de produção, favorecendo a implantação de mercados em países desenvolvidos.

A dimensão sociocultural também relaciona-se com as outras dimensões na medida em que parte da perspectiva histórica. Contudo seu foco está em mencionar a separação entre intelectual e manual. Para Garcia-Vera (2000) é importante que os professores se apropriem dos conhecimentos referentes às provocações ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico nas transformações dos espaços organizativos (inclua-se a escola); nas relações de tempo e espaço, a hegemonia cultural que leva a estruturar e unificar estilos e gostos, direcionando para uma “cultura universal” resultante de um colonialismo cultural.

Diante destas questões, há que se romper com práticas do fazer docente que se cristalizaram como únicas. Necessidade de substituição da prática do ensino unidirecional para bidirecional (MARTÍN-BARBERO, 2011). Este ensino bidirecional tem como principal relevância a transformação do aprendiz de receptor de informações em produtor de conhecimento, tornando-o agente ativo na construção de sua própria autonomia e emancipação intelectual. Pensar criticamente a realidade, selecionar informações, inter-relacionar conhecimentos, lidar com as incertezas, compreender a(s) identidade(s) humana(s) e possibilitar condições para o desenvolvimento de cidadãos

autônomos e éticos são alguns dos saberes necessários à formação docente (MORIN, 2011).

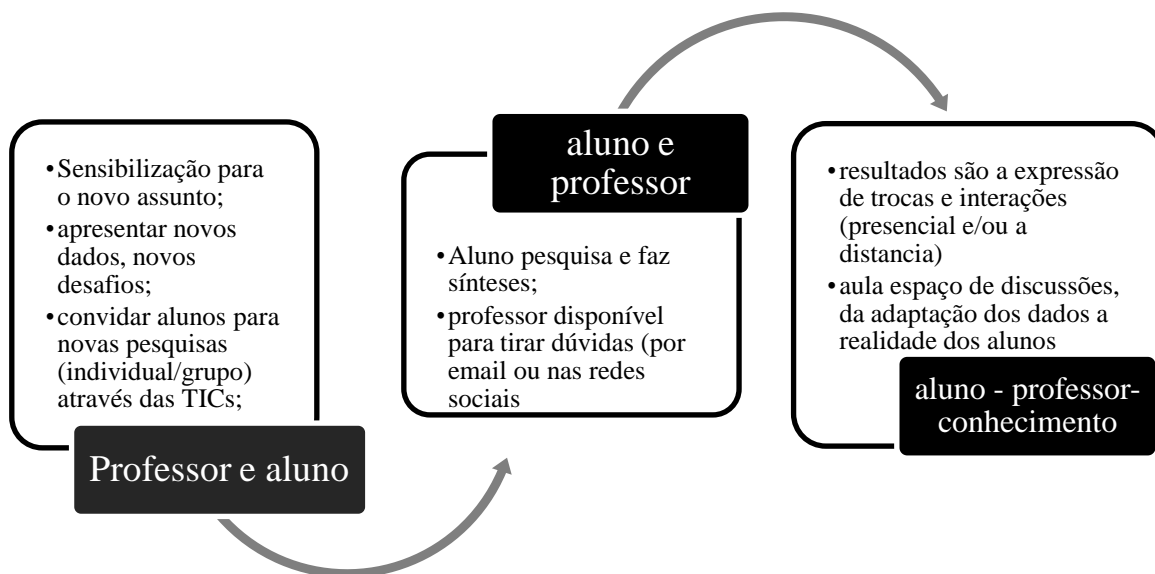
Compreende-se, portanto, que hoje, docentes e discentes têm acesso rápido a muitas informações provenientes de diferentes fontes, e não mais apenas como meros receptores passivos, porém também como interlocutores e produtores de sentido em que o cotidiano, neste caso, a escola, é espaço primordial de pesquisa (DALLA COSTA, 2008). Entretanto, a prática evidenciada em muitas salas de aula contradiz esta afirmação. Denuncia um fazer docente baseado na reprodução de práticas baseadas na pedagogia da transmissão, bancária e massiva (FREIRE, 1987).

Há a presença de locução (do professor) diante de uma “plateia” (alunos). Esta “plateia” pode estar em qualquer lugar por meio de seus pensamentos, até mesmo na escola. O desenvolvimento de formadores em produtores de sentido se depara ainda com a rigidez dos aspectos que envolvem a estrutura e todos os envolvidos na escola. Sobre isso Sancho (2006) afirma que será impossível tornar as TIC meios de ensino que melhorem os processos e resultados se professores, diretores, assessores pedagógicos, especialistas em educação e técnico-administrativos não revisarem sua maneira de entender como se ensina e como crianças e jovens aprendem hoje em dia; as concepções de currículo; a função da avaliação e os espaços educativos e a gestão escolar. É preciso deslocar da figura do professor toda a responsabilidade pela aprendizagem. É necessário mudar a perspectiva do olhar e do fazer.

A utilização das TIC com intenção pedagógica indica as abordagens educacionais na qual se baseia. Ou seja, o fato de usar um dispositivo não torna o fazer docente “inovador” e mediador de novas aprendizagens. Logo, o ensino bidirecional acima comentado só se efetiva por meio das TIC quando seleciona e aproveita as potencialidades do dispositivo escolhido. Outro ponto importante é a figura do professor. Sua abertura ao diálogo, a curiosidade, a provocação para a descoberta, a autorreflexão crítica e reflexão coletiva sobre o contexto em que as práticas ocorrem são algumas características necessárias a uma abordagem bidirecional de ensino-aprendizagem (MARTÍN-BARBERO, 2011)

Moran (2007) ao escrever para professores universitários sugere um exemplo de caminho pedagógico no uso das TIC. Compreende-se que a proposta sugerida pelo autor é adequada também a docentes e alunos do ensino médio. A Figura 2 intitulada “A pesquisa na prática docente e uso das TIC” apresenta este caminho que atende os aspectos cognitivos de alunos do ensino médio, assim como indica uma nova postura do docente.

Figura 2 – A pesquisa na prática docente e uso das TIC



Fonte – A autora (2016) com base em Moran(2007)

Uma nova postura docente vai sendo exigida, não como determinante, mas como condição necessária para entender e mediar às situações de construção de novos saberes, estes compreendidos numa perspectiva ao mesmo tempo ampla/restrita, simples/complexa, pessoal/coletiva, local/global. Este novo fazer do docente não pode estar desvinculado de outras questões também importantes para a sua estruturação enquanto profissional, como estrutura física adequada a utilização das TIC (internet com suficiente banda larga); salas de aulas com número reduzido de alunos de forma a mediar os processos de aprendizagem por meio das TIC de forma eficiente; horas de planejamento para estas ações; formação continuada a partir das demandas do contexto local(SANCHO, 2006; MORAN, 2007)

2.4.5 Tecnologias e políticas públicas de educação como desafios e perspectivas à formação continuada de docentes do ensino médio

O estudo sobre as TICs e sua utilização como parte integrante deste novo contexto é prevista no decreto 6755/2009 quando, no artigo 3º. Alínea IX diz que um dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é “(...)IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos” (BRASIL, 2009).

O atual PNE traz algumas estratégias voltadas as TICs como forma de atingir a meta 7 que está relacionada ao Ideb. As estratégias identificam estas tecnologias enquanto instrumentos necessários ao ambiente escolar da educação básica, enquanto processo formador tanto de alunos quanto de professores.

7.12) **incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias** educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o **ensino médio** e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, **com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos**, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.15) **universalizar**, até o quinto ano de vigência deste PNE, **o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública** de educação básica, **promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação**;

7.20) **prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica**, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (BRASIL, 2014, grifo nosso)

As TIC precisam ser compreendidas desde o planejamento até a implementação numa perspectiva mais ampla de sua utilização para fins de aprendizagem. Os cursos de formação continuada terão que dar conta destas e outras reflexões que considerem as TIC a partir do contexto dos docentes. Rocha e Brito (2008, p.308) afirmam

O que se defende é que não basta somente a iniciativa de se promover cursos específicos para atender uma ou outra área técnica. O que de fato se torna necessário é um esforço coletivo para fazer avançar a reflexão baseada na prática

cotidiana do professor, onde se questionem e discutam problemas, dificuldades e angústias inerentes à própria ação docente.

Sancho (2009) traz uma seguinte questão: “O que precisaria mudar na política educacional e nas escolas para que professores e alunos pudessem beneficiar-se das contribuições destas tecnologias?” As características específicas imbuídas nas práticas do professor do ensino médio carecem de atenção na formulação e implementação de políticas educacionais de formação docente, assim como na compreensão das TIC não apenas como instrumentos, porém como concepção de práticas inovadoras que promovam a qualidade social da educação de jovens e adultos que passam pelo E.M.

3 MATERIAL E MÉTODO

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa está baseada na abordagem qualitativa por entender assim como diz Rey (2005,p.83) que “A pesquisa qualitativa recupera, em todas as suas consequências, os sujeitos do processo de pesquisa, tanto o pesquisador como os participantes, o que envolve a adesão à pesquisa como decisão pessoal”. O sujeito, portanto, é uma unidade singular e essencial para os processos de construção na pesquisa qualitativa. Segundo Godoy (1995) o mais importante para a pesquisa qualitativa é o processo e não apenas os resultados ou produtos.

A pesquisa qualitativa, portanto, compreende o outro como sujeito que também desenvolve pensamento e conhecimento. Utiliza-se da interpretação como caminho que o pesquisador tem que trilhar. Para Rey (2005) a teoria é instrumento a serviço do pesquisador em todo o processo interpretativo, como apoio às suas construções teóricas sobre o objeto.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos investigados foram docentes do Ensino Médio de uma unidade escolar do município de Curitiba. Dos 18 professores do quadro de docentes, 14 (77%) participaram da pesquisa.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

O percurso metodológico da pesquisa de campo ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2015. Foi realizado num colégio estadual do sistema público de ensino do Paraná, localizado em um bairro da região leste da cidade de Curitiba, pertencente ao Núcleo Regional de Educação, mantido pelo Governo do Estado e administrado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). Para a escolha deste estabelecimento de ensino foram levados em consideração alguns critérios. O primeiro fator diz respeito a

acessibilidade ao desenvolvimento da pesquisa. Desde a primeira conversa com a direção da escola identificou-se interesse e abertura na participação e realização da pesquisa. Outro ponto relevante é o fato da existência concreta de práticas articuladas com algumas das recentes políticas públicas educacionais, como exemplo, a implantação do projeto Ensino Médio Inovador do Programa Ensino Médio Inovador(ProEMI) e também de um grupo de estudo de formação continuada promovido pelo PNEM.

O colégio foi criado em 1978, configurando-se inicialmente como escola, atendendo alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Passou por uma grande reforma na estrutura física entre 2006 e 2007, com a construção de mais quatro salas de aula, cozinha, refeitório, Laboratório de Informática, Laboratório de Biologia, Física e Química, Biblioteca, banheiros, duas salas para equipe pedagógica e sala da Direção. Somente em 2007 foi implantado o E.M. Neste momento o colégio atende alunos do 6º. ao 9º. ano do E.F (manhã e tarde) e o E.M regular por blocos do 1º ao 3º ano (manhã).

Em 2009, foi implantado o CELEM – Língua espanhola, que recebe indivíduos diversos da comunidade escolar (alunos, pais, professores, moradores do bairro). Neste mesmo ano foi elaborado o ProEMI, sendo realizada em janeiro de 2010 a capacitação de professores, equipe pedagógica e direção. Neste mesmo ano foi implantado o Ensino Médio Inovador que prevê ampliação de carga horária por blocos de disciplinas através da oferta de disciplinas optativas desenvolvidas no contraturno. O colégio tem uma boa estrutura física, conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – Descrição da estrutura física da unidade escolar

| Quantidade | Ambiente geral | Quantidade | Ambientes Pedagógicos |
|-------------------|--|-------------------|---|
| 01 | Sala da direção | 10 | Salas de aula |
| 02 | Sala da equipe pedagógica | 01 | Laboratório de informática |
| 01 | Secretaria | 01 | Laboratório de Ciências (Física, Química, Biologia) |
| 02 | Banheiros para professores (01 masculino, 01 feminino) | 01 | Depósito para equipamentos e materiais de Ciências |
| 02 | Banheiros para funcionários (masculino – feminino) | 01 | Biblioteca |
| 04 | Banheiros para alunos (02 masculinos – 02 femininos) | 01 | Sala de múltiplo uso (teatro e vídeo) |
| 01 | Banheiro exclusivo para portadores de deficiência física | 01 | Sala para prática de Danças |
| 01 | Sala de professores | 01 | Sala de Arte completa com lavatório |
| 01 | Sala de funcionários | 01 | Sala de apoio pedagógico |
| 01 | Refeitório amplo e iluminado | 01 | Sala para contra-turno |

| | | | |
|----|---|----|--|
| 01 | Área de circulação coberta com calçada de 192m ² | 01 | Sala ao ar livre com quadro de giz, mesas de xadrez e bancos fixos |
| 01 | Cozinha escolar com banheiro exclusivo para cozinheiros | 01 | Cancha poliesportiva coberta com 770m ² |
| 01 | Cantina comercial com depósito exclusivo | | |

Fonte – Projeto Político Pedagógico da escola, 2011.

Destaca-se aqui que todas as salas de aula possuem quadro de giz, mural, e a TV Pen Drive (TV 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, pendrive e saídas para caixas de som e projetor de multimídia).

Em 2015 o colégio contou com a matrícula de 239 alunos no E.F e 153 alunos no E.M totalizando 392 alunos.

Caminhando numa perspectiva democrática, a gestora nos possibilitou socializar numa reunião pedagógica com todos os professores a intenção deste estudo. Após a declaração de anuência do Núcleo Regional de Educação de Curitiba e, posteriormente, a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Centro Oeste, sob o n°46271215.5.0000.0106 deu-se início a investigação.

De forma a atingir os objetivos propostos delineou-se um percurso metodológico de campo em duas etapas. Na primeira etapa, a metodologia empregada fez uso de observação participante, a qual, segundo Minayo (2012), possibilita ao pesquisador obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto, proporcionando também captar uma diversidade de situações que não são obtidas por meio de outros instrumentos de investigação. A intenção foi realizar uma observação participante da prática docente em sala de aula, em que a partir do olhar do pesquisador foram identificadas as ações pedagógicas do docente em sua compreensão e uso de tecnologias de informação e comunicação.

Ainda na observação participante utilizou-se diariamente o diário de campo. Este instrumento de pesquisa possibilitou o registro das peculiaridades do campo de pesquisa, principalmente no ambiente da sala de aula. Para Triviños (1987) este recurso proporciona descrições de fenômenos sociais e físicos, dando maior visibilidade ao processo e implicações no objeto de estudo.

A segunda etapa do processo de investigação, entrevistas semidirigidas (Apêndice 1) foi aplicada aos docentes em caráter individual, em horários de intervalo e de hora/atividade, conforme agendamento prévio. O conteúdo das questões da entrevista

incluiu dados de identificação como idade, formação, titulação e atuação profissional na educação básica. Além destes itens, abrangeu também questões abertas buscando apreender o conhecimento dos professores em três dimensões. A primeira indagou sobre as recentes políticas educacionais que dão suporte aos recentes cursos de formação continuada para os docentes do ensino médio. A segunda questão indagou sobre a visão do professor em relação as políticas educacionais e o processo de formação continuada no uso de tecnologias de informação e comunicação. A última pergunta inquiriu sobre o aproveitamento e resultados da formação continuada na atuação profissional do docente.

Depois de uma conversa inicial foi entregue aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que após leitura minuciosa assinaram confirmando assim sua participação na pesquisa. Nesta etapa, objetivou-se obter dados objetivos quanto subjetivos, visto os atores sociais aqui envolvidos serem sujeitos-objeto da pesquisa (MINAYO, 2012).

Como afirma Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O foco principal é colocado pelo pesquisador-entrevistador. Este tipo de entrevista favorece a descrição dos fenômenos sociais e também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, assim como também "... mantém a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações" (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Ainda, segundo Manzini (2003) a entrevista semi-estruturada pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante entre Triviños (1987) e Manzini (2003) é que este tipo de entrevista se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) argumenta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro auxiliou na coleta de informações básicas, assim como no processo de interação da pesquisadora com o entrevistado.

Nesta pesquisa, as questões da entrevista basearam-se nos estudos teóricos e organizaram-se em duas categorias: a primeira descreve os dados de identificação do entrevistado; a segunda procura investigar o conhecimento que o entrevistado tem em relação às políticas públicas educacionais, formação continuada e tecnologias de informação e comunicação. As entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados e transcritas posteriormente.

3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Este momento da pesquisa constituiu-se de análise comparativa entre o levantamento da observação participante e as respostas obtidas na entrevista semidirigida. De forma a relacionar as duas situações, foram discutidas as tensões, afirmações ou contradições presentes na relação do conhecimento que se tem de políticas educacionais, formação continuada e produção das práticas docente em sua relação com as tecnologias de informação e comunicação. Para esta etapa foi usada a técnica de análise de conteúdo conforme Bardin (2011) e Minayo (2012).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma apresentação objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por objetivo a interpretação destas mesmas comunicações. O processo metodológico da análise dos resultados nesta pesquisa foi delineado pelas fases da Análise de Conteúdo: pré-exploração, seleção das unidades de análise (unidades temáticas), categorização, inferência e interpretação (BARDIN, 2011). A fase da pré-exploração do material é também conhecida como a de leituras flutuantes, nas quais se tem os primeiros contatos com os materiais a serem analisados. A segunda fase, seleção das unidades de análise, procura responder as questões da pesquisa por meio da definição de temas baseados nos objetivos da pesquisa e/ou indícios emergentes da coleta e das teorias embasadoras. A categorização e sub-categorização das unidades de análise, é a passagem dos dados brutos a dados organizados em que se procura apresentar índices não visíveis. Nesta etapa isolam-se os elementos por meio de um inventário, seguido de uma classificação dos mesmos (BARDIN, 2011; CAMPOS, 2004).

A próxima fase, a inferência é a razão de ser da análise de conteúdo. Implica em fazer relações baseadas nos pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo com as situações concretas de seus produtores ou receptores.

Chega-se ao momento da interpretação quando se realiza uma síntese entre as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada (GOMES, 2012).

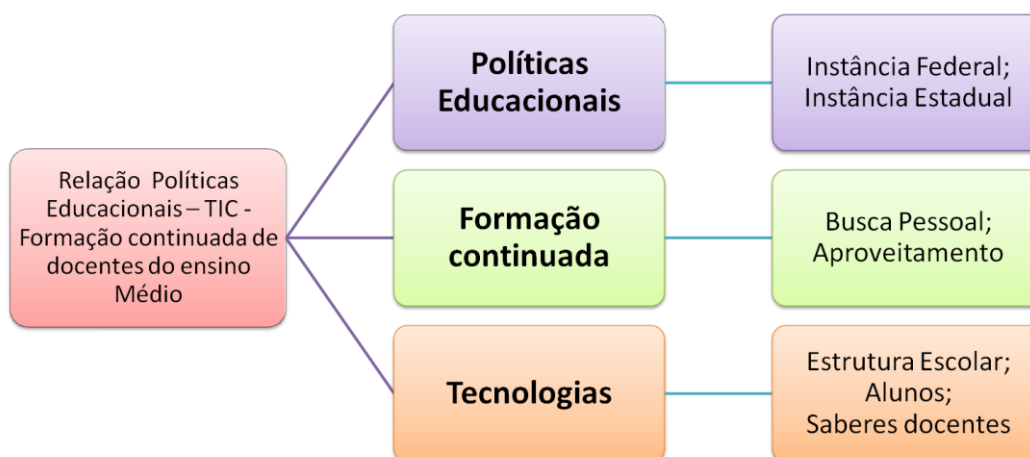
Nesta pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo temática. De acordo com Bardin (2011, p.105) a análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

O percurso da metodologia de análise teve início com a fase de pré-exploração do material. De posse dos registros efetivados no Diário de Campo durante a observação participante nas aulas dos professores e das transcrições das entrevistas, optou-se pela leitura flutuante de todos os registros para, então, prosseguir com a fase de seleção das unidades temáticas.

Este processo desenvolveu-se de forma não apriorística, resultando de um constante ir e vir articulando o problema, objetivos da pesquisa, o referencial teórico estudado com as mensagens explícitas ou não do contexto da coleta de dados (CAMPOS, 2004). Desta forma, elaboraram-se as unidades temáticas transformadas em grandes categorias aqui identificadas como “Políticas Educacionais”, “Formação Continuada” e “Tecnologias”.

Para o momento da categorização das unidades temáticas fez-se um inventário isolando os elementos que surgiram a partir dos indícios da pesquisa de campo, classificando e organizando os dados por freqüenciamento (repetição de conteúdos comuns à maioria dos respondentes) e relevância implícita (tema que não se repete, mas guarda em si relevância para o estudo). (BARDIN, 2011; CAMPOS, 2004). A figura 3 apresenta a categorização das unidades temáticas e das sub-categorias.

Figura 03 - Organização dos dados da pesquisa segundo as categorias de análise



Tendo por base a relevância apresentada nos indícios de respostas que apontaram para questões e situações que se enquadram em ações respaldadas por leis, promovidas pelo governo federal e estadual, como cursos de formação continuada, eventos de capacitação, entre outras, constitui-se a categoria Políticas Educacionais. Esta foi subdividida em Instância Federal e Instância Estadual devido às diferentes procedências e manutenção dessas ações.

A categoria Formação Continuada surgiu da necessidade de entender a formação não somente no aspecto legal, mas agora no contexto formativo. Subdivide-se em Busca Pessoal e Aproveitamento. Foram classificadas a partir de indícios presentes nas falas dos entrevistados, confirmando pressupostos vistos em Gatti (2008), Géglio (2006) e Romanowski (2007).

A categoria Tecnologias emerge da articulação entre referencial teórico, observações no campo de investigação e falas dos professores. Os registros no Diário de Campo e a relevância implícita de algumas falas dos docentes indicaram a relevância de materiais, dispositivos, colaboração dos alunos e a prática do professor. Desta forma, optou-se pela organização em torno dos temas Estrutura Escolar, Alunos e Saberes docentes.

Os indícios da pesquisa foram apresentados em forma de frequências, tabelas, quadro e figuras gráficas, permitindo suas interpretações e inferências, respondendo ao problema ou apresentando descobertas inesperadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PERFIL DA AMOSTRA

Para o início da observação participante em sala de aula, procurou-se respeitar o espaço e tempo de cada professor. Em virtude do movimento de greve de todos os profissionais da educação da rede pública de ensino do estado do Paraná ocorrida no primeiro semestre de 2015, houve a necessidade de reorganização do calendário escolar. Os horários de aula passaram por mudanças, acrescentando mais uma hora/aula por dia. Isto afetou os espaços e tempos (Arroyo, 2001) da organização do trabalho docente, que em si já é impactado pela absorção de novas práticas além da sala de aula (NORONHA et al, 2008) implicando numa reorganização de suas práticas e acordos com os alunos e demais participantes da comunidade escolar.

Entre os meses de julho e agosto de 2015 foram desenvolvidas 14 observações das práticas dos docentes em sala de aula, a fim de identificar a relação das práticas pedagógicas no uso das TICs. Foi organizado um Diário de Campo com a intenção de registrar estas observações.

Neste mesmo período foram realizadas as 14 entrevistas individuais. Para garantir a privacidade e anonimato dos docentes, de maneira aleatória cada um foi identificado pela letra P seguida de um número cardinal, sucessivamente.

Optou-se por trazer alguns elementos quantitativos a fim de auxiliar no processo de análise do perfil dos docentes. A primeira parte da entrevista constou de perguntas objetivas com a intenção de caracterizar os sujeitos da pesquisa. Os resultados evidenciaram que a grande maioria é do sexo feminino (n=12) e apenas dois do sexo masculino. Um segundo aspecto é a faixa etária dos docentes, sendo que 42,8% estão na faixa etária entre 41 a 40 anos. A maioria dos participantes tem especialização (n=9), dois fizeram o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), 02 mestrado e um tem doutorado. O Quadro 4 ilustra estes dados.

Quadro 4. Distribuição da faixa etária e formação acadêmica dos docentes entrevistados

| Faixa etária | Quantidade dos docentes - percentual | Formação Acadêmica | | | | |
|--------------|--------------------------------------|--------------------|----------------|-----|----------|-----------|
| | | Graduação | Especialização | PDE | Mestrado | Doutorado |
| 21 a 30 anos | 21% | 03 | | | | |
| 31 a 40 anos | 14% | | 02 | | | |
| 41 a 50 anos | 42,8% | | 04 | | 02 | 01 |
| 51 a 60 anos | 14% | | 02 | 01 | | |
| 61 a 70 anos | 7% | | 01 | 01 | | |

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015

Outro ponto destacado é o campo de atuação profissional que não se limita ao E.M. A grande maioria atua também nas séries finais do E.F. Dos 14 docentes, 10 atuam, respectivamente, no E.F. e E.M, enquanto quatro trabalham especificamente no E.M.

Um último ponto identificado na caracterização dos sujeitos diz respeito ao tempo de serviço no E.M. Um grande percentual já atua entre seis a 10 anos no E.M, conforme ilustra o Quadro 5.

Quadro 5. Distribuição do tempo de serviço no EM dos docentes entrevistados.

| Tempo de serviço no E.M. | Quantidade de docentes |
|--------------------------|------------------------|
| Menos de 01 ano | 02 |
| 01 a 05 anos | 02 |
| 06 a 10 anos | 07 |
| 11 a 15 anos | 1 |
| 16 a 25 anos | 2 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Ao articular os dados referentes ao tempo de serviço no E.M com os dados do campo profissional (atuação nas séries finais do E.F. concomitante ao E.M ou atuação apenas no E.M), identifica-se a complexidade e alguns impactos que daí podem ocorrer. Inferem-se aqui alguns elementos de discussão. O primeiro deles é de que pode ser um

complicador no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais específicas levando-se em consideração as dimensões referentes ao desenvolvimento físico e psicossocial das juventudes e adultos que frequentam o E.M.

A reflexão acima é confirmada pelo Censo Escolar de 2013 em seu relatório sobre o “Perfil da Docência no Ensino Médio Regular” da forma de organização, ainda presente no sistema escolar brasileiro. Este denota que a maioria dos professores não costuma ser exclusiva do E.M. Lecionam mais de uma disciplina e atuam em duas ou mais escolas. Isto gera vários descompassos no trabalho do docente, dentre eles a falta de identidade com a escola e a dificuldade de manter o foco em apenas um dos níveis de ensino (BRASIL, 2015).

Isto conduz a um segundo ponto para reflexão que está relacionado a formação continuada dos professores. Em vista da ampliação da jornada de trabalho e das múltiplas interfaces com que tem que lidar ao lecionar para grupos etários distintos, bem como, em alguns casos, planejar e ministrar aulas de áreas afins a sua de origem. O professor é desafiado a se aperfeiçoar continuamente em todo este contexto. Sendo assim, na maioria das vezes tende a escolher, nos processos de formação continuada, temas ou espaços que respondam a urgência de suas práticas profissionais dos diferentes níveis de ensino e não necessariamente a importância de suas necessidades enquanto docente do E.M.

Ambos os pontos em destaque acima podem ainda, a partir das relações objetivas e subjetivas do professor, gerar alguns desgastes de ordem física, psicológica e de organização do trabalho docente (NORONHA et al, 2008).

O quadro formado, a partir dos elementos acima ressaltados nesta análise, aponta para impactos diretos na efetivação de um E.M com qualidade social. Esta última aqui entendida como fator que colabora no desenvolvimento social e comunitário de algumas populações, principalmente daquelas que, conforme Kuenzer (2010, p.854) “... só tem na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual”.

A segunda parte da entrevista semiestruturada constou de perguntas abertas a fim de que o entrevistado tivesse a possibilidade de responder de maneira mais flexível e o instrumento possibilitasse mais informações à pesquisa. Os pontos a seguir mostram a análise e discussão a partir de categorias e subcategorias.

4.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas públicas educacionais podem configurar-se como espaços e instrumentos de efetivação de práticas afirmativas que colaboram no desenvolvimento da sociedade (KUENZER, 2010). As explicações dos docentes sobre o conhecimento que têm de recentes políticas educacionais podem dar indícios da apropriação, ou não, de conhecimento político alusivo à sua formação e prática profissional. Compreende-se aqui que, para a efetivação das práticas afirmativas a partir de políticas educacionais, é necessário a apreensão e participação do professor enquanto sujeito político e consciente de sua identidade profissional.

Em resposta a questão sobre que políticas educacionais respaldam os recentes cursos de formação continuada referente ao ensino médio, os professores apontaram para temas, programas e ações distinguindo, na maioria das vezes, a instância provedora: federal ou estadual.

4.2.1 Instancia Federal

Para a categoria Instância Federal foram elencados os seguintes temas: Ensino Médio Inovador, “Pacto”(PNEM) e Mestrado Profissional.

O Ensino Médio Inovador (ProEMI) destaca-se aqui como subcategoria pela sua relação e influência sobre o PNEM. Um dos docentes reconhece-o como política educacional.

“Eu não sei muito bem essas políticas. Mas essa que entregaram agora, em 2010 - Ensino Médio Inovador. É essa que eu conheço” [P3]

Conforme orientações do ProEMI, as escolas que participaram como projeto-piloto, receberam formação e material de apoio para as atividades diversas no contra-turno dos

alunos. O docente chega a comentar que participou da apresentação do programa, recebendo informações da implementação do mesmo.

Desta forma, o ProEMI, não tem a intenção, porém colabora na discussão e construção de novas políticas educacionais específicas para o E.M. O que vem a ocorrer na deliberação das novas DCNEM em 2012. O ProEMI, como proposta do governo federal, aponta para a formação de uma nova cultura escolar articulada ao desenvolvimento comunitário da própria escola, de seu entorno próximo e de contextos mais amplos e complexos. Aqui a formação humana é privilegiada. Portanto, o ProEMI faz parte, de um longo percurso ainda a ser percorrido na estruturação de um E.M. mais adequado a realidade da juventude brasileira (BRASIL, 2013).

Ciavatta e Ramos (2011) discutem essa política educacional, afirmando que mesmo que conceitualmente o ProEMI caminhe no sentido do ensino médio integrado, permanecem contradições na presença de diferentes programas que podem ou não caminhar numa mesma direção. Isso “... depende tanto da eficácia administrativa dos sistemas envolvidos quanto da capacidade de o governo federal obter hegemonia de seu pensamento” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.34).

Na categoria Instância Federal, a subcategoria “Pacto” desponta dentre os outros. A expressão “sismédio” aparece em falas de alguns professores, porém incluiu-se dentro da dimensão Pacto pelo fato de referenciar a mesma correspondência a similaridade.

Dos quatorze professores participantes da pesquisa, oito indicaram o Pacto como recente política educacional voltada para a formação continuada de docentes do ensino médio. Alguns professores apontam direta e claramente o Pacto como do governo federal. Outros dizem “conhecer” o Pacto expressando um tom de acesso a informação sobre o tema.

“... a nível do governo federal, com o MEC, o mais recente é o Pacto.” [P07]

“o Sismédio... que é uma iniciativa do governo federal (...).” [P04]

“Conheço apenas o Pacto pelo ensino médio...” [P11]

Compreende-se que a ampla divulgação do programa, como a participação das secretarias estaduais, de universidades públicas, e coordenadores locais (estes também

professores do E.M.) formam um conjunto de fatores que possibilitaram uma maior visualização desta política educacional.

O fato de alguns professores apontarem o Pacto como recente política educacional de formação continuada para o docente do E.M, não implica, necessariamente, que o docente está (ou não) participando do curso de formação continuada. Porém, ao responder a mesma questão, alguns professores vinculam o Pacto especificamente ao espaço concreto e sistemático da formação continuada, reconhecendo-se, algumas vezes, como participante/não participante do curso.

“Tenho conhecimento dos cursos para professores do estado como o Pacto pelo ensino médio, não participei de nada ainda”. [P06]

“o mais conhecido é o Sismédio do programa federal. Mas eu não participo.” [P5]

“...só agora que estou fazendo o curso Pacto..”. [P09]

“Tem o Sismédio que a gente está fazendo agora (...)”. [P04]

Como política educacional, o PNEM surge como desdobramento de articulações e coordenações estratégicas entre a União e os governos estaduais. Entre suas estratégias destacam-se aqui sua vinculação e apoio ao Redesenho curricular (promovido pelo ProEMI) e a formação continuada de professores do E.M. Entretanto, cabe lembrar que não são estas as estratégias mais importantes. Porém, fazem parte de um conjunto maior de ações articuladas que apontam para outras dimensões de cunho educacional, social e político (BRASIL, 2013). Desta forma, o PNEM ainda está no início de suas ações, apontando para uma complexa teia de implementações que parecem extrapolar o âmbito do espaço escolar.

Destaca-se na fala de dois professores, entre 10 a 25 anos de carreira no magistério público, o caráter de “originalidade” do Pacto no contexto específico do E.M:

“(...) A primeira iniciativa mesmo voltada para o ensino médio é o Sismedio.” [P4]

*“No estado nenhuma, só agora que estou fazendo o curso
“Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” do
governo federal, até então não teve nenhum.” [P9]*

Analisa-se esta afirmativa numa perspectiva sócio-histórico-cultural da construção do E.M brasileiro. As políticas educacionais no Brasil desde o período do projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, passando pela Constituição de 1988, a LDBEN de 1996 até os dias atuais indicam um caráter evolutivo e controvertido em relação a formação inicial e continuada dos professores. Esta está intimamente relacionada aos interesses e pretensões da formação de trabalhadores e intelectuais que atendam a uma perspectiva político-econômica local e global (CIAVATTA; RAMOS, 2011), ou seja, a política de formação dos professores caminhou na mesma direção das contradições que vive o ensino médio (tanto o regular, o integrado e o profissional).

A nova Constituição Federal de 1988 traz um novo conteúdo sobre o magistério, legitimando dentre outras coisas, a formação docente como elemento necessário ao conjunto de uma educação de qualidade. Entretanto, não sem tensões e contradições, as políticas de formação docente enfrentam muitas das vezes o esvaziamento de ações à sua efetiva realização.

Tecendo uma análise crítica ao PNE 2000-2010, por exemplo, Kuenzer (2010) aponta a necessidade de se construir condições objetivas, para além do discurso, de um ensino médio como etapa integrante da educação básica. Para isto, não basta apenas à universalização, mas também um rigoroso tratamento do trajeto curricular que deve ser percorrido desde a educação infantil até ao ensino médio, no qual a formação docente é um dos elementos chaves.

Nesta perspectiva deve ser considerada a construção da qualidade social. Esta é defendida pelas políticas educacionais como um conceito ligado às exigências de participação, democratização, inclusão e nos enfrentamentos e superação das desigualdades sociais e injustiças (GATTI et al, 2010). A última LDB, em relação às anteriores, reflete avanços nesta perspectiva, pois aponta a construção da educação básica numa perspectiva da democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população.

Ao declarar o Pacto como iniciativa específica e singular do governo federal, o docente dá visibilidade a uma política pública educacional que surge num contexto complexo, em que o ensino médio coloca-se como elemento de qualidade social dentro de um contexto mais amplo de educação como totalidade. Esta compreendida como possibilidade de desenvolvimento social articulado a outros elementos e políticas de caráter social. O Pacto, em sua estratégia de formação continuada de professores do E.M, parece indicar para uma política de professores que se articula com outras políticas públicas. Desta maneira, dá indícios de uma prática política que já vem sendo desenvolvida pelo governo federal.

Com isso corrobora o pensamento de Gatti (2010) quando afirma que o MEC procura conciliar políticas universais dirigidas a todos como a que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, com as reparadoras que intencionam oferecer maior apoio a grupos sociais em desvantagem.

Mesmo o PNEM reconhece o desafio de que para que o ensino médio integral torne-se política pública educacional “... é necessário que o Estado se faça presente e que essa assuma uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2013, p.16). Para que isso aconteça é necessário que todos os entes federados (municípios e estados) que recebem financiamento público colaborem na consolidação da política educacional, conforme previsto na C.F de 1988 e na LDBEN de 1996 que afirma: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Os desafios ainda se mostram mais gigantescos diante de tantas complexidades que marcam as diferentes dimensões históricas, econômicas, políticas e sociais que envolvem a formação de nível médio das juventudes da América Latina. Destacam-se os dados apresentados pelo recente Relatório de monitoramento global de EPT (Educação Para Todos) quando indica alguns dos avanços da educação no mundo, inclusive no Brasil (aumento dos investimentos na área; avaliação sistemática que gera indicadores, dentre outros). Entretanto, ainda há fatores de superação na matrícula e qualidade da educação dessas juventudes, como por exemplo, o acesso e a permanência na escola, assim como a formação de professores. Entretanto, confirma-se que os enfrentamentos em relação à pobreza, desigualdades sociais, culturais, e preparo para o mundo do trabalho são alguns dos elementos que perpassam o planejamento, organização e implementação de ações na busca pela minimização dos horrores ainda presentes neste quadro (UNESCO, 2015).

Sendo assim, apesar das limitações de implementação e de diagnóstico evidenciados pelo PNE do período acima citado, é possível inferir que quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, não foram identificadas mudanças significativas, o que evidencia que para o ensino médio o PNE 2000-2010 não aconteceu (KUENZER, 2010). A fala de uma das professoras dá indícios desta constatação

“Atualmente faço o curso “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” pelo governo federal. Estou achando bem interessante no sentido de se atualizar, porque eu senti que está faltando muita atualização visando o ensino médio. As escolas não estão estruturadas adequadamente para atender o ensino médio como ele necessita; a escola não acompanhou, está muito defasada em relação ao que o aluno do ensino médio precisa, não só em termos de estrutura, mas também em conteúdo.” [P10]

No transcorrer do curso de formação, os professores orientados pelo coordenador local desenvolvem atividades individuais e coletivas; presenciais e a distância, postando avaliações e relatórios no site. Esta pesquisa não tem como objetivo investigar o currículo deste curso de formação continuada, nem as implementações que se almejam a partir da finalização do mesmo, o que abre proposições para novas pesquisas. Entretanto, destaca-se aqui a relação dos temas dos cadernos com as DCNEM, 2012, como também com pontos previstos enquanto diretrizes no PNE (2014-2024), o que indica, dentre vários pontos, a necessária continuidade deste processo formador em serviço.

Como recente política pública educacional que surge neste contexto de articulações locais e internacionais, em fase de andamento, o Pacto ainda carece de avaliações e debates sobre sua execução. Entretanto, os indícios nas falas dos professores reconhecem-no como o início de muitas outras ações que se sabem necessárias ao fortalecimento do E.M brasileiro. A fala de uma das professoras parece confirmar esta afirmação:

“O que vejo em termos de ensino médio é isso, e o curso tem ajudado a se atualizar um pouco, mais ainda falta muito.” [P10]

Recentemente, pouco antes de finalizar esta dissertação, foi lançado em maio do corrente ano o material “Formação de Professores Do Ensino Médio – Caderno de Resumos” que tem por objetivo apresentar os dados referentes ao PNEM entre 2014 e 2015 com a intenção de colaborar na avaliação do programa (BRASIL, 2016). Este material expressa os dados e avaliações provenientes das universidades públicas coordenadoras locais do PNEM em seus respectivos estados e cidades.

Destaca-se que o percentual de professores concluintes da formação pelo PNEM foi de 73,47% na região sul. No Paraná dos 19.288 ingressantes, 13.398 concluíram, ou seja, 69, 46 %. Infere-se que apesar dos limites do programa (como atraso no pagamento das bolsas-auxílio e dificuldade de acesso a plataforma do SIMEC/Simedio), o mesmo não se desqualifica, pelo contrário, há uma manifestação geral dos participantes, com ampliação do tempo de estudos (BRASIL, MEC, 2016).

Identifica-se aqui a possibilidade de reafirmar a efetivação desta política educacional com os processos de construção do conhecimento e de formação continuada dos docentes do ensino médio. Articula-se a isso a necessidade de se avançar nos enfrentamentos que caracterizam a complexidade de se promover um ensino médio com qualidade social, ou seja, não apenas o espaço da comunidade, mas com e para a comunidade escolar de ensino médio. Nesta perspectiva, a formação continuada dos docentes, enquanto atores sociais chaves neste processo, tem sido tema central e de debates na busca por uma educação de qualidade.

O tema Mestrado Profissional emerge a partir de seu vínculo a recentes políticas educacionais de formação continuada, bem como articulado com o contexto desta pesquisa refletido numa das falas e formação de uma das docentes. Ao responder a questão sobre as recentes políticas educacionais de formação continuada do professor do E. M indica-se o Mestrado como espaço desta concretização.

“O Mestrado é focado no ensino médio. No mais não tenho conhecimento.” [P2]

A Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995 determinou a implantação, na CAPES, de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de

mestrado dirigidos à formação profissional. A modalidade de mestrado profissional é criada em 1999 e tem sua ampliação a partir de 2007.

A portaria Normativa No.17/2009 dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES. Define este como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita, dentre vários aspectos, a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada em atividades técnico-científicas e de inovação e para a proposição e solução de problemas específicos (BRASIL, 2009).

Posteriormente com a Portaria Normativa nº 289, de 21 de março de 2011, alterada pela Portaria Nº 478, de 29 de abril do mesmo ano, dispõe-se sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional (BRASIL, 2011). Amplia-se, com isso, a margem de espaços para a formação continuada também de professores do E.M.

Hoje existem 589 opções de cursos de mestrado profissional distribuídos em diversas regiões do Brasil. Os programas são possibilidades também no atendimento a formação continuada de professores da educação básica conforme metas expressas no novo PNE vigência 2014-2024 (BRASIL, 2014).

No Portal Brasil, site oficial do governo federal, é possível visualizar a indicação de alguns programas recomendados pela Capes com foco na formação continuada de professores da educação básica (PORTAL BRASIL, 2015). É prevista também no Plano Nacional da Pós-Graduação vigência 2011-2020 a melhoria do ensino básico por meio de sua formação profissional em nível *strictu sensu* (BRASIL, 2010).

Apesar dos enfrentamentos histórico-culturais pelos quais o mestrado profissional ainda tem que lidar dentro da própria academia, como, por exemplo, a garantia de sua qualidade enquanto formação *strictu sensu* que também aponta para a formação científica e profissional, o número de alunos matriculados e formados cresce a cada ano (MENANDRO, 2010).

Compreendendo a necessidade formação continuada aliada a desenvolvimento profissional, professores do E.M. tem procurado o mestrado profissional. No site de um dos programas indicado pelo MEC é possível encontrar no banco de dissertações vários temas com foco no E.M. De 600 dissertações disponibilizadas no período de 15 de abril de 2015 a 15 de abril de 2016, 120 dissertações tem como um de seus eixos chaves o E.M. Isso corresponde a 20% do total das dissertações neste período (PROFMAT, 2016).

Esta prática indica, entre outros, o aprofundamento das relações entre o Ensino Superior e a Educação Básica, de forma mais contextualizada aos enfrentamentos que o

professor tem que lidar na transmissão e produção do conhecimento junto aos alunos do E.M. Porém, alguns desafios no mestrado profissional ainda se colocam diante desta relação: as condições de estrutura física das universidades na implementação de programas de mestrado profissional (salas, laboratórios); a formação e experiência dos professores da pós-graduação nesta modalidade; a relação acadêmica dos professores orientadores com a especificidade dos alunos-professores da educação básica (BRASIL, 2010).

Concorda-se com Kuenzer (2011) quando declara relevantes as ações da CAPES no incentivo e promoção de ações que promovem a formação continuada por meio da aproximação entre a universidade e a educação básica. Entretanto, alerta-se para a necessidade de mais pesquisas em torno da efetividade do impacto destas ações para o desenvolvimento da educação escolar de nível médio. Aponta a existência de estudos específicos sobre a formação continuada de professores e de trabalhadores em geral que mostram que a qualificação individual quando não imersa numa dinâmica mais ampla e intencional de qualificação do coletivo de professores a partir do espaço escolar, tem um impacto reduzido na qualidade de todo trabalho.

Em virtude de sua configuração e aumento da acessibilidade, o espaço do mestrado profissional para professores do ensino médio carece de reflexões e discussões que apontem para aportes epistemológicos e pedagógicos que o aproximem ainda mais da escola e da comunidade em que esta se insere.

4.2.2 Instancia Estadual

Na construção da categoria Políticas Educacionais, o tema Instância Estadual emerge pela sua estreita relação com a organização e implementação do E.M no Brasil. As falas dos professores na entrevista indicam a importância desta instância na implementação de políticas educacionais locais mais específicas para este nível de ensino. As expressões “estado” e SEED aparecem algumas vezes. Considerando-se a importância da SEED pela sua representação, organização e responsabilidade técnico-administrativa na articulação, manutenção e produção de ações que ajudam a objetivar o sistema de educação paranaense, tornam-se relevante inferir algumas considerações em relação a este tema.

Quando questionados sobre as recentes políticas educacionais referentes à formação continuada do docente do E.M, os professores de forma direta ou indireta distinguem a

presença ou não da instância estadual. O subtema Inexistência de formação continuada específica para professores do E.M surge dentro deste contexto.

“...até então não teve nenhum, pois o estado não nos propiciou nenhum curso a nível médio”. [P09]

“Na SEED a gente não vê especificamente no nível médio...” [P07]

“Do programa estadual eu não conheço nenhum...” [P05]

Em relação as falas acima descritas uma característica chama a atenção. É o fato de que todos os entrevistados pertencem ao Quadro Próprio do Magistério – QPM, atuando no ensino médio público entre 10 a 25 anos, indicando assim a relação maior tempo na rede/ conhecimento de políticas educacionais da instância estadual. Não se nega a inexistência de iniciativas e legislação que respaldam espaços de formação continuada para todos os professores, porém se dá visibilidade ao fato da inexistência de políticas educacionais locais mais específicas a formação continuada do docente do nível de ensino em destaque nesta pesquisa. É o que parece indicar a fala em destaque abaixo

“(...) porque com relação ao governo estadual os cursos de formação não eram voltados especificamente para o ensino médio (...).” [P04]

Compreende-se que a explicitação de limites não equivale a negação de positivities, mas como elementos orientadores ao debate acerca dos enfrentamentos necessários. Desta forma, os limites podem orientar o debate sobre os desafios a construção de um E.M, no qual a política de formação de professores faz parte de um conjunto maior de ações voltadas a universalização de um E.M com qualidade social.

Nesta premissa ao analisar a afirmativa dos professores sobre a inexistência de políticas educacionais no contexto estadual voltadas especificamente para a formação continuada do professor do E.M, inferem-se algumas análises destacando algumas dimensões.

Primeiramente, a de que na construção, implementação e avaliação das políticas educacionais há um percurso complexo de relações. A participação coletiva de todas as

partes interessadas e/ou afetadas possibilita a sensação de pertencimento, além de evidenciar o compromisso de todos no percurso e na contínua avaliação. Para Almeida e Silva (2015) cabe questionar em que sentido o epistemológico, o pedagógico e o político guardam relações entre si ou mesmo se transformam um no outro. Ou seja, as decisões e ações políticas possuem um caráter epistemológico. Há que se refletir em que premissas epistemológicas a suposta ausência de políticas estaduais de formação continuada específicas para o professor do ensino médio estão baseadas.

Gramsci (1995) declara a importância da consciência coletiva que se forma a partir da participação ativa e direta de indivíduos com ou sem conflito. Sendo assim, a construção de políticas educacionais pode possibilitar a expressão do coletivo ou para a desarticulação das forças sociais capazes de criar um novo consenso.

Uma segunda inferência que aqui se faz é a de que mesmo diante de alguns avanços no âmbito das concepções e políticas educacionais referente ao E.M a partir da LDBEN 9394/96, não basta apenas o aspecto da universalização. Para Kuenzer (2010) é necessário um tratamento integrado do trajeto curricular que perpassa toda a educação básica indicando a organização de um Sistema Nacional de Educação. Neste todos os entes federados agem de forma integrada, porém com responsabilidades claras e específicas.

O PNE 2014-2024 traz em seu conteúdo de metas, ações estratégicas voltadas ao E.M, cabendo agora a articulação entre os entes federados a concretização das mesmas. É de grande urgência a necessidade de superar os índices de desqualificação da oferta que denotam o descaso do setor público com o ensino médio.

Além das dimensões acima apresentadas, destaca-se um terceiro aspecto. Este é relacionado ao desenvolvimento do pensamento político do professor. Concorda-se com Florestan Fernandes (1986) quando este afirma que este pensamento é construído no contexto da prática escolar. O professor é uma pessoa que vive em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. Desta forma, enquanto cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas específicos, é preciso “(...) reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade”. (FERNANDES, 1986, p.31)

O professor ao desenvolver-se enquanto intelectual orgânico, no sentido gramsciano - ou seja, um intelectual consciente das graves questões que afetam as classes sociais, seu contexto e é capaz de dar respostas a elas (GRAMSCI, 1995), poderá

constituir-se como sujeito político que percebe as tensões e contradições de seu trabalho, mas age de maneira a não se conformar com as recorrências políticas e pedagógicas que marcam a história do E.M no Brasil. Porém, é capaz de resistência, a partir de uma postura e prática inovadora.

Numa perspectiva de articulações político-pedagógicas e de responsabilidade técnico-administrativa, os professores apontam uma ausência da instância estadual na formulação de pareceres ou legislação específica que indiquem realizações mais assertivas em relação ao E.M, e mais especificamente para uma política docente do professor do E.M. ao afirmarem esta inexistência, os docentes parecem sinalizar demandas e necessidades a serem enfrentadas coletivamente na efetivação de um E.M visto a partir de todos os atores sociais envolvidos na educação pública de nível médio em âmbito estadual.

Ainda na categoria Instancia Estadual destaca-se o tema Grupo de Trabalho em Rede – GTR que aparece na fala de um dos professores.

“Cursos que o Estado oferece... já fiz o GTR...” [P08]

O GTR caracteriza-se como “... uma das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e se caracteriza pela interação a distância entre o professor PDE e os demais professores da rede pública estadual de ensino”(PARANÁ, SEED, 2016).

Para compreender o GTR é necessário entendê-lo dentro de um contexto maior, no qual se apresentam as políticas educacionais que fundamentam o PDE. Este foi criado pelo governo do Paraná por meio do Decreto No. 4.482 de 14 de março de 2005 e, regulamentado posteriormente pela Lei Complementar No. 130 de 14 de julho de 2010. O programa tem como objetivo o aperfeiçoamento permanente e qualificação sistemática do professor QPM- Quadro Próprio do Magistério da rede estadual de educação básica do Paraná. A qualificação do professor no PDE ocorrerá por meio de estudos orientados nas modalidades presenciais e a distancia em programas de pós-graduação de instituições de ensino superior, considerando-se a experiência profissional do professor, assim como pela aplicação do conhecimento relativo à educação básica e profissional (PARANÁ, 2010).

Trata-se, então, de uma política pública que visa estabelecer o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica. Isto ocorre por meio de atividades teórico-práticas orientadas. A partir dos resultados destes diálogos pretende-se possibilitar a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar das escolas públicas do Paraná.

A coordenação de um GTR faz parte do trabalho de um professor no PDE. Tem como intenção contribuir para o aperfeiçoamento dos professores da rede, mediante estudo das proposições dos professores PDE, assim como possibilitar aos seus participantes o redimensionamento da prática pedagógica, a partir das intervenções do professor PDE e de suas produções (PARANÁ, SEED, 2016).

O caráter diferenciado e único do PDE na história da educação brasileira é destacado por Gatti (2010) e Jost (2011) quando afirmam que o programa pelos elementos específicos nos quais se fundamenta é referencia para outros estados e municípios.

Ao surgir na fala de um dos professores entrevistados, o GTR tem visibilidade como espaço articulador de uma política educacional estadual que implementa a formação continuada de professores da rede, assim como de valorização do profissional da educação, pois, colabora no avanço do plano de carreira profissional. Porém, cabe ressaltar que não é específica aos professores do E.M, porém acolhe a todos os professores da educação básica vinculados a rede estadual (PARANÁ, 2012).

Considera-se a complexidade da discussão e elaboração de políticas educacionais num país em desenvolvimento como o Brasil, com bases histórico-culturais, econômicas e políticas que ainda refletem contextos desiguais e o enfrentamento frágil das comunidades ou atores sociais envolvidos. Identifica-se uma implementação de políticas educacionais de formação docente ainda deficitária, necessitando que o próprio conceito de formação política faça parte também da formação contínua do professor (GATTI, 2010; JOST, 2011).

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

Toda formação porta um caráter sócio-histórico e deve corresponder às transformações concretas que se operam no campo no qual as práticas são desenvolvidas e (re)construídas. Por isso, a formação continuada do professor precisa ser pensada a partir da realidade de seu tempo, respeitando a construção de sua identidade como docente, assim

como a relação do que é proposto como resposta a demandas anteriormente refletidas de forma crítica sobre sua prática pessoal e coletiva.

Ao responderem a questão sobre qual o aproveitamento e resultados da formação continuada em sua ação profissional, os professores apresentaram diversas situações. Apontaram angústias, críticas, possibilidades, frustrações, realizações e perspectivas. Não se distingue aqui os cursos respectivos a esta ou aquela legislação, ou a instituição promotora (se pública ou privada).

O olhar aqui inferido caminha na direção de identificar a compreensão dos professores sobre o que entendem por formação continuada, pelo reconhecimento ou não do aproveitamento da formação em sua práxis docente. Alguns professores relacionaram a aplicação de conhecimentos adquiridos em eventos de formação continuada com o uso de tecnologias. Outros falaram de maneira geral sobre a sua busca pessoal por cursos relacionados a sua área de conhecimento, os resultados em sua prática e desenvolvimento profissional, desta forma validando estes cursos como positivos ou não para a sua formação e prática docente.

Os professores têm expectativas em relação à formação continuada. A partir destas é possível identificar, ainda que parcialmente, a representatividade do conceito de formação continuada.

“Você realmente se desenvolver para atuar de uma forma melhor, mais abrangente.” [P06]

A docência é uma profissão em movimento e de interações em que ocorre o encontro de gerações, de experiências, de afetos, de valores, de saberes. Num mundo de tantas significações e entrelaçamentos o professor vive a cotidianidade de sua vida pessoal e também de sua vida profissional. Nesta teia de relações às vezes pode se sentir inseguro, cansado e também reificado em suas práticas sem ao menos ter consciência disso (MORETTINI, 2012; FELDMANN, 2009).

“Eu acho que o curso serve como estímulo... a gente vai desanimando...” [P13]

As falas dão indícios da compreensão de formação continuada como espaço de incentivo, possibilidade de motivação, assim como de aperfeiçoamento profissional. A formação de docentes se apresenta como espaço muito diversificado. Envolvem conteúdos, métodos, releituras que implicam aspectos culturais, políticos e profissionais. Além de ser espaço de novos saberes, pode se configurar também como instante de valorização das subjetividades do professor, possibilitando-lhe de forma simbólica elementos que contribuam à formação de sua pessoa. Desta forma, colabora na constituição deste que também é sujeito em formação e, que a partir de transformações ocorridas em sua estrutura poderá objetivá-las em sua atividade profissional.

A compreensão de formação continuada indicada nas falas acima dá indícios de uma modalidade que se caracteriza pela atenção ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor numa perspectiva contínua. São indicadoras da busca pela atualização que se constrói no interior da sala de aula e que se articula num contexto mais amplo. Assim como da procura pela formação que, mesmo tratando de conteúdo específico do campo da ciência, pode se apresentar como atividade constituinte de estruturas subjetivas ao sujeito em formação que precisa tomar consciência para novas atitudes.

4.3.1 Busca Pessoal

Hoje há uma grande oferta de cursos de formação continuada, de curto, médio e longa duração. Cursos ofertados via educação presencial, semipresencial e a distancia que concedem certificação quando da conclusão da carga horária estipulada. A pesquisa de campo evidenciou a busca pessoal de alguns professores por cursos de formação ofertados por instâncias públicas ou privadas.

“Eu procuro fazer muito curso fora do meio federal e estadual, busco cursos particulares para ter respaldo, pois falta este aperfeiçoamento constante.” [P09]

“(...) outra vez fiz um curso por conta no Rio de Janeiro (...) este curso foi muito bom. Estes cursos complementam, aumentam o pequeno conhecimento que a gente tem.” [P08]

A partir de indícios presentes nas falas de alguns professores observa-se que além de procurarem por cursos que ampliem suas margens de conhecimento, reconhecem-nos

como bons para sua prática docente. Outro fato é o reconhecimento das possibilidades de formação continuada em universidades públicas, apontando a disponibilidade de vagas para a formação em cursos específicos da área.

“Busco os cursos oferecidos pela Universidade, são cursos muito bons, as vagas são limitadas. (...) tinha umas vinte vagas, mas apenas sete professores fizeram.” [P01]

*“Eu acho que os cursos de *... que fiz na Federal me ajudaram... Estes cursos foram propostos pela Universidade (...).” [P08]*

As distâncias de caráter epistemológico e pedagógico entre a educação básica e o ensino superior ainda são uma realidade brasileira. Entretanto, estão sendo diminuídas a partir de discussões teórico-práticas e investigações que se concretizam por meio de situações diversas, como, por exemplo, os programas de pesquisa, ensino e extensão, ou iniciativas conjuntas articulando governo – universidades – escolas. Entretanto, indica-se aqui a necessidade de maior visibilidade destas iniciativas, assim como de incentivos a participação de todos os envolvidos desde o planejamento, implementação até a avaliação. Estas são proposições também adotadas por Gatti (2011); André (2010) e Freitas (2007).

A busca pessoal tem como disparadoras situações múltiplas que conduzem o professor a esta tomada de decisão. Pode partir de motivações pessoais que reúnem sentimentos, autoestima articuladas a situações concretas de reflexão crítica que o professor faz *na* e *sobre* a ação. As falas acima destacadas dão indícios também de que o docente é responsável pela sua própria aprendizagem.

A prática da reflexão pelo professor deve abrir-se para pensar seu contexto, suas experiências e possibilidades de atuação no micro e macro espaços que transita. A prática reflexiva ganha alcance na medida em que se faz pessoal e coletivamente, não sendo um fim em si mesmo, porém com objetivo e qualidade teórico-prática. Estes aspectos são defendidos por Nóvoa, (1995); Pimenta (2012) e Zeichner (2008).

A busca pessoal que surge a partir de processos de reflexão crítica, pode ser motivada também pelo descontentamento, dentre outros, com os cursos de formação continuada ofertados pela própria mantenedora. Apesar de não ser determinante,

professores com mais tempo de serviço e com maior titulação indicam insatisfação e questionam a qualidade dos cursos. Isso é representado nas falas abaixo:

“Existem poucos cursos, os que são oferecidos pela secretaria de educação são um “faz de conta”, maus formulados, sem investimento em profissionais de qualidade, não considera bons cursos, pois, são baseados em xerox para ler e responder, assim considero inexistente (...).” [P1]

“(...) a formação continuada também é tudo muito aquém do que nós realmente precisamos.” [P12]

“ (...) O professor que quer realmente se atualizar precisa buscar por ele próprio, ir atrás, porque o que está sendo oferecido pro docente está muito atrás do que precisamos... vai do interesse, da vontade.” [P10]

Esse caráter crítico e de descontentamento, em relação aos eventos ou cursos de formação continuada promovidos pela mantenedora das escolas estaduais, indica a possibilidade de uma necessária e corajosa análise em torno da avaliação, que os professores fazem a cada formação, assim como de outros elementos que impactam ou movem os cursos de formação continuada. Muitos são os fatores aqui envolvidos, desde os focos, áreas priorizadas, aspectos metodológicos, ambiente até a caracterização e experiência dos formadores.

Outro ponto que aqui se destaca é a compreensão de que o professor não deve esperar o comando alheio para a sua formação. Por outro lado, cabe ressaltar que o ambiente de trabalho deve instigá-lo a se desenvolver pessoal e profissionalmente, colaborando na formação de espaços de reflexão crítica e de enriquecimento cultural que se faz individual e coletivamente.

Apesar de diferenças histórico-culturais, geográficas e político-econômicas é possível encontrar ressonâncias da experiência de outros países na condição dos processos que envolvem a formação docente no Brasil. Nóvoa (1995) ao analisar o caso de Portugal, aponta o período caracterizado como “Estado Novo” firmado a partir do início do século XX como o início da implementação de uma política de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente, uniformizando por baixo a profissão docente e diminuindo a condição sócio-econômica desse profissional. Sendo assim, critica a excessiva dependência dos docentes em relação aos eventos promovidos pelo Estado. O autor identifica a

regulamentação do processo de formação do professor como uma das formas de controle ideológico, que permite influenciar e conduzir a própria atividade docente.

Em discussão ao pressuposto acima discorrido, vários pensadores brasileiros como Gatti (2011), Frigotto(2005) e Kuenzer (2010) não negam o caráter reflexivo-crítico e emancipatório necessário a contínua formação objetiva do professor. Entretanto, no que diz respeito às políticas e espaços de formação docente, entendem que o Estado deve possibilitar a participação de todos os atores envolvidos, a fim de que suas vozes sejam ouvidas. Cabe também ao Estado fomentar o financiamento sobre os espaços públicos de educação, bem como a regulamentação e acompanhamento tanto de instâncias públicas quanto privadas que ofertam formação continuada.

Nóvoa (1999) apesar de defender uma formação autônoma em relação ao Estado, concorda com Gatti (2011), Freitas (2007) e Vaillant(2007) quando afirma que, mudanças significativas na prática do professor não resultam apenas dos processos de formação inicial e contínua, porém, é preciso também possibilitar uma reorganização do sistema de ensino, articulada a valorização e desenvolvimento profissional.

Isto indica a melhoria da formação continuada. Deve-se repensar o usual caráter tradicionalista de formação unificado em cursos, palestras, seminários de experts acadêmicos, devolvendo ao professor e sua realidade a capacidade para refletir e (re)construir sua práxis . Desta maneira, evoca-se a substituição do caráter autoritário do planejamento e implementação de programas de formação continuada pela expressão da coletividade dos professores nesta construção. Expressão esta que também colabora na constituição e fortalecimento de sua identidade profissional.

4.3.2 Aproveitamento

Esta subcategoria é compreendida dentro de um aspecto pessoal do professor em relação as possíveis mudanças ocorridas a partir do processo de formação continuada. No que esta formação pode contribuir para mudanças na ação e pensamento docentes? Entende-se a complexidade deste momento na medida em que o mesmo perpassa situações tidas como mudanças pontuais (exemplo: no uso de determinado meio ou objeto) até transformações mais profundas como repensar o próprio fazer docente.

Ao falarem sobre o aproveitamento dos cursos de formação continuada, os professores dão indícios da relevância da metodologia desenvolvida nos cursos ou

atividades de formação. Evidenciam a rememoração de conhecimentos como importante no processo.

“Gosto muito porque ajuda a lembrar também usa outras práticas e didáticas novas.”[P03]

“Eu acho que o curso serve como estímulo, ou para relembrar alguns pontos que, às vezes a gente vê na parte pedagógica na faculdade, mas, no dia a dia vai se desgastando... a gente vai desanimando, e quando tem estes cursos nos ajuda a relembrar como aplicar com os alunos, métodos diferentes que a gente poderia utilizar. e quando tem estes cursos nos ajuda a relembrar ...” [P13]

As falas indicam que a rememoração de conteúdos e conhecimentos vem aliada a forma como são apresentados aos professores, ou seja, o encaminhamento metodológico dos formadores no processo de formação. Desta forma, recordar conhecimentos pode ser a base para a apresentação de ações inovadoras na aplicação de conteúdo das respectivas disciplinas.

Por se tratarem de alunos adultos, a metodologia do curso de formação precisa levar em consideração não apenas a exposição oral, mas também momentos de trocas entre os pares. A ação dialógica é necessária ao professor em processo de formação. Constitui-se como um dos elementos importantes no encaminhamento metodológico dos cursos de formação. Na posição de alunos adultos o momento de compartilhar pedagogicamente provocado, possibilita a construção do novo conhecimento. Freire (2011) declara que o professor precisa numa perspectiva dialógica com o outro ou consigo mesmo, saber o que faz, por que faz e como faz; falando com e não sobre o outro. Aqui identifica-se a palavra como meio de estruturação e construção do conhecimento.

A palavra verbalizada é ação que é presente no processo de tomada de consciência e que poderá desembocar na aprendizagem. Compreende-se que este processo deverá perdurar após a finalização do evento de formação a fim de que se configure como processo de construção da aprendizagem (WACHOWICZ, 2009). Desta maneira, caberá no encaminhamento metodológico o destaque de atividades que apontem para a continuidade de expressão da palavra. As falas em destaque abaixo assim confirmam:

“Acho que a troca de experiência com outros profissionais da área é que fazem com que a gente adquira uma nova possibilidade em sala de aula.”[P07]

“...conheci muitas pessoas, isso enriquece nosso conhecimento e nossa vida social, isso tudo a gente leva para a sala de aula.” [P08]

A prática docente traz em si a marca da individualidade de cada professor. Entretanto, sendo uma prática social que se constrói também culturalmente recebe a marca de “outros” professores que se tornam referências. Desta forma, é uma prática coletiva que se faz por meio de observações, relações, impactos, interações. O encontro com os pares indica a relevância do convívio e das trocas como promoção da construção da consciência humana e de processos de transformação.

O desenvolvimento de ações e metodologias que privilegiem diferentes momentos de trocas entre os pares como conversas espontâneas, questões que apontem para processos de reflexão crítica, análise de casos, autoconfrontação e auto-avaliação podem colaborar na sistematização consciente de futuras práticas docentes. Esta sistematização transformada em ações concretas terá mais força a partir dos significados atribuídos implicitamente pelo professor durante o processo de formação.

Outro elemento que se destaca nas falas de alguns professores refere-se a relação teoria-prática. Não rejeitam as teorias, desde que estas venham acompanhadas mais de orientações práticas. Valorizam o aproveitamento de cursos que chamam de “práticos”.

“Pra mim o processo é fragmentado, fica muito na teoria e pouca prática assim o professor não consegue trabalhar com toda ferramentas que ele poderia trabalhar.” [P07]

...métodos diferentes que a gente poderia utilizar.” [P13]

Segundo Jost (2011) há o predomínio de argumentos da necessidade de se investir na preparação de um professor prático, distante da ciência e da filosofia em lócus onde não estão garantidos esses conhecimentos. Isso reflete o que prevalece no contexto neoliberal brasileiro. Géglío (2006) concorda com isso quando afirma a solicitação de cursos práticos como uma reivindicação histórica dos professores que os tecnocratas da educação admitiram como necessária.

É preciso compreender qual prática os professores solicitam e qual a teoria que rejeitam. A educação é uma prática que se estabelece dialeticamente no ato de ensinar e de aprender. Logo, a essência da atividade do docente ocorre na prática.

O conhecimento não é resultado de determinações puramente lógicas, porém, só tem sentido na articulação com os processos sociais da vida real. Indica-se a importância de teorizar criticamente, numa proposta de práxis em que se compreende a educação enquanto fato histórico e fenômeno social. Desta forma, a prática solicitada na formação continuada pelos professores deve transformar-se em práxis. Esta é aqui compreendida como ação humana que integra a compreensão da realidade com a prática exercida sobre ela. Teoria e prática se apresentam juntos, no mesmo processo.

Entende-se isso como extremamente desafiador aos cursos de formação, em especial aos formadores do formador em curso. Requer a capacidade de compreensão teórico-prática, de experiências no trabalho docente e que se traduzem por saberes docentes, assim como de articulação e capacidade comunicativa numa perspectiva dialógica (PIMENTA, 1997; CHARLOT, 2005; FREIRE, 2011).

Desta forma, a capacidade para relacionar teoria e prática deve ser contemplada em diferentes momentos na formação continuada. Deve possibilitar ao professor a formação por meio de estudos profundos da história humana e de seus atuais enfrentamentos e impactos nos saberes específicos articulando-se à compreensão do fazer da escola. Isso associado a reflexão crítica que parte e retorna ao contexto social da educação escolar, onde são aplicados e (re)construídos os saberes docentes.

Não se nega aqui a efetivação de cursos com exemplos práticos. Porém estes precisam ser constituídos em bases em que se articulem conteúdos com contextos, numa perspectiva reflexiva crítica e emancipatória, aliada a busca pelos processos de desenvolvimento comunitário desde o micro espaço da sala de aula, da escola até espaços mais amplos dos quais seus atores sociais participam.

Ainda na subcategoria aproveitamento, há representações de possíveis contribuições da formação continuada na prática do professor por meio da construção de novos conhecimentos e de novas ações incorporadas ao fazer docente.

“O mestrado na prática do conteúdo foi muito positivo em muita coisa que eu não tinha conhecimento...Tudo bem voltado para o conteúdo do ensino médio.” [P02]

“Todos estes cursos a gente aproveita, vai juntando como um quebra cabeça, e montando o conhecimento.” [P08]

“Esses cursos que eu faço fora aproveito muito nas aulas...” [P09]

“...mas eu procuro separar o que vou utilizar e outras eu descarto, pois, não está inteiramente dentro do contexto.”
[P10]

Perceber a contribuição teórico-prática como um dos elementos à construção de novos conhecimentos, assim como meio de transformação do fazer docente sugerem o reconhecimento maduro das mudanças possibilitadas pelo instante da formação. Entretanto, cabe indagar em que medida o reconhecimento daí provenientes tem ocasionado novas reflexões e posturas sobre o próprio fazer docente. Reflexões e posturas que indicam, por exemplo, o que Giroux (1997) denomina de fortalecimento pedagógico que tem a noção de organização, desenvolvimento e implementação de formas de conhecimento e práticas sociais nas escolas.

Aponta-se para uma prática docente que se compreende parte de um entrelaçamento complexo construído em meio a relações contraditórias em que reproduz a sociedade mais ampla, mas ao mesmo tempo dá condições de resistências.

O fazer docente expressa a identidade profissional do professor que se constitui por diversos saberes. Para Pimenta (1997) estes se apresentam como saberes da experiência, saberes de conhecimento e saberes pedagógicos. A experiência traduz-se pelo acúmulo de diferentes situações construídas historicamente na vida pessoal e profissional, num processo contínuo de reflexão sobre a prática. Os saberes de conhecimento específico são os compostos pelo domínio da área sobre a qual o professor atua. Por fim, os saberes pedagógicos compreendem-se como a didática, e as ciências da educação, estas postas em confronto com e a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real. Ou seja, é a prática social (refletida, questionada pessoal e coletivamente) o ponto de partida e de chegada dos saberes pedagógicos.

Uma das falas acima destacada dá indícios de valorização implícita de uma das políticas de formação docente quando declara que a formação continuada no mestrado trouxe a possibilidade de uma nova relação sobre a relação dos saberes do conhecimento específico com os pedagógicos.

Outra evidencia é o fato de um dos entrevistados indicar a descartabilidade de alguns conhecimentos. Isto pode ocorrer pelo conhecimento pré-existente em relação a alguns saberes. Uma outra possibilidade é a relação de impacto ocasionada pelo conhecimento o que pode estar relacionado ao significado dado, logo, não é apenas uma relação cognitiva, mas há componentes pessoais, do como a mediação foi realizada, de

significados culturais, sociais e históricos que provem da própria subjetividade e experiência do professor. Enfim, entende-se que a descartabilidade não pode ser atribuída apenas a uma situação de conhecimento pré-existente do professor, porém, há fatores diversos e, às vezes, até inconsciente.

4.4 TECNOLOGIAS

Ao serem questionados sobre a percepção pessoal das políticas educacionais referentes a formação continuada em relação ao uso de ferramentas de tecnologias de informação e comunicação, os professores indicam situações diversas desde ações afirmativas até experiências negativas. Apontam para participação em cursos, a estrutura escolar, perfil de alunos e a prática docente no uso destas tecnologias. As subcategorias Estrutura Escolar, Alunos e Saberes docentes emergem da articulação dos indícios das respostas dos professores na entrevista, dos registros do diário de campo resultante das observações nas salas de aula e do referencial teórico.

4.4.1 Estrutura Escolar

A Estrutura escolar diz respeito a organização do espaço físico e seus recursos materiais. Em geral esta estrutura se organiza com base na cultura escolar que se caracteriza como algo mais amplo e complexo porque agrega também a estrutura simbólica, o currículo, processos de tomada de decisões, dentre outros (LIBANEO et al, 2011). Sendo assim, a estrutura escolar é também reflexo da cultura escolar em movimento no espaço da escola.

Destaca-se na escola a presença de alguns dispositivos tecnológicos para fins educacionais como a TV Pendrive, computadores (Laboratório de informática), projetor multimídia, Televisão, Lousa Digital (para uso na Sala Multiuso), tablet (para cada professor). As falas de alguns professores indicam situações diversas em relação a presença de mídias já absorvidas pela cultura escolar como a TV Pendrive, mas, também os intercursos e enfrentamentos pela ausência de materiais em bom estado de uso, indicando falha na manutenção dos mesmos. As falas abaixo indicam essa situação.

“De tecnologia talvez a TV – pendrive que você consegue trazer alguns vídeos e imagens... é o que consegue ter sempre em sala de aula.” [P05]

“(...)trago música, passo filme, tenho que trazer caixa de som de casa porque aqui não tem, alguns alunos ouviram as música no fone de ouvido conectado ao notebook, por que a escola não tem o recurso.” [P14]

Os professores dão indícios da importância do uso das TIC, mas denunciam o que consideram contratempos na organização de seu trabalho pedagógico. Nos registros do diário de campo descreve-se a presença do esforço de um dos docentes na tentativa de possibilitar um exemplo de seu conteúdo por meio da instrumentalidade das TIC. Ao explicar o conteúdo avisa a turma de sua intenção de mostrar um vídeo do youtube que exemplificaria o assunto. Argumenta que a TV Pendrive não estava funcionando, mas que iria mostrar no seu notebook. Entretanto precisava contar com o apoio e compreensão dos alunos. Dividiu a turma em dois lados para que pudessem ver na tela do notebook. Os alunos colaboraram esperando a vez do seu grupo para assistir.

O envio de novos equipamentos como os tablets faz parte de um grupo de ações do Proinfo Integrado. Foram distribuídos para professores de escolas de ensino médio. Os pré-requisitos que definiram o início da distribuição dos tablets caracterizaram-se por: ser escola urbana de ensino médio, ter internet banda larga, laboratório do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e rede sem fio (wi-fi). (BRASIL. FNDE, Tablets, s/d)

Concorda-se com Domingues (2013) quando afirma que o tablet pode se tornar um artefato tecnológico de grande importância, pela forma que tem alterado o acesso das pessoas às informações. Caracteriza-se como aparelho leve, com grande capacidade de processamento e autonomia de bateria, permite ao usuário a leitura de textos, navegação na internet além da possibilidade de instalação de aplicativos e softwares que expandem o uso do aparelho. Esses softwares que coligados a sua interface, de toque na tela, possibilitam uma interação direta com o usuário, favorecendo apoio nas situações de ensino-aprendizagem.

Entretanto o descompasso entre a implementação de políticas educacionais pertinentes ao envio de TIC e a concretização da prática docente ainda se confirma no cotidiano da escola. Isto ocorre pelas contradições ainda presentes no cotidiano escolar que

perpassam desde estruturas simbólicas (crenças, hábitos), a seletividade (ausência de material para todos, por exemplo), viabilidade para acessibilidade no mundo digital que traduz-se, dentre outros aspectos, por um bom sinal da rede wifi. A descrição da fala abaixo dá indícios dessa evidência.

“Os aparelhos ficaram em casa. Não vejam nenhum professor usando o tablet, por que a internet do colégio não funciona, o wifi só funciona na sala dos professores. Na sala de aula não alcança, o aparelho é muito lento. Parece que foi mais pra gastar o dinheiro para dar lucro a empresa que fez os aparelhos do que para ser útil e funcional na escola.”
[P04]

Com isso corroboram os dados da Pesquisa TIC 2014 que apresenta algumas características na estrutura e uso de TIC no Brasil. Pesquisa realizada por amostragem, contou com a participação de 1.034 escolas entre instância pública e privada. Os dados desta pesquisa revelam que há pelo menos um computador em 98% das escolas públicas e que 92% das instituições com computador contavam com algum tipo de conexão à Internet. Entretanto, as baixas velocidades de conexão ainda predominam: 41% das escolas públicas com conexão à Internet possuíam até 2 Mbps de velocidade. Contudo, em nível de infraestrutura a conexão WiFi tem ganho a atenção dos investimentos devido o aumento na escola de dispositivos móveis, como computadores portáteis e tablets. Nas unidades escolares em que há conexão WiFi, 96% dos diretores afirmaram que esse recurso é de acesso restrito por meio de senha que não é disponibilizada aos alunos “... revelando que o uso de equipamentos pessoais para a conexão à Internet no interior do ambiente escolar está distante de ser apropriado no cotidiano da instituição de ensino” (CGI, BRASIL, 2015). A fala em destaque abaixo dá indícios deste paradoxo vivenciado na escola:

“Professor nenhum usa o tablet. Muitos já vieram estragados, inclusive o meu. Para consertar tem todo um processo, ainda assim ele voltou com problema. É mais fácil eu utilizar meu celular em sala de aula que o tablet.” [P04]

Lembra-se aqui que o investimento em banda larga de alta velocidade para uso de internet faz parte do PNE 2014-2024. Há, portanto, expectativa de melhora. Entretanto, dispositivos já foram enviados, confirmando o esforço do MEC no cumprimento de políticas públicas que visam equipar as escolas com recursos e dispositivos das TIC. Porém, a constituição de políticas educacionais no uso de tecnologias pode indicar processos fragmentados ou desarticulados quando de implementações, por meio do envio de objetos e montagem de infraestrutura, aliadas de outras ações que devem ser tecidas junto como o desenvolvimento profissional e as condições para um efetivo trabalho no processo formativo com o uso das TIC (SANCHO, 2006; ZUIN, 2010). Há indícios destes aspectos também nas falas dos professores destacadas abaixo:

“O curso Lousa digital que fiz pela SEED, mas eu noto que seria bom que a escola tivesse um espaço físico próprio para que a lousa tivesse ali montada, para que fosse mais fácil de utilizar, é complicado ter hora atividade anterior a aula pra montar, assim também com o multimídia, se não há um lugar específico, também complica a possibilidade de montar o equipamento e preparar a aula.” [P05]

“Muitas vezes tem o material na escola, como o da Lousa digital existe na escola, mas não tem muitos meios de desenvolver. É preciso ter tempo, perder uma manhã inteira, chamar um técnico para começar a viabilizar. Deveria ficar tudo pronto na escola, deixar ligado para usar, se está dentro de uma caixa, num armário, aí vai pegar a chave vai levar um tempo, tem que estar lá funcionando. Todo mundo mexendo, usando. É melhor estragar usando do que se tornar obsoleto.” [P01]

O Lousa digital foi criado e disponibilizado pelo MEC por meio do Proinfo. É composto de computador e projetor datashow com lousa digital integrados. Segundo vídeo informativo tem por objetivo possibilitar “Opções para favorecer Estratégias de ensino aprendizagem mais dinâmicas”

Segundo informações no site da SEED, em 2013 a previsão era a distribuição de 1 a 3 equipamentos em todas as mais de 2,1 mil escolas estaduais e cerca de 400 escolas conveniadas de educação especial (Apaes). O equipamento já estava presente em 1.432 que

receberam o projetor Proinfo entre 2010 e 2012, restando apenas a estas receberam o complemento para o equipamento da lousa digital (PARANÁ, SEED, 2013).

Conforme pesquisa desenvolvida recentemente por SANTOS (2014), os NRE – Núcleos Regionais de Educação espalhados pelo estado do Paraná desenvolveram cursos de formação continuada com o propósito de ensinar aos docentes o uso técnico e algumas possibilidades pedagógicas da Lousa Digital.

Concorda-se com Silva e Campos (2010), quando afirmam, a partir de pesquisa sobre o uso das TIC na rede pública estadual de Salvador-BA, que a falta de atenção a coerência entre investimento na infraestrutura, manutenção de materiais e viabilidade pedagógica podem levantar algumas questões. Estas remetem a relevância de se identificar a que demandas – sociais, políticas, econômicas - correspondem as políticas de implantação de infraestruturas tecnológicas com base no pressuposto dos problemas e benefícios advindos.

Ressalta-se ainda a fala da docente [P01] em relação ao uso dos novos equipamentos quando expressa que é “melhor todo mundo usar do que se tornar obsoleto”. Há aqui alguns indícios que apontam para uma teia complexa de relações. Estas perpassam pela história da escola em relação a introdução das TIC; se o uso das TIC está incluso no Projeto político pedagógico da escola e é repensado coletivamente a cada ano; o envolvimento da gestão escolar e equipe pedagógica na organização dos espaços; o apoio técnico periódico da mantenedora na manutenção dos equipamentos e formação para utilização dos mesmos.

Nos registros do Diário de Campo encontra-se coerência na fala da professora [P01] com sua prática docente. Em sua aula identificou-se o uso de equipamentos presentes na estrutura escolar. Utilizou ferramentas tecnológicas específicas de sua área de conhecimento e a organização didática do início ao fim da mesma. Procurou dar um “jeito” nos dispositivos quando os mesmos evidenciaram precariedade pelo não uso ou armazenamento frágil num dos laboratórios da escola. Enfim, a aula constou de momentos de exposição oral com apoio do quadro-de-giz e livro didático, mas também mediados com exemplos práticos a partir do uso de ferramentas tecnológicas possibilitando aos alunos outra forma de ver o conteúdo. Em alguns momentos os alunos tiravam fotos do quadro de giz com o celular sem que a professora estivesse “vendo”. O que aponta para a presença de outro dispositivo móvel que já faz parte do currículo oculto da escola: o celular.

4.4.2 Alunos

Na maioria das observações realizadas nas salas de aula há uma evidência clara: muitos alunos estão conectados por meio do celular. Usam alguns aplicativos como a calculadora, internet. Gostam de “ousar” tirando fotos do quadro de giz após toda a escrita do professor. Distraem-se facilmente. A cultura digital está presente na escola principalmente porque é realidade concreta na vida dos alunos. A fala abaixo dá indícios desta reflexão

“...e as crianças já estão utilizando muito tecnologia. No meio educacional se não utilizar as tecnologias vai ficando supermassante para o aluno, pois eles tem a possibilidade de ter acesso a informação por meio da tecnologia.” [P04]

“O aluno do ensino médio precisa disso, precisam de coisas novas, por falta de coisas novas eles sentem-se entediados na escola, o novo é necessário para eles.” [P10]

De que “novo” está se falando? Entende-se que as tecnologias se consolidam como um meio com capacidade de gerar regras próprias, maneiras peculiares de conectar as pessoas e grupos sociais. São novas percepções, nova forma de sentir e definir a estética (SANTAELLA, 2011). Contudo, não é apenas a novidade do objeto, porém toda uma cultura ou culturas nas quais a juventude do ensino médio reproduz, produz, impacta e provocam impactos. As relações hipertextuais em que os nativos digitais navegam e transitam diariamente. Logo, o “novo” solicitado, precisa ser entendido numa perspectiva de entrelaçamentos em que vários atores sociais, espaços e instituições estão envolvidos. As falas dos docentes parecem indicar que não é mais possível ao espaço escolar isolar ou isolar-se (NÓVOA, 2013; TARDIF, LESSARD, 2013).

“Quando fiz o ensino médio eu queria conhecer coisas novas, isso na década de 80, naquela época já almejava coisas novas, imagine o aluno atual na era dos smartphones... aí eles chegam dentro da escola e ela tem tão pouco a oferecer para eles.” [P10]

Ao ser solidária a necessidade do “novo” para os alunos do ensino médio a fala da professora [P10] acima destacada, dá indicativos de outras dimensões que em meio a cultura digital também são necessárias como a dimensão afetiva, dimensão mediadora e colaborativa na construção do conhecimento. Estas dimensões foram percebidas na aula da professora conforme registros do Diário de campo. Ainda que usando materiais já consolidados historicamente na prática docente (como cadernos, livro didático e quadro de giz), a relação professor-aluno configurou-se na aula como colaborativa.

Considera-se a fala da professora [p10] sobre o “tão pouco a oferecer para eles” a partir da sua compreensão sobre a utilização das TIC. Entretanto discorda-se em parte na medida em que se entende que algumas dimensões necessárias ao processo ensino-aprendizagem são fundamentais também no uso das TIC. Os vínculos existentes nas relações presenciais diárias podem consolidar-se pedagogicamente ainda mais com o uso consciente das TIC.

O professor não precisa saber tudo como no paradigma tradicional em que era o detentor de todas as informações. Ele pode contar com o apoio dos alunos no uso de tecnologias móveis. A fala abaixo dá indicativos disso

“(...) muitas vezes o aluno faz uma pergunta e seria prático ter a internet na sala para fazer uma pesquisa no meu computador. Quando o aluno tem acesso a internet no aparelho móvel eu peço ajuda, peço que pesquise rapidinho sobre o assunto.” [P04]

Ao pedir ajuda ao aluno para que use o celular como apoio a pesquisa, o professor torna-o participante no processo de aprendizagem. Isto aponta para a possibilidade de aprender e ensinar com o uso do celular, abrindo para a possibilidade de desenvolver competências como reflexão, questionamento, argumentação, generalização e síntese (SILVA, 2013; MORAN, 2007).

Em algumas falas há indícios de que de uma forma ou de outra já se vislumbra essa possibilidade. Para isso o professor terá que se abrir a esse “novo” mundo. A escola precisará se organizar mexendo em algumas estruturas, o que denota uma nova cultura escolar que considera essas novas representações, novos modos de construção do conhecimento, formas alternativas de avaliação e o papel da comunidade nos processos de ensino e aprendizagem (SANCHO, 2006; MORAN, 2007).

4.4.3 Saberes docentes

Esta subcategoria é aqui sistematizada a partir da fala dos atores sociais que participaram desta pesquisa. A construção dos saberes docentes emerge nesta pesquisa como subcategoria na medida em que há indicativos de saberes da experiência e da busca pela ampliação dos saberes específicos em relação ao uso de tecnologias. Entretanto ainda é forte a utilização de materiais tradicionalmente usados no espaço escolar como o caderno, quadro de giz e livro didático. O Quadro 6 “Objetos de aprendizagem na prática docente” sistematiza os materiais usados pelos professores conforme registros descritos no Diário de Campo. É importante lembrar que os dados não correspondem a total realidade da prática dos docentes pesquisados no uso de TIC. Entretanto reflete o recorte do cotidiano da escola e que colabora para algumas reflexões nesta pesquisa. Todos os professores utilizaram mais de um objeto no transcurso da aula.

Quadro 6 – Objetos de Aprendizagem na prática docente

| Objetos de Aprendizagem | Caderno | Livro didático | Quadro de giz | Outros materiais (papel bobina) | Aulas Práticas -pesquisa de campo; - quadra | TIC -Laboratório de Informática; -Aplicativo do celular; -TV Pendrive; -Sala Multiuso - (Projeção de filme) |
|--------------------------------|----------------|-----------------------|----------------------|--|--|--|
| Número de professores | 11 | 07 | 09 | 01 | 02 | 05 |

Fonte – Dados da pesquisa, 2015

Ao analisar o quadro acima identifica-se aproximadamente um terço dos professores na utilização das TIC. Concorda-se com Tardif e Lessard (2013) quando consideram que os professores não rejeitam automaticamente os esforços para “melhorar” as suas práticas e adaptá-las às últimas inovações pedagógicas. Porém quando mudam é incorporando o novo ao antigo e sempre lentamente.

Há o reconhecimento da presença das tecnologias como integrante da vida humana. Isto requer uma nova mentalidade e novas relações com o saber. Há indícios desta reflexão na fala descrita abaixo:

“Eu vejo como fundamental, muito importante, por que nós não temos como estar alheios a tecnologias, estamos totalmente inseridos neste meio, mesmo quem não utiliza acaba ficando para trás. O meio já é tecnológico não tem como não acompanhar. Se não acompanhar vai ficando ultrapassado.” [P04]

Sendo o espaço escolar um espaço de culturas, de encontro de diversos interlocutores, há a presença de diversos saberes. O ‘ficar ultrapassado’ choca-se com a função social da escola que, dentre vários aspectos, é formar pessoas para a autonomia pessoal, vivências comunitárias que se expressão no mundo do trabalho e na sociedade em geral que vive, produz e sofre os impactos das tecnologias. Desta forma, uma nova ação docente vai sendo requisitada como condição para entender e mediar às situações de construção de novos saberes em todas as relações no espaço escolar: professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, professor-comunidade, dentre outras.

O reconhecimento das limitações em relação a cultura digital e ao uso das TIC destaca-se numa perspectiva de diferenças de gerações. É o que indica uma das falas dos professores:

“...a minha geração tem bastante dificuldade nessas novas tecnologias, então a gente procura ter um entendimento melhor, eu tenho muita dependência nessa parte...” [P08]

Ao admitir as dificuldades em relação ao uso de TIC, o professor dá indícios de alguns enfrentamentos necessários à formação de novos saberes docentes. Um dos enfrentamentos diz respeito a escolha entre zona de conforto e zona de risco. Borba e Penteadó (2007) definem a primeira como a perspectiva onde quase tudo é conhecido, previsível e controlado. Já a segunda é definida como o território desconhecido. Alertam para o fato de que mesmo insatisfeitos, em geral os professores não se movimentam em direção a um território desconhecido. Um outro enfrentamento que aqui destaca-se é a mudança de paradigma no qual a escola se assenta há séculos: o paradigma centrado no professor. Corrobora-se com Sancho (2006) e Lévy, (1999) quando afirmam que as mudanças provocadas pela cultura digital apontam para uma nova relação com o saber, que agora deve assentar-se nas relações, na interatividade, na construção comum.

Nos registros do Diário de Campo identifica-se nuances desta nova relação com o saber. O professor [P05] media o processo de pesquisa dos alunos no Laboratório de informática a partir do tema dado. Organizados em quatro grupos, os alunos na aula seguinte sistematizam suas pesquisas no papel bobina e na sequência apresentam suas sínteses em forma de painel integrado. O professor vai “provocando” os alunos com perguntas com propósito de gerar o debate. Há participação da maioria da turma acrescentando e questionando informações. Apesar de ainda configurar-se como uso instrumental das TIC, percebe-se a intencionalidade pedagógica no aproveitamento de processos mais abertos de pesquisa. Isto ajuda a confirmar o aspecto coletivo na relação com o saber, em que professores e alunos devem aprender a transitar e desenvolver.

Um outro aspecto que se destaca nesta subcategoria é a busca pessoal por formação no uso de tecnologias o que tende a ampliar os saberes pedagógicos do professor. A fala em destaque abaixo dá indícios desta análise:

“Na realidade o que mais faz com que eu me aprimore em termos de tecnologia é uma iniciativa própria mesmo, de você saber que precisa de conhecimentos para que a aula seja mais interessante.” [P04]

A iniciativa do docente dá indicativos de não conformidade às limitações impostas pelo ambiente escolar. O processo de reflexão crítica a partir do cotidiano da escola e da prática docente na sala de aula, assim como as modificações provocadas pela cultura digital são alguns dos fatores que impelem os professores a processos de auto-confrontação e auto-aprendizagem. Com isso concorda Tardif e Lessard (2013) quando afirmam que a integração das TIC ao ensino gera uma maior inflexão no plano das práticas pedagógicas, acarretando a procura por processos de formação continuada condizentes com as necessidades da prática. Faz-se necessário espaços de discussão em bases críticas com o propósito de relacionar o uso de recursos tecnológicos com teorias e práticas que respaldam o fazer docente.

As TIC enquanto espaço que favorece o desenvolvimento profissional foi mais um elemento que surgiu na pesquisa. a fala abaixo assim indica:

“Eu gosto e sempre faço curso a distância, via internet... com certificação garantida.” [P03]

O professor encontra nas TIC a possibilidade de organizar seus avanços na progressão do plano de carreira profissional. Há uma infinidade de cursos, com carga horária e preços diversos. A questão que aqui se reflete é que cursos e para qual prática. Os cursos procurados pelos professores na internet podem provocar mudanças em sua forma de trabalhar com as TIC na sala de aula? Não se refere aqui aos conteúdos propostos pelos cursos, mas a forma como os mesmos são apresentados em seus respectivos encaminhamentos metodológicos. Em que medida é possível cursos online provocarem mudanças na maneira de ver e usar TIC na prática docente?

Concorda-se com Moran (2007) e Silva (2003) quando afirmam que o simples fato de ter ou usar dispositivos tecnológicos não é garantia de novas propostas pedagógicas. O modelo de ensino pode continuar o mesmo com bases na transmissão de informações. Isto parece se aplicar também aos processos de formação continuada do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em referenciais teóricos articulados a pesquisa de campo garantiu o alcance do objetivo geral que foi investigar os avanços ou permanências dos saberes e práticas dos docentes do ensino médio em sua relação com as tecnologias de informação e comunicação evidenciando que, mesmo em situações de contradições, é possível desenvolver ações emancipatórias, ainda que de forma “subversiva”, como afirma Oliveira (2009), e que estão presentes nas práticas cotidianas de professores e professoras das escolas brasileiras. Práticas que são constituintes de seus saberes docentes que passam pelas suas experiências, formação inicial e continuada.

As distancias entre o discurso e a viabilidade de ações preconizadas em políticas e planos educacionais ainda são grandes e base de descrédito para os atores sociais que vivem o cotidiano na escola pública. Com a intenção de colaborar no enfrentamento das desigualdades existentes dentro e fora do espaço escolar, é preciso, dentre outras necessidades, reconhecer a importância da escola pública presente nos espaços geográficos urbanos e rurais e que conforme Oliveira (2005) constitui-se, muitas vezes, como a única presença do Estado entre algumas populações.

Na busca em responder ao problema desta pesquisa se as políticas educacionais de formação continuada estariam sendo suficientes para garantir a formação de docentes numa perspectiva de apropriação não apenas técnica, mas, também conceitual, cultural e pedagógica na utilização de tecnologias de informação e comunicação, a pesquisa evidenciou proposições numa perspectiva dialética que se configuram num entendimento contraditório, porém em construção.

Primeiramente a pesquisa trouxe indícios de que políticas educacionais referentes as TIC na escola estão sendo implementadas. Há o envio de equipamentos e dispositivos para as escolas e a realização de cursos de formação continuada com temas relacionados ao uso destas tecnologias. Entretanto, ainda permanece o descompasso entre o envio de materiais e a viabilidade pedagógica refletida na ausência de manutenção periódica dos equipamentos, na infraestrutura inadequada e mínimas ações docentes no uso das TIC. O fato de ter os dispositivos e objetos tecnológicos na escola não é garantia de novas propostas pedagógicas. O modelo de ensino pode continuar o mesmo com bases na transmissão de informações. É preciso saber o que fazer com estes objetos e dispositivos, a fim de promover situações de aprendizagens significativas.

Em segundo lugar, este estudo evidenciou que as políticas educacionais de formação continuada ainda não dão conta de implementar espaços e conteúdos que reflitam e discutam aspectos conceituais e culturais que impactam o pensar e fazer pedagógico de professores no uso de tecnologias. A formação é fortemente presente para o uso instrumental, desta forma, destituída das dimensões sócio-histórico-política, fragmentando o olhar do professor sobre todo o processo de constituição dos dispositivos tecnológicos.

É necessário promover situações de aprendizagem que promovam a formação cidadã que luta pela articulação de individualidade e coletividade rompendo com o papel de marionetes. Mas para isso, é necessário um projeto docente que se constrói a partir das realidades da sala de aula, da escola e comunidade. Projeto este que discute o discurso oficial que ainda tenta formatar a especificidade do processo pedagógico do professor por meio do incentivo ou obrigatoriedade de presença em cursos de formação continuada desarticulados da especificidade de contextos tão diversos em nosso estado e país.

Esta investigação também evidenciou que formação continuada de professores articulada aos fazeres *na* e *da* escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas.

Recentes políticas educacionais, como o PNEM, dão indícios de que é possível a criação de espaços de discussão na própria escola, mediada por materiais elaborados com apoio de universidades e fruto de um histórico de pesquisas teórico-práticas. Contudo é preciso ouvir as vozes dos participantes, seus enunciados e questionamentos que resultam das atividades e avaliações solicitadas. É necessário a sequencia e avanço destas iniciativas, pois, ainda que com limites e enfrentamentos apresenta-se como possibilidade de transformação na formação de docentes do ensino médio.

A intencionalidade de ações pedagógicas em cursos de formação de professores que privilegiem a conversa entre os pares, pode se caracterizar como o momento da palavra em que se dê visibilidade a práxis do próprio curso de formação. A metodologia do curso de formação pode colaborar num processo de reflexão sobre a própria prática, como também reforçá-la.

Desta maneira, a formação continuada de professores do ensino médio tem que ser compreendida numa perspectiva democrática, do diálogo e que se constrói em espaços concretos não apenas formais e institucionalizados para isso, mas que também se faz nas realidades cotidianas em que se assume uma função política e pedagógica, de forma

individual e coletiva por meio de práticas que ampliam as possibilidades de superação da dominação.

Esta formação deve apontar também para a análise e discussão dos documentos e políticas educacionais vigentes, numa perspectiva emancipatória, em que se questione qual a sociedade atual, que educação de nível médio se propõe, que políticas educacionais articulam o uso de TIC nas escolas compreendendo estas numa perspectiva histórico-cultural e pedagógica. Porém, o descompasso entre o envio de materiais e a viabilidade pedagógica refletida na ausência de manutenção periódica dos equipamentos, na infraestrutura inadequada e mínimas ações docentes no uso das TIC conduz à uma reflexão à luz da perspectiva do desenvolvimento comunitário que, ao denunciar o envio de dispositivos que não estão sendo usados e incorporados à dinâmica do espaço escolar, confirma-se a incoerência estabelecida por políticas de governo desprovidas de fatores entrelaçadores do desenvolvimento social das quais outras políticas públicas podem ser prejudicadas pela administração frágil que atende unilateralmente alguns setores da sociedade.

Esta situação precisa avançar na superação de contradições que tem gerado alguns equívocos. Primeiro, a suspeita que indica a fetichização da tecnologia, no qual o envio dos objetos caracteriza um fim em si mesmo, como uma força com vida própria. Fragmenta-se toda a possibilidade. Ou seja, esquece-se que o desenvolvimento de ações inovadoras envolve as condições de trabalho para que isso ocorra. Segundo, a ausência, no planejamento e tomada de decisões, de atores sociais envolvidos no cotidiano escolar. Terceiro, a falta de uma discussão em bases críticas sobre o modo como tais recursos podem dar um novo significado as características das teorias e práticas pedagógicas e dos processos de construção das identidades dos educadores.

Entende-se, portanto, que ao negar aparentemente à estrutura escolar pública a viabilidade de uso de materiais e dispositivos das TIC enviados para cada unidade escolar, não se nega apenas mais uma possibilidade de estratégia pedagógica. Nega-se também a construção de pedagogias transformadoras, baseadas numa perspectiva crítica de qualidade social, de caráter emancipatório que atinge não só a identidade de alunos e professores, mas *da e com* a escola. De um espaço que é da comunidade, logo, se o primeiro avança, toda a comunidade poderá também. Contudo, apreende-se uma outra contradição que expressa fragmentos equivocados da função social da escola. Ou seja, ao mesmo tempo que se quer uma escola para a comunidade, mantem-se essas distantes uma da outra, na

medida em que apenas reproduz, e não permitindo ou não dando condições para uma produção intelectual que perpassa também pela apropriação da cultura digital.

Sugere-se a partir desta pesquisa a construção de um projeto docente no uso de tecnologias. Projeto este que se compreende enquanto planejamento e implementação a partir da relação de políticas educacionais, órgãos ligados a educação e outros convidados a participar nesta empreitada. Um projeto docente que é compreendido também na perspectiva do desenvolvimento profissional. Desta maneira, baseado no pressuposto de que a apropriação cultural pelo professor da historicidade das tecnologias, da cultura digital e das possibilidades educativas criadas e incorporadas, possibilitar-lhe-á sua autoformação numa perspectiva consciente e inovadora.

O projeto docente acima sugerido pode concretizar-se por meio do trabalho coletivo, que começa dentro da própria escola perpassando outros espaços dos quais outros envolvidos com a educação fazem parte. O trabalho coletivo que tem bases no processo de reflexão crítica a partir do cotidiano escolar e aponta para o domínio e compreensão da realidade indicando possíveis interferências de transformação das condições da escola, da comunidade e sociedade, que parte e retorna para a sala de aula dos alunos do ensino médio por meio da socialização dos saberes científicos socializados pela atividade docente.

Diante das análises e proposições aqui apresentadas torna-se necessário refletir a articulação entre políticas públicas educacionais, as TIC e formação continuada de professores do ensino médio atentando para cuidados específicos que daí decorrem ante realidades comunitárias e sociais emergentes. Isto pode caracterizar-se como novas pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SILVA, Sidney Reinado da. A perspectiva epistemológica em Antonio Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.17 n.1 p.27- 41 jan./abr.2015. Disponível em <http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634816/2735>. Acesso em setembro de 2015

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange. (Orgs.) **Cultura e Conhecimento de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 13-30.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em junho de 2016.

ARROYO, Miguel. **Ofícios de mestre: imagens e auto-imagens**. 6ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Priorités et stratégies pour l'éducation: un'étude de la Banque Mondiale**. Washington: Banco Mundial, 1995.

_____. **Education sector strategy**. Washington: Banco Mundial, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição Revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: J.Zahar, 2003.

BORBA, M. C., PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995. **Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado**. Brasília: CAPES, 1995. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83> Acesso em 22/5/2016.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em fevereiro de 2015.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art.39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as**

diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

_____. Decreto n.5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em fevereiro 2015.

BRASIL. Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 06/11/2015

BRASIL. PARECER CNE/CEB No. 11 de 30 de junho de 2009. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.**

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG 2011-2020.** Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf Acesso em junho de 2016.

BRASIL. Portaria nº 478, de 29 de abril de 2011. **Altera a Portaria nº 289, de 21 de março de 2011, que dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional.** Diário oficial da União, no. 82, 2 de maio de 2011. Disponível em <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n478-29-04-2011.pdf>

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.02 de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em fevereiro de 2015.

_____. Portaria MEC 1.140 de 22 de novembro de 2013. **Institui o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio.** Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>. Acesso em fevereiro de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I, caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio.** Curitiba: UFPR/Setor de educação, 2013b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Conferência Nacional da Educação, Conae 2014.**

Disponível <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em outubro de 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1281>. Acesso em maio de 2016.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008.** Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf> . Acesso em março de 2016.

BRASIL. FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Proinfo. s/d. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL. FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Tablets. s/d. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-tablets>. Acesso em junho de 2016.

BRITO, Gláucia. **Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia.** In 30º. Encontro anual da ANPOCS 2006, Caxambu – MG :Multimedia Design Studio, 2006.

BURBANO, Arizaldo Carvajal. **Apuntes sobre desarrollo comunitário.** Eumed.net, Universidad de Málaga-España, Julio de 2011. Disponível em http://biblioteca.utec.edu/siab/virtual/elibros_internet/55714.pdf. Acesso em agosto de 2015.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira Enfermagem,** Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> . Acesso em 30 de outubro de 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra 1999.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v.17, n. 30, jul./dez. 2008. Disponível

em <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf> . Acesso em dezembro de 2014.

CIAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**.3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CITELLI, Adilson. Escola, linguagem e diversidade cultural nos contextos midiáticos. **Revista Comunicação e Educação**, ano XII, número 03, set-dez 2007. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/7109/6410>. Acesso em setembro 2014.

COMITE GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**: TIC Educação 2014. São Paulo, 2015. Disponível em <http://www.cgi.br/>. Acesso em junho de 2016.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**.3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 129 - 148.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170>. Acesso em maio de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª.edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15ª.edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes De. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>

FEENBERG, A. **A filosofia da tecnologia numa encruzilhada**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 1999. Disponível em <http://www.sfu.ca/~andrewf/portu1.htm> . Acesso em março de 2015.

FEENBERG, Andrew. **O que é a filosofia da tecnologia**. Trad. Agustin Apaza e Daniel Durante P. Alves, 2003. Disponível em https://www.ige.unicamp.br/site/aulas/132/Feenberg_Filosofia_da_Tecnologia.pdf . Acesso em 05/06/2014.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. *In* FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FLORESTAN FERNANDES. A formação política e o trabalho do professor. *In*. CATANI, Denise B. et AL. (org). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3^a.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3^a.ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação Sociedade**, Campinas, Unicamp, vol.26, n.92, p.1087-1113, out.2005.

GARCIA-VERA, Antonio B. Tres temas tecnológicos para La formación Del professorado. **Revista de Educación**. Núm. 322, páginas 167-188; 2000.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em junho de 2015.

GATTI, Bernardete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011

GÉGLIO, Paulo César. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo, SP: Editora alfa-Omega, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Juca. Planos educacionais: entre a prioridade e a descrença. *In* SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. 2^a.ed. Curitiba, PR: Editora Appris, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa in MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JOST, Araci. **Políticas públicas para formação continuada do professor do ensino médio: governo Roberto Requião, 2003-2010**. Curitiba, PR: Tuiuti, 2011.

KUENZER, Acácia. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.A.; BUENO, M. S.; **O ensino médio e a reformada educação básica**. Brasília, Plano, 2002. p. 229-330.

KUENZER, Acacia (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4^a.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acacia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf> .acesso em junho de 2016.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André. **Ciberespaço e Tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura**. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>. Acesso em novembro de 2015.

LEMOS, André. Infraestrutura para a cultural digital. In Savazoni, Rodrigo; Cohn, Sergio. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro : Beco do Azogue, 2009. Disponível em <http://culturadigital.br/wp-content/blogs.dir/1/files/2013/06/cultura-digital-br.pdf>. Acesso em maio de 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.19-28, 2005. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/selecao/2013/bibliografia/LimaFilhoeQueluz.pdf> f.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In FERRETTI, Celso João (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 9, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ciencias_natureza.pdf

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; PINTO, Fábio Machado; DANTAS, Jéferson Silveira (org.). **Formação continuada e politização docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz** – Florianópolis: Insular, 2013.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Comunicación y cultura mundo: nuevas dinâmicas mundiales de lo cultural. **Signo pensam.**, Bogotá, v. 29, n. 57, July 2010 .Disponível em:http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232010000200002&script=sci_arttext. Acesso em junho de 2015.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educação inCITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Réplica 2: mestrado profissional, você sabe com quem está falando?.**Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 367-371, abr 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v14n2/v14n2a12>. Acesso em maio de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v.17, n.49, jan-abr.2012.Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf> .Acesso em 25 de fevereiro de 2015.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Atlas:1996, p. 124-145

MORAN, José Manuel. Desafios da Internet para o professor In: MORAN, J.M.;MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Integrar as tecnologias de forma inovadora.** Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/utilizar.pdf

MORETTINI, Marly Teixeira. **A aprendizagem dos professores em contexto de grupo-oficina na apropriação da teoria histórico-cultural.** Curitiba, PR: Appris, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** 2ª. edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trab. educ. saúde** vol.6 no.1 Rio de Janeiro Mar./June 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000100005&script=sci_arttext. Acesso em agosto de 2015.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** 2ª.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em junho de 2015.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 5ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **RAP** Rio de Janeiro 40 (1):273-88, Mar./Abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a06.pdf>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v.26. n.92, p.753-775, Especial – Out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf> . Acesso em maio de 2016

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092005> Acesso em julho de 2015

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas.** Revista Contrapontos, Itajaí, v.9, n.3, p. 18-31, set-dez, 2009. Disponível em <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1212/1469>. Acesso em agosto de 2015.

PARANÁ. Decreto No.4.482 de 14 de março de 2005. **Implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor do nível III da carreira.** Publicado no Diário Oficial no. 6.933 de 14/03/2005. Disponível em <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=48053&indice=1&totalRegistros=6>. Acesso em maio de 2016.

PARANÁ. Lei Complementar No. 130 de 14 de Julho de 2010. **Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.** Disponível em <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em 15/05/2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares estaduais.** Curitiba:PR, 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O que é GTR?** Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=503>. Acesso em 15/05/2016.

PARANÁ. Documento Síntese PDE. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2012. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/2016/documento_sintese_pde_2016.pdf

PARANÁ, SEED. Projeto Proinfo – Lousa Digital, 06/08/2013. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4611>

PARANÁ. Diário oficial Executivo. Lei no. 18.118 de 24 de junho de 2014. **Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná.** Edição Digital 9233, 2014. Disponível em <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=&dataInicialEntrada=01%2F06%2F2014&dataFinalEntrada=08%2F08%2F2014&search=Lei+Estadual+n%BA+18.118de++2014&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=> Acesso em 29/08/2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor.** Nuances, Vol. III, setembro de 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-Pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos** - volume 5, n. 1, p. 09-22, Itajaí, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/802/654>>. Acesso em: 02 fev.2015

_____. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8ª.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012

PORTAL BRASIL. **Conheça os programas de mestrado profissional recomendados pela Capes.** 02/04/2015. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/conheca-programas-de-mestrado-profissional-recomendados-pela-capes> . Acesso em maio de 2016.

PROFMAT. **Mestrado profissional em Matemática em rede nacional**. Disponível em <http://www.profmatt-sbm.org.br/dissertacoes?&pag=30> . Acesso em 18/5/2016

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REY, Fernando Luiz Gonzalez. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo, SP: Thomson Pioneira, 2002.

REY, Fernando Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo, SP: Thomson Pioneira, 2005.

ROCHA, Luciano Roberto; BRITO, Gláucia da Silva. Professor e internet: a concepção de pesquisa escolar em ambientes informatizados in SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.B.; HORN, G.(org). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3ª.ed. rev.atual. Curitiba, PR: IBPEX, 2007.

SANCHO, Juana Maria. HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. Valéria Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Francisléia Giacobbo dos. **A percepção e a ação docente: enfoques teórico-práticos decorrentes do uso das tecnologias de informação e comunicação (tic) na educação**.(Dissertação de Mestrado), Unioeste, Cascavel, PR, 2014.

SILVA, Marco. A docência online e a pedagogia da transmissão. B. Téc. Senac: **aR. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/332/artigo-7.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

SILVA, Marco (org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. Edições Loyola, 2003.

SILVA JÚNIOR, JOÃO DOS REIS. Mudanças estruturais no capitalismo E a política educacional do governo FHC: O caso do ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

SILVA, S. C. e CAMPOS, M. F. H. A melhoria da qualidade da educação na escola pública: desafios ao uso das TIC. Estudos IAT, Salvador, v.1, n.3, p. 138-154, dez. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. 2ª.ed. Curitiba, PR: Editora Appris, 2013.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. **Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior**. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT - Educação para Todos 2000-2015**. Paris, França, 2015. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em maio de 2016.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Pedagogia mediadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXI, No. 70, abril de 2000, p. 129-155. Disponível em

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 129-155, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/0D/es/v21n70/a08v2170.pdf>

VAILLANT, Denise. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. **Rev. Pensamiento Educativo**, Vol. 41, N° 2, 2007. Disponível em <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>. Acesso em maio de 2016.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

ZIBAS, Dagmar M. A reforma do ensino médio: da sutileza do texto à crueza do contexto. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.8, p. 75-88, jan-jun, 2001 Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1663/1258>. Acesso em maio de 2016.

APÊNDICES

Apêndice I – Instrumento de Pesquisa

Roteiro de Entrevista

- 1- Qual a sua idade? _____
- 2 - Sexo: () feminino () masculino
- 3 Formação inicial:
Graduação. Qual curso? _____
4. Formação Continuada
 - a. () 2ª. Graduação Qual curso? _____
 - b. () Especialização Qual curso? _____
 - c. () Mestrado Qual curso/área? _____
 - d. () Doutorado Qual curso/área? _____
5. Enquanto docente sua atuação profissional hoje é:(marque quantas opções forem necessárias)
 - () na educação infantil
 - () no ensino fundamental (séries iniciais)
 - () no ensino fundamental (séries finais)
 - () no ensino médio
 - () no ensino superior
 - () na pós-graduação
6. Há quanto tempo trabalha no ensino médio? _____
7. Que políticas públicas educacionais dão amparo para fazer os recentes cursos de formação continuada referente ao ensino médio?

8. Das políticas educacionais referentes a formação continuada como você vê o processo de formação no uso de tecnologias de informação e comunicação?

9. Qual o aproveitamento e resultados da formação continuada em sua atuação profissional?

Apêndice II

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Um olhar investigativo sobre a relação entre as políticas públicas educacionais, as tecnologias de informação e comunicação e a formação continuada de docentes do Ensino Médio”**, sob a responsabilidade de Rosane Andrade Torquato, mestranda do PPGIDC (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário), orientada pela Dra. Cristiana Magni, que irá investigar os saberes e práticas dos docentes do Ensino Médio em sua relação com as tecnologias de informação e comunicação. Esta pesquisa apresenta sua relevância neste contexto a partir do momento em que se propõe a investigar a relação entre as recentes políticas públicas educacionais direcionadas ao ensino médio, à formação continuada dos trabalhadores docentes e os saberes e práticas das tecnologias de informação e comunicação.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você apresentará ao pesquisador quais as aulas que o mesmo poderá observar. Num segundo momento você e o pesquisador combinarão o melhor horário para que este possa entrevistá-lo(a) individualmente por meio de gravação com questionamentos em torno da temática da pesquisa. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado o(a) os(as) período de observação e entrevista, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O(s) procedimento(s) utilizado(s) como observação participante das práticas pedagógicas em sala de aula, assim como a entrevista individual semidirigida poderá(ão) trazer algum desconforto qualificado como grau mínimo. Isto porque o fato do cotidiano do ambiente escolar caracterizar-se como complexo, em virtude da dinâmica das relações sociais objetivas e subjetivas que ocorrem em seu dia-a-dia, assim como a singularidade das práticas docentes na sala de aula. É possível que, eventualmente, os sujeitos participantes da pesquisa sintam algum desconforto de natureza subjetiva pela presença do(a) pesquisador(a) enquanto um outro estranho, ou pela natureza objetiva de alguma das perguntas na entrevista. Se você precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da pesquisa, o pesquisador se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita procurando fazer a interlocução de forma a resolver o possível desconforto.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de identificar se as políticas educacionais de formação continuada estão sendo suficientes para garantir a formação de docentes numa perspectiva de apropriação não apenas técnica, mas, também conceitual, cultural e pedagógica na utilização de tecnologias de informação e comunicação. Outro benefício que se destaca a longo prazo é a possibilidade de inferir algumas ações inovadoras ao processo de formação continuada dos profissionais docentes de forma a colaborar na apropriação de conhecimento referente à implementação de suas práticas por meio dessas tecnologias.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum das observações e descrições nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Rosane Andrade Torquato

Endereço:

Telefone para contato: 41-8862-2902

Horário de atendimento: 9h as 12h

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Curitiba, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Pesquisadora Rosane Andrade Torquato