



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação**

Silene Gonçalves Silva Comin

**FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática
educativa.**

RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO

Bagé/RS
2016

Silene Gonçalves Silva Comin

FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa.

RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Elena Maria Billig Mello
Linha de Pesquisa: LP2-Política e Gestão da Educação

Bagé
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C733f Comin, Silene Gonçalves Silva
Formação acadêmico-profissional de professores do Ensino
Médio: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a
contextualização na prática educativa / Silene Gonçalves Silva
Comin.

126 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2016.

"Orientação: Elena Maria Billig Mello".

1. Formação de professores. I. Título.

SILENE GONÇALVES SILVA COMIN

**FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:
reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa.**

RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO

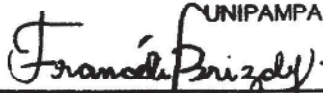
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Trabalho de **Conclusão** de Curso defendido em 01 de julho de 2016.

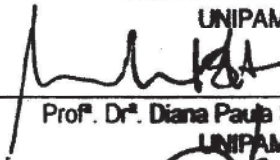
Banca examinadora



Prof. Dr. Elena Maria Billig Mello
UNIPAMPA



Prof. Dr. Francéli Brizola
UNIPAMPA



Prof. Dr. Diana Paula Salomão de Freitas
UNIPAMPA



Prof. Dr. Maria Beatriz Luce
UNIPAMPA/FRGS



Prof. Dr. Maria de Fátima Cossio
UFFel

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

(...)

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento da nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.”

(FREIRE, 1996, p. 22)

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Márcio Lemos Comin, companheiro nos longos dias e horas dedicados às leituras e escritas. Suprindo minhas ausências (mesmo estando presente), manteve a rotina familiar com resiliência e afeto.

Ao meu filho Lucas, a quem dedico meu esforço, por compreender os momentos de isolamento e as ausências, e mesmo assim em pequenos gestos me dar seu carinho.

À minha mãe, padrasto, irmãos, cunhadas e sobrinhos por compreenderem minhas ausências e visitas rápidas e incentivarem minha caminhada.

À minha irmã Marina (in memorian), educadora amorosa e comprometida, que me presenteou com sua presença e alegria por vinte e sete anos e me motiva e incentiva pelo resto de minha vida. Descanse em paz.

À colega, amiga e companheira de viagem Ivonete Leguisaman (in memorian) por ter nos dado a honra de compartilhar saberes e participar de sua busca ansiosa por conhecimento. Descanse em paz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir acreditar e me dar forças para prosseguir nesta caminhada em busca de conhecimento;

À Professora Doutora Elena Maria Billig Mello, minha Orientadora no Mestrado, que acompanhou e incentivou meus processos de construção no decorrer da pesquisa e nunca desistiu de motivar minhas produções, acreditando, sempre, na minha capacidade;

Aos professores doutores regentes dos componentes curriculares no Mestrado, campus Jaguarão, que contribuíram e ampliaram nossos saberes ao longo dos períodos das aulas presenciais;

Às professoras Maria Beatriz Luce, Diana de Freitas e Francéli Brizola pelas importantes e valorosas contribuições, por ocasião da qualificação do projeto de intervenção.

A todos os colegas da Escola José Gomes Filho pelo auxílio, participação, carinho e colaboração na realização desta pesquisa-ação;

Aos professores colaboradores da pesquisa, que se dispuseram a contribuir e enriquecer a investigação e a compartilhar saberes durante esta caminhada.

Ao menino de ouro, André de Azambuja Maraschin, que tenho o privilégio de conhecer e conviver e que, em momentos de dificuldade demonstrou sua generosidade e comprometimento com a educação, me apoiando, incentivando e orientando na finalização deste relatório.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FLUXOGRAMA 1 - Construção e intencionalidades da Intervenção.....	20
GRÁFICO 1 - Resultados do Ensino Médio na escola campo de pesquisa	27
GRÁFICO 2 - Resultados finais - Ano letivo 2015.....	28
GRÁFICO 3 - Análise dos sujeitos envolvidos na intervenção (média em anos)	31
GRÁFICO 4 - Análise da carga horária dos sujeitos da pesquisa.....	32
GRÁFICO 5 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio: série histórica 2002-2011.....	66
GRÁFICO 6 - Taxa de rendimento por etapa escolar	68
GRÁFICO 7 - Valor referência estabelecido pela Secretaria de Educação.....	69
QUADRO 1 - IDEB da Escola campo de pesquisa	26
QUADRO 2 - Número de turmas e alunos do Ensino Médio da Escola campo de pesquisa.....	27
QUADRO 3 - Resumo dos resultados finais - 2015	29
QUADRO 4 - Características dos sujeitos da pesquisa interventiva	29
QUADRO 5 - Idade e gênero dos sujeitos da pesquisa	30
QUADRO 6 - Código de identificação dos sujeitos	34
QUADRO 7 - Síntese das demandas de professores e gestores.....	45
QUADRO 8 - Aproveitamento do 9º ano do Ensino Fundamental em Português e Matemática.....	67
QUADRO 9 - Detalhamento dos percentuais de aprovação, reprovação e abandono do Ensino Médio, no município de Bagé.....	68
QUADRO 10 - Resultados ENEM 2012 na escola campo de pesquisa	69
QUADRO 11 - Olhares sobre a interdisciplinaridade	87
QUADRO 12 - Olhares sobre a Contextualização.....	90
QUADRO 13 - Relação entre Interdisciplinaridade e Contextualização no Ensino Médio	92
IMAGEM 1 - Encontro de apresentação do Projeto de Intervenção-Ação	43
IMAGEM 2 - Encontro de apresentação do Projeto de Intervenção-Ação	44
IMAGENS 1 e 4 - Professores e gestores confeccionando a Árvore dos Sonhos e o Muro das Lamentações.....	44
IMAGEM 5 - Montagem da Árvore dos Sonhos e do Muro das Lamentações	45
IMAGEM 6 - Decorando a sala dos encontros	55
IMAGEM 7 - Café da manhã compartilhado com professores antes de cada encontro	55
IMAGEM 8 - Professores e gestores participando da Palestra “Eu e Ética”, com o psicólogo Mauricio Silva.....	57
IMAGEM 9 - Momento de confraternização entre pesquisadora, professores e funcionárias.....	57
IMAGEM 10 - Pesquisadora mediando a construção do projeto coletivo.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMP – Ensino Médio Politécnico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

TIC-Edu – Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

URCAMP – Universidade da Região da Campanha

RESUMO

Esta pesquisa, denominada “Formação acadêmico-profissional de professores do Ensino Médio: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa” e caracterizada como intervenção-ação, surgiu da necessidade de refletir sobre a formação dos professores de uma escola estadual de Ensino Médio, no município de Bagé – RS, realizada por meio das ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM. A análise de políticas educacionais direcionadas à qualificação e aperfeiçoamento da prática docente norteou este estudo. Foi possível o aprofundamento teórico-conceitual das temáticas Interdisciplinaridade e Contextualização na prática pedagógica. Foram utilizados como instrumentos investigativos com os respectivos sujeitos da pesquisa: (a) análise de entrevistas semiestruturadas com docentes da escola pesquisada; (b) análise documental da atual legislação e documentos norteadores do Ensino Médio; (c) análise dos encontros de formação acadêmico-profissional com os sujeitos da pesquisa, com uso do diário de campo; (d) plano de intervenção com ações para formação acadêmico-profissional para melhoria da prática pedagógica de professores e gestores do Ensino Médio, por meio de rodas de conversa. Freire, Ludke, Damiani, Fazenda, André, Mello, Veiga, Nóvoa, entre outros serviram como fundamentação teórico-conceitual e teórico-metodológica; além do ordenamento constitucional, legal e normativo. Este estudo contemplou momentos distintos, com argumentação e o enriquecimento teórico-conceitual: diagnóstico da realidade, planejamento da intervenção e o plano de ação, que resultou na intervenção propriamente dita e avaliação das ações de intervenção. Como resultados desta intervenção-ação emergiram reflexões a partir das ações vivenciadas com práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas no Ensino Médio, baseados nas perspectivas dos profissionais da educação. Professores, estudantes e gestores dialogaram sobre metodologias e ações pedagógicas reconstruindo alternativas e modelos de práticas de ensino-aprendizagem. A escola campo de pesquisa reforçou a prática do planejamento interdisciplinar e adotou o conselho participativo como padrão e pelo menos uma avaliação no trimestre será elaborada, aplicada e avaliada pela área de conhecimento. Alguns docentes inseriram o princípio da interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas e outros continuam buscando orientações e sugestões sobre a prática de projetos interdisciplinares. A pesquisadora percebeu a formação acadêmico-profissional a partir de outra perspectiva: mais dialógica, mais reflexiva, mais coletiva. Os encontros passaram a se realizar no turno de trabalho dos professores e partiram das demandas diagnosticadas entre docentes e gestores.

Palavras-chave: Formação acadêmico-profissional; Política Educacional; Prática Pedagógica; Currículo; Interdisciplinaridade; Contextualização; Ensino Médio.

ABSTRACT

This research, called "Formação acadêmico-profissional de professores do Ensino Médio: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa", is characterized as intervention-action, arose from the need to reflect on the academic-professional training of teachers from a state high school in the city of Bage - RS, held by the actions of the Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM. The educational policy analysis aimed at training and improvement of teaching practice guided this study. The theoretical-conceptual deepening of interdisciplinarity and contextualization themes in pedagogical practice was possible. Were used as investigative tools in the following research subjects: (a) analysis of semi-structured interviews with teachers of the surveyed school; (b) documentary analysis of current legislation and guiding documents of high school; (c) analysis of academic-professional training meetings with the research subjects, using the field diary; (d) intervention plan with actions to academic-professional training to improve pedagogical practice of teachers and managers of high school, through conversation circles. Freire, Ludke, Damiani, Fazenda, André, Mello, Veiga, Nóvoa, among others served as theoretical-conceptual and theoretical-methodological basis; beyond the constitutional, legal and regulatory planning. This study looked at different times, with arguments and theoretical-conceptual enrichment: diagnosis of reality, intervention planning and the action plan, which resulted in the intervention itself and evaluation of intervention actions. As a result of this intervention-action reflections emerged from the actions experienced with interdisciplinary teaching and contextualized practices in high school, based on the perspectives of education professionals. Teachers, students and managers dialogued on methodologies and pedagogical actions rebuilding alternatives and models of teaching-learning practices. The search field school reinforced the practice of interdisciplinary planning and adopted the participatory board as standard and at least one evaluation in the quarter will be developed, implemented and evaluated by knowledge area. Some teachers inserted the principle of interdisciplinarity in their teaching practices and others continue to seek guidance and suggestions on the practice of interdisciplinary projects. The researcher realized the academic-professional training from another perspective: more dialogue, more reflective, more collective. The meetings began to be held in teachers' work shift and left the demands diagnosed between teachers and administrators.

Keywords: Academic-professional Training; Educational Politics; Teaching Practice; Curriculum; Interdisciplinarity; Contextualization; High school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DO QUE SE CONHECE AO QUE SE PROCURA	12
1.1 MEMORIAL DESCRITIVO	15
1.2 AS INTENÇÕES DA INTERVENÇÃO	16
2 RECONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: PERCORRENDO NOVOS CAMINHOS .	21
3 PLANO DE INTERVENÇÃO-AÇÃO: (RE)PLANEJANDO NO/COM O COLETIVO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO ENSINO MÉDIO	24
3.1 DIAGNÓSTICO DO CAMPO DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO-AÇÃO ...	24
3.2 PROPOSTA DE AÇÕES DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS).....	46
4 ANÁLISE DAS AÇÕES DE INTERVENÇÃO: OS ACHADOS	52
4.1 OS ACHADOS NA ANÁLISE DAS AÇÕES	59
4.2 OS ENCONTROS E O DIÁRIO DE BORDO COMO IMPORTANTE INSTRUMENTO DE REFLEXÃO-AÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS AÇÕES	75
5 (IN)CONCLUSÕES: A PROCURA CHEGA AO FIM?	95
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES	104

1. INTRODUÇÃO: DO QUE SE CONHECE AO QUE SE PROCURA

Refletir e debater sobre a formação de professores e gestores da Educação Básica tornou-se indispensável nas atividades escolares, mas também criou grandes dificuldades para orientadores de estudos e formadores, já que a maioria dos educadores acredita que o modo como tais espaços-tempo de formação são conduzidas não contribui para um aperfeiçoamento e qualificação metodológica. Considerando que a Educação Básica, em nosso país, está dividida, sequencialmente, em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, vale salientar que o foco deste estudo é a etapa destinada ao Ensino Médio, em que processos dinâmicos de mudanças tecnológicas, culturais, políticas e econômicas afetam diretamente a vida de nossos jovens estudantes. No anseio por acompanhar tais transformações por meio da escola é que a educação, em nosso país, está em constantes transformações e alterações, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9394/96, alterada pela Lei n° 12.796/2013, e também pelo Parecer CNE/CEB n° 7/2010, assim como pela Resolução CNE/CEB n° 4/2010. A etapa Ensino Médio, também, sofreu alterações com o Parecer CNE/CEB n° 5/2011 e a Resolução CNE/CEB n° 2/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e indicam os princípios básicos da interdisciplinaridade e da contextualização.

Discutir com professores e gestores sobre qual o sentido do conhecimento e como pensar a relação entre conhecimento escolar e os estudantes da atualidade, é um ponto de partida nas rodas de conversa das escolas, assim como buscar maior referencial teórico-prático sobre os princípios de interdisciplinaridade e contextualização e, também, relacionar currículos escolares com as dimensões culturais, éticas, políticas e sociais. Em relação à interdisciplinaridade, Ivani Fazenda observa que:

Se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvam a cultura do lugar onde se formam professores. (FAZENDA, 2008, p. 93).

Na perspectiva de criar espaços de formação acadêmico-profissionalⁱ e de reflexão aos profissionais da educação para atender as premissas das políticas educativas, propostas pelo Estado, a identidade do professor também tem sido construída e mantida. Para Nóvoa (1995, p. 16), a identidade não é um dado adquirido, nem uma propriedade e muito menos é um produto; “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” Assim, conforme o autor destaca, o ideal é que os professores construam suas histórias e identidades no próprio local de trabalho; em torno de onde emergem os problemas reais. Por isso a importância de refletirmos e construirmos, no próprio local trabalho, espaços de formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

A formação aqui prevista será concebida como formação acadêmico-profissional, conforme Diniz-Pereira (2008) e Mello (2010), que acontece entre os professores da Educação Básica e da Educação Superior, em que os mesmos participam de processos de formação ao longo de sua escolarização, (re)construindo saberes sobre a profissão docente nas diversas instâncias e com os sujeitos envolvidos, em um *continuum* de formação, que vai se construindo constantemente nos momentos de reflexão na e sobre a prática profissional. O professor, dialeticamente, reflete sobre o que faz, como faz, por que e para quem faz, interagindo com seus pares.

Ter políticas públicas que realmente valorizem o trabalho e a qualificação do trabalho docente seria realmente uma atitude mais coerente, assim como desenvolver, junto às universidades, responsáveis pela formação inicial dos educadores, programas que viabilizem a interdisciplinaridade e a contextualização já na graduação na área da educação. Segundo Santos (1994), a crise do paradigma da modernidade gerou as principais crises no âmbito universitário e fez com que as universidades se desviassem do compromisso intelectual e social e se ocupassem de tarefas organizacionais e institucionais. Assim os cursos de graduação que formam professores acabaram perdendo o propósito de produzir conhecimentos e instigar pesquisas e se mantiveram reproduzindo questões institucionais e burocráticas. Neste contexto, a gestão pública investe em programas de formação acadêmico-profissional com a finalidade de suprir o distanciamento entre a graduação e a prática docente, entre eles está, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM- regulamentado pela Portaria Ministerial nº

1.140, de 22 de novembro de 2013 que traz no seu Artigo 3º os objetivos de suas ações:

- I – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio;
- II – promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio; e
- III – discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. (BRASIL, MEC, 2013).

As limitações em programas como o PNEM começam, primeiramente, na maneira como são apresentados às escolas e aos professores, gerando resistência e recusa ao serem convocados para participação obrigatória de espaços de formação; quando, no entanto sabe-se que prática formativa no âmbito escolar é um direito dos professores e não dever, garantido pela LDBEN 9394/96 e alterado pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Outro ponto de resistência dos professores a este tipo de formação está relacionado ao material didático apresentado pronto (como, por exemplo, os Cadernos de Formação), elaborado sem a participação crítico-reflexivo de professores e gestores do âmbito escolar. Paulo Freire (1996, 2002) nos esclarece que a melhor prática é aquela que nasce da reflexão sobre ela mesma.

A partir destas premissas deseja-se investigar quais ações proporcionarão formação acadêmico-profissional que atendam às necessidades das mudanças no contexto educacional e aos anseios de educadores e gestores. Neste contexto surgiram outros questionamentos e dúvidas que deram origem a elaboração deste projeto.

Nesse sentido, questões norteadoras da investigação e da intervenção, podem ser elencadas: (a) quais as concepções teórico-metodológicas dos docentes do Ensino Médio referente à contextualização, à interdisciplinaridade, à metodologia, à avaliação, à política de formação de professores e ao currículo? (b) como é a prática metodológico-avaliativa dos professores da escola de Ensino Médio a ser investigada em relação aos princípios educativos centrais do Ensino Médio: interdisciplinaridade e contextualização? (c) Que ações poderão ser realizadas para possibilitar espaços de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores?

Neste sentido faz-se necessário descrever um pouco da trajetória da pesquisadora que levaram a escolha do tema deste projeto de pesquisa.

1.1 MEMORIAL DESCRITIVO

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. (FREIRE, 2000, p. 16).

Este texto destina-se contar um pouco de minha trajetória estudantil e profissional até o momento atual. Ao concluir o Ensino Fundamental ingressei no Ensino Médio Magistério, em 1992. Após quatro anos concluí esta etapa de minha formação. Em 1997, assumi um contrato de 40h numa escola rural em zona de assentamento, no município de Hulha Negra. Era regente de uma turma de 4ª série e do componente Língua Portuguesa para as turmas de 5ª a 8ª série. Nesta escola permaneci até 2001. Em 1998 iniciei o curso de graduação em Pedagogia, na modalidade de educação a distância, na primeira turma de Formação de Professores em Serviço da Universidade da Região da Campanha (URCAMP-Bagé). Curso concluído em 2002.

No ano de 2009 assumi a direção da Escola Municipal Auta Gomes, em Hulha Negra e a noite atuava na supervisão da Escola Estadual de Ensino Médio Silveira Martins, onde permaneci por um ano. Em de 2011, assumi na Escola Estadual Carlos Antônio Kluwe, o setor de supervisão escolar. Após fui convidada pela direção da escola a atuar na vice-direção do noturno.

No período de 2010 a 2012 cursei o pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU – pela FURG, na modalidade semipresencial no Pólo Universitário de Hulha Negra.

No ano de 2013 atuei na Secretaria Municipal de Educação de Aceguá, no cargo de supervisora pedagógica e à noite na supervisão da Escola Carlos Antônio Kluwe. Em 2014 assumi uma convocação de 20h na rede estadual e passei a atuar nos turnos da tarde e noite na supervisão da mesma escola e também como Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Atualmente, atuo como Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual José Gomes Filho, nos turnos da manhã e tarde e à noite como regente dos componentes Cidadania e Ensino Religioso para as turmas de EJA nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Mário – Bagé.

Ingressar no curso de Mestrado era um grande desejo, que se tornou realidade a partir do mês de agosto de dois mil e quatorze e trouxe junto com

algumas preocupações a certeza de maior qualificação profissional e acesso a conhecimentos teóricos que subsidiem uma prática educacional de qualidade.

A seguir, justificamos a importância desta pesquisa, com caráter de investigação-ação.

1.2 AS INTENÇÕES DA INTERVENÇÃO

Este trabalho interventivo tem sua importância justificada pela necessidade de refletir sobre as contribuições do PNEM na formação acadêmico-profissional dos professores de uma escola de Ensino Médio, no município de Bagé, e por buscar ações de intervenção para qualificar as práticas pedagógicas desses professores a partir dos princípios de Contextualização e Interdisciplinaridade. Entretanto, conforme relatado anteriormente no memorial descritivo, a pesquisadora trocou de escola no início do ano letivo de dois mil e quinze, deixando, assim, de atuar como Orientadora de Estudos do PNEM.

Nesse sentido, foi necessário propor a intervenção em outra escola pública que oferta também o Ensino Médio. Assim, a escola em que a pesquisadora realizará este projeto de intervenção é formada por um grupo de, aproximadamente, 54 (cinquenta e quatro) professores e todos participam do PNEM. Os docentes que participam do PNEM foram cadastrados pela Escola por meio do Censo Educacional. O referido Programa além da Orientadora de Estudos é gerido pela Formadora Regional da 13ª Coordenadoria de Ensino e Coordenadores da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA (Universidade responsável por coordenar o Programa em nossa região).

Assim, a pesquisadora fará a intervenção-ação com o grupo de professores que participam efetivamente dos encontros do Programa. Os encontros são quinzenais e ocorrem, quase sempre, no turno vespertino entre o término do turno da tarde e o início do turno da noite. Os encontros ocorridos no ano anterior realizaram-se por meio de rodas de conversa para debater temas relacionados aos Cadernos de Formação e com a inserção nos debates de questões da prática dos educadores; pois, conforme afirma André (1995), deve haver um isomorfismo entre o tipo de educação recebida pelo professor e a sua prática profissional futura. Proporcionar momentos de qualificação que levam em conta os conhecimentos adquiridos na prática objetiva considerar o professor como sujeito de sua ação e não

como mero executor de atividades ou técnicas. Salientamos que como, até o momento da qualificação deste projeto os encontros de formação do PNEM não tinham sido retomados, a pesquisadora optou, mesmo assim, em realizar os encontros na escola de atuação.

A LDBEN 9.394/96, alterada pela Lei 12.796/2013, em seu Artigo 62-A, parágrafo único traz:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, LDB, 2013, p.22).

Este parágrafo deixa claro que ter acesso a programas de formação acadêmico-profissional no próprio espaço escolar é um direito dos educadores e como tal precisa ser considerado. O que de fato coloca em dúvida em relação a estes programas de formação é a forma como são desenvolvidos e que levam alguns docentes afirmarem que não há nenhuma contribuição dos mesmos às suas práticas pedagógicas. Neste sentido, pretendemos aprofundar estudos no âmbito da formação acadêmico-profissional por meio do PNEM, com o objetivo qualificar a prática pedagógica e atender às necessidades de docentes e gestores, a partir do olhar dos próprios professores.

No momento em que buscamos a formação integral do indivíduo, observamos um distanciamento entre as componentes curriculares e áreas dos conhecimentos desenvolvidos dentro da escola, não possibilitando que o educando estabeleça um elo entre estas e nem entre sua vida cotidiana. Educadores com formações específicas para desenvolver determinadas componentes curriculares apresentam dificuldades em refletir sobre processo de ensino e aprendizagem defendendo a ideia de que cada professor sabe as necessidades de sua área de atuação e esquecendo que o aluno é um todo e precisa que haja contextualização entre o ensino curricular e sua participação na sociedade e no mundo.

Neste sentido, Demo (2002) aponta o despreparo das instituições e cursos que formam professores por serem estas “instituições tão reacionárias” que não priorizam o aprendizado dos alunos, já que as próprias universidades não sabem aprender. O autor salienta a facilidade como as universidades assumem “modismos”, porém sem a preocupação de reconstruí-los.

Eis a ironia chocante: são muito mal formados os profissionais da formação. Daí se segue a seguinte conclusão, veementemente detestada pela “galera” pedagógica: entre os obstáculos à aprendizagem do aluno, um dos mais comprometedores é, certamente, a má formação do professor. (DEMO, 2002 p. 20).

Proporcionar encontros agradáveis, com rodas de conversa que estimulem a reflexão sobre as práticas pedagógicas, com indicações de referenciais teóricos e debates sobre estes; bem como organizar debates reflexivos sobre os desgastes e a desvalorização históricos da profissão docente e a necessidade de reconstruir tanto as práticas pedagógicas quanto as atividades de formação continuada, constituirão os princípios de nossos encontros de formação-acadêmico, por considerar que, educadores e gestores já têm uma história pedagógica construída (DEMO, 2002), por meio de suas formações iniciais e da prática propriamente dita. Partindo, então, desses conhecimentos prévios e da análise do atual do contexto que se encontra o Ensino Médio é que construiremos nossas propostas de intervenção nos encontros.

O fenômeno da inovação é composto, para fins de análise, por dois momentos interligados: no primeiro, aparece a interferência desconstrutiva, que desfaz a aparente solidez do que está vigente; no segundo, passa-se para a reconstrução, significando sempre algum salto maior ou menor. Dito isto, também fica claro que todo processo de inovação não pode começar do nada, da tábula rasa. Começa do que já existe, ou seja, está culturalmente plantado, mas toma a cultura dada como algo que pode ser desmanchado. (DEMO, 2002).

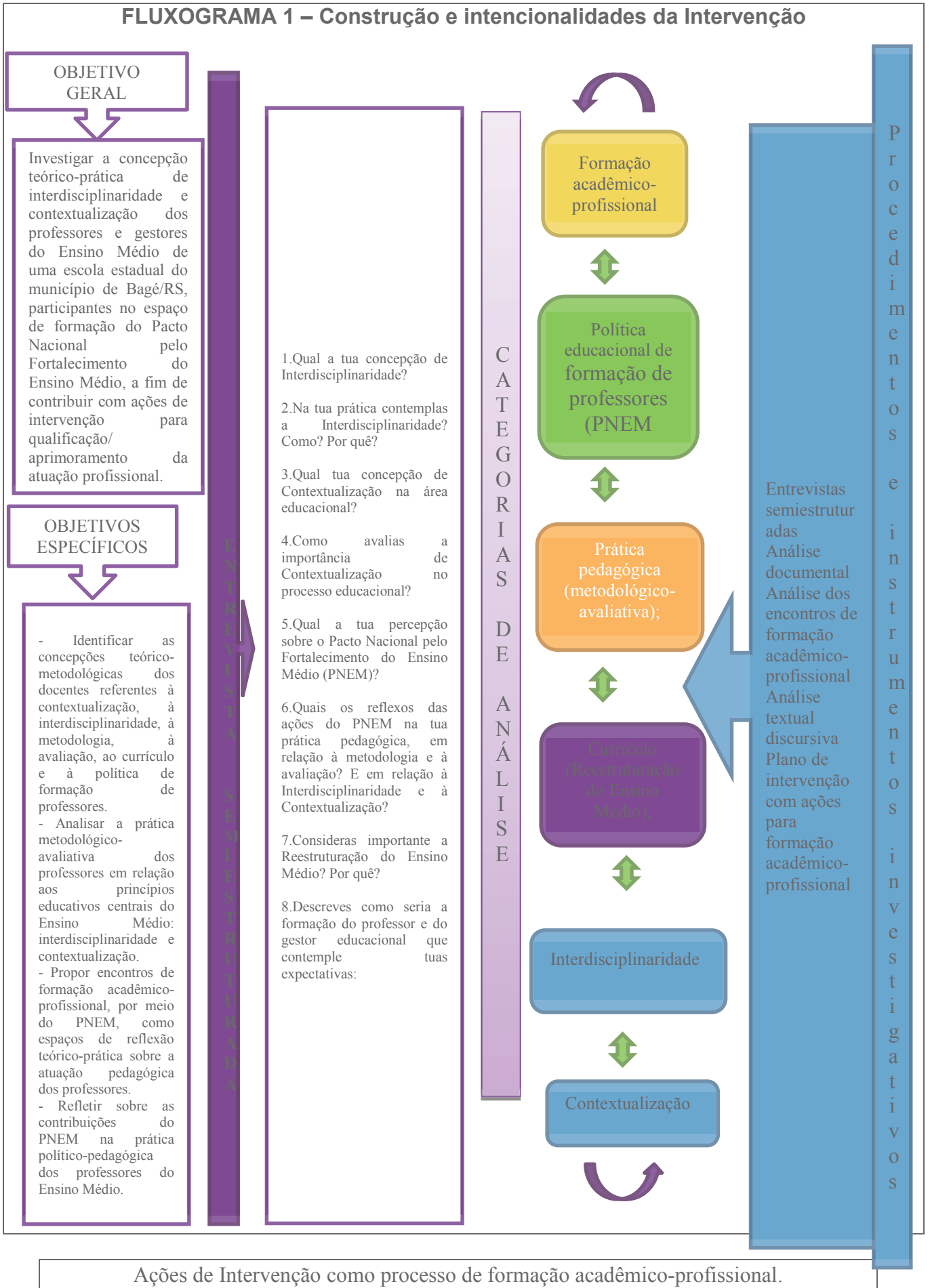
A partir dessas considerações iniciais que justificam a importância desta proposta de Intervenção, passamos apresentar os objetivos gerais e específicos que norteiam o trabalho.

Como **Objetivo Geral** desta investigação-ação, tivemos “investigar a concepção teórico-prática de interdisciplinaridade e contextualização dos professores e gestores do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Bagé/RS, participantes no espaço de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a fim de contribuir com ações de intervenção para qualificação/aprimoramento da atuação profissional”. Complementares ao propósito anterior, apresentamos os seguintes **Objetivos Específicos**:

- Identificar as concepções teórico-metodológicas dos docentes referentes à contextualização, à interdisciplinaridade, à metodologia, à avaliação, ao currículo e à política de formação de professores.
- Analisar a prática metodológico-avaliativa dos professores em relação aos princípios educativos centrais do Ensino Médio: interdisciplinaridade e contextualização.
- Refletir sobre as contribuições do PNEM na prática político-pedagógica dos professores do Ensino Médio.
- Propor encontros de formação acadêmico-profissional como espaços de reflexão teórico-prática sobre a atuação pedagógica dos professores.

No Fluxograma 1, disposto no final deste capítulo introdutório, sistematizamos as intencionalidades da Intervenção-ação.

Organizamos o Relatório Crítico-Reflexivo em cinco partes, sendo essa a primeira que serve de introdução da trajetória profissional da pesquisadora e das intencionalidades da pesquisa intervencionista. No Capítulo 2, apresentamos o caminho metodológico percorrido; no Capítulo 3 dispomos do (re)planejamento do plano de intervenção-ação que foi desenvolvido com o grupo de professores(as) que atuam no Ensino Médio público; sendo que as reflexões sobre as ações vivenciadas são apresentadas no Capítulo 4. Por fim, no Capítulo 5, as (in)conclusões das vivências teórico-práticas junto ao coletivo de docentes.



2 RECONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: PERCORRENDO NOVOS CAMINHOS

A abordagem teórico-metodológica deste projeto se constitui em um estudo qualitativo, com característica de investigação-ação, voltado a refletir e colaborar com a prática educativa dos professores de Ensino Médio por meio de intervenções pedagógicas relacionadas às atividades do PNEM. Refere-se à abordagem qualitativa por considerar a importância dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (ANDRÉ, 1995), analisando-os por meio de seus contextos de atuação. Pesquisa-ação (ou investigação-ação), segundo definição de André (1995), é a uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador, ou seja, pesquisar, planejar, coletar dados e realizar uma análise fundamentada nas teorias e metodologias pertinentes. Além disso, é importante perceber que este projeto prevê intervenção na prática educativa que, segundo Damiani (2013) práticas de intervenção são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam. Assim, refletir sobre a prática docente com os educadores que a desempenham tende a ser um princípio importante para as questões que desqualificam as formações continuadas e geram o descontentamento de grande número de participantes quanto às atividades propostas.

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1996, p. 22).

Entendemos, assim, que proporcionar momentos de reflexão e debate permeados por material teórico-conceitual e metodológico possibilitará mudanças na prática pedagógica resultando em atividades mais contextualizadas e interdisciplinares na prática educadores-educandos.

A análise de políticas educacionais direcionadas à qualificação e aperfeiçoamento da prática docente norteará este estudo. Analisar-se-á a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, proposta pelos ordenamentos

normativos nacionais, e serão aprofundados os temas Interdisciplinaridade e Contextualização na prática pedagógica.

Este estudo contemplará momentos distintos, que se complementam: a argumentação e o enriquecimento teórico, o diagnóstico da realidade, planejamento da intervenção e o plano de ação, que resultará na intervenção propriamente dita; conforme os procedimentos, instrumentos e sujeitos investigativos a seguir:

(a) entrevistas semiestruturadas com sujeitos investigados da presente pesquisa, docentes da turma de formação do PNEM, formada por 10 professores, sendo 02 de Ciências Humanas, 03 de Ciências da Natureza, 03 de Linguagens e 02 de Matemática;

(b) análise documental da atual legislação e documentos norteadores do Ensino Médio, especificamente o ordenamento que trata das diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio;

(c) análise dos encontros de formação acadêmico-profissional com os sujeitos envolvidos na formação do PNEM, com uso do diário de campo;

(d) análise textual discursiva de unidades de significado resultante dos achados registrados (GALLIAZI e MORAES, 2012);

(e) plano de intervenção com ações para formação acadêmico-profissional para melhoria da prática pedagógica de professores e gestores do Ensino Médio, por meio de rodas de conversa. (Mélo e Cruz) e Warschauer (1993, 2001).

A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas terá como base nas seguintes categorias de análise:

- (a) Formação acadêmico-profissional;
- (b) Política educacional de formação de professores (PNEM);
- (c) Prática pedagógica (metodológico-avaliativa);
- (d) Currículo (Reestruturação do Ensino Médio);
- (e) Interdisciplinaridade;
- (f) Contextualização.

A análise documental será a partir da política de formação continuada de professores com foco no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e também de documentos que estão permeando este programa, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Regimento Padrão para as Escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul.

Os encontros de reconstrução acadêmico-profissional com os professores e gestores participantes do PNEM, inicialmente estavam previstos para serem realizados quinzenalmente, em continuidade a etapa anterior iniciada no ano de 2014 pelo Pacto. Porém, com a não continuidade do Pacto não foi possível prever desta forma.

Assim as ações de intervenção serão encontros realizados a partir do mês de julho do ano de dois mil e quinze, por meio de reuniões organizadas pela pesquisadora na escola local da pesquisa, enquanto coordenadora pedagógica da escola. Aproveitaremos os encontros planejados para conselho de classe e reunião pedagógica. Nossa proposta de encontro em forma de rodas de conversa baseia-se na livre expressão dos saberes e sentimentos e as oportunidades que essa liberdade de interagir com o grupo trazem. (WARSCHAUER, 1993).

Este plano de Intervenção-ação toma como base o que propõe Barbosa e Moura (2011), que contém três fases interligadas: (a) planejamento do escopo, (b) plano de ação propriamente dito, (c) plano de monitoramento e avaliação. As anotações das observações dos encontros serão realizadas em um diário de campo e em um *blog* organizado pela pesquisadora.

3 PLANO DE INTERVENÇÃO-AÇÃO: (RE)PLANEJANDO NO/COM O COLETIVO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO ENSINO MÉDIO

3.1 DIAGNÓSTICO DO CAMPO DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO-AÇÃO

Iniciaremos a apresentação com um breve histórico/contexto da escola campo de pesquisa e de intervenção-ação.

Na região da Campanha, no Sudoeste do Estado do Rio Grande do Sul, extremo sul do Brasil, caracterizado pelo bioma Pampa, localiza-se o município de Bagé (Figura 1). Com uma população de, aproximadamente, 116. 794 habitantes. Apresenta como principais características econômicas a agricultura e a pecuária.

Figura 1 - Mapa de localização do município de Bagé



Fonte: <https://www.google.com.br>
<http://evertontrindadeadvogado.com.br/web/images/mapars.jpg>

A oeste deste município está localizada a Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho, em bairro afastado da região central do município. Apesar de atender a demanda do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da localidade é uma escola pequena escola com 08 (oito) salas de aula, pátio externo, quadra esportiva,

sala de informática, refeitório e banheiros. Não possui dependências adaptadas. Necessita de ampliação para contemplar o turno inverso e aumento do número de vagas, devido à um novo residencial construído em terreno próximo a escola, que já conta com mais de cinquenta famílias.

No início desse ano a gestão da escola era formada por uma diretora, três vice-diretoras, uma coordenadora pedagógica, duas supervisoras e uma orientadora. A partir de julho, porém, a orientadora do turno da manhã requereu aposentadoria e a orientadora do turno da tarde, que também atendia o turno da noite, solicitou licença prêmio até o final do ano. Assim a escola, atualmente não conta com serviço de orientação escolar. A escola também conta com uma biblioteca e uma secretária. A pesquisadora atua na escola como Coordenadora Pedagógica, nos turnos da manhã e tarde.


A escola atende em torno de 500 (quinhentos) alunos nas modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio politécnico e EJA de Ensino Médio. Conta com 50 (cinquenta) professores e 09 (nove) funcionários, entre serventes, merendeiras, auxiliares de manutenção e auxiliares administrativo.


O maior número de alunos está concentrado nos turnos da manhã e da noite. No turno da manhã os jovens cursam o Ensino Médio politécnico e a noite, a maioria adultos, que buscam a conclusão do Ensino Médio, na modalidade EJA. O turno da tarde conta com crianças e adolescentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e duas turmas de Ensino Médio politécnico. As turmas dos anos iniciais estão organizadas de forma multisseriadas, uma professora atende, na mesma turma, alunos de primeiro, segundo e terceiro ano e a outra educadora atua como regente de uma turma de quarto e quinto ano, juntas.

Todos os professores e gestores possuem graduação e alguns, pós-graduação *lato sensu* - especialização. Desse contexto educacional, selecionamos 10 (dez) sujeitos para participarem da pesquisa interventiva, entre professores e gestores, a partir dos seguintes critérios de seleção: área de atuação, tempo de atuação no magistério, formação acadêmica, carga horária de trabalho. Desses, participam dois professores de cada uma das áreas do conhecimento de: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática; e dois gestores: vice-diretora da manhã e supervisora pedagógica do noturno.

Em relação aos resultados da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, pesquisamos o IDEB, o qual está representado no Quadro 1.

QUADRO 1 - IDEB da Escola campo de pesquisa


Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
A A⁺ A⁺



IDEB

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	<input type="text" value="Escola"/>	UF:	<input type="text" value="RS"/>
Município:	<input type="text" value="BAGÉ"/>	Nome da Escola:	<input type="text" value="ESC EST DE ENS MEDIO JOSE GOMES FILHO"/>
Rede de ensino:	<input type="text" value="Estadual"/>	Série / Ano:	<input type="text" value="Todas"/>

4ª série / 5º ano
8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESC EST DE ENS MEDIO JOSE GOMES FILHO		3.5			***		3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

Obs:

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.

*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

**** Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP - IDEB/2013

Percebemos que o índice de participação e aproveitamento dos alunos é muito baixo. E mesmo quando há participação os resultados não alcançam o índice necessário para divulgação, como observado no quadro. Este estudo procura entender as circunstâncias em que esse processo acontece e suas influências para o Ensino Médio.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos o número de alunos do Ensino Médio, foco deste projeto, da escola campo de pesquisa, no ano letivo de 2015, em que observamos que o número de estudantes diminui na medida em que os anos avançam. Há uma diminuição de quase 52% dos alunos, ocasionado pelo abandono e evasão escolar.

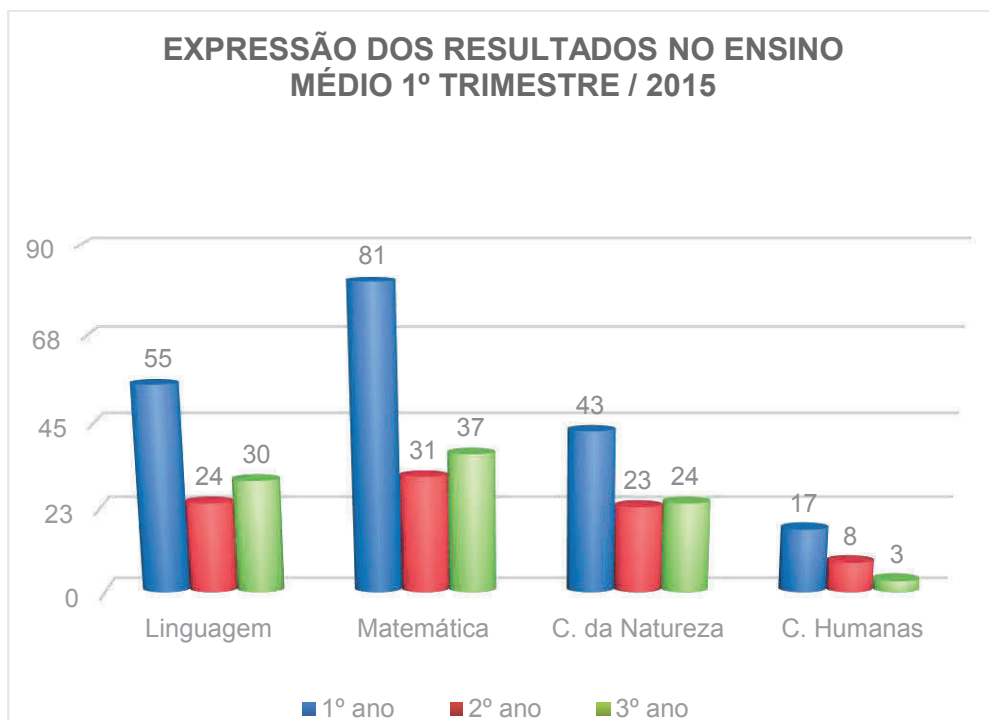
QUADRO 2 - Número de turmas e alunos do Ensino Médio da Escola campo de pesquisa

Ano/Série	Número de turmas	Total de alunos
1º ano	04	93
2º ano	03	45
3º ano	02	38

Fonte: Arquivo da Escola campo de pesquisa

No Gráfico 1, a seguir, observamos que os resultados expressados no primeiro trimestre deste ano letivo não atingiram bons índices de aproveitamento. Esse gráfico traz o número de alunos que não atingiu conceito considerado satisfatório de acordo com a expressão dos resultados contemplada no Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico.

GRÁFICO 1 - Resultados do Ensino Médio na escola campo de pesquisa



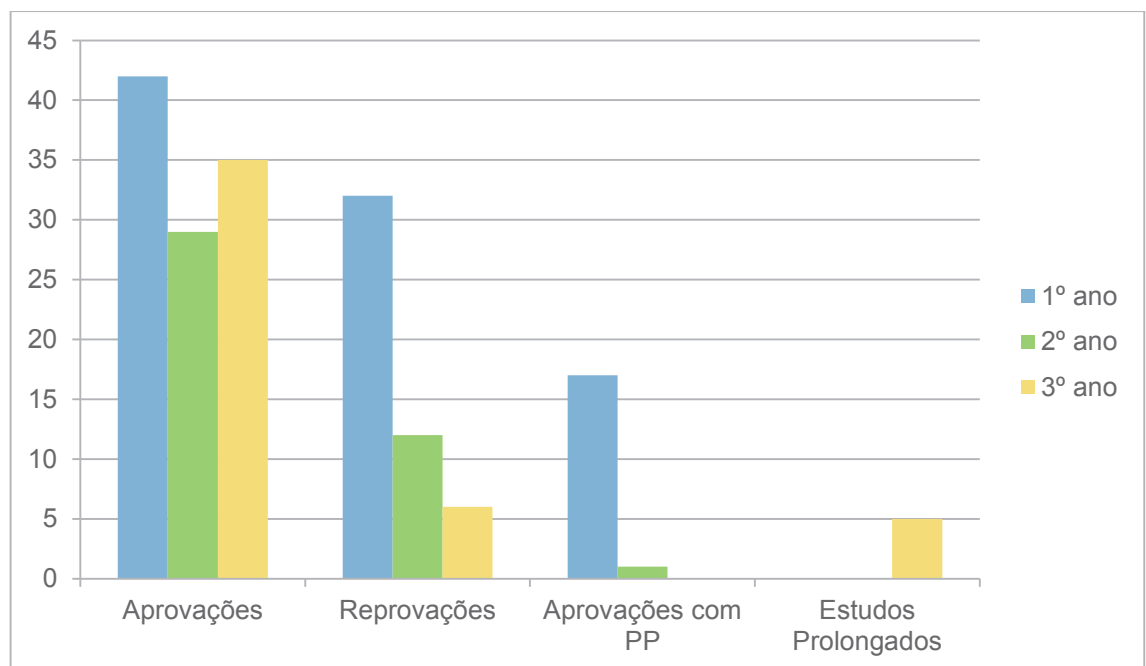
Fonte: Arquivo da Escola campo de pesquisa, 2015.

Nesse Gráfico destaca-se o número de alunos com resultados considerados insatisfatórios principalmente, no componente Matemática. Também é possível visualizarmos que o ano que apresentou maior dificuldade, neste trimestre foi o 1º ano do Ensino Médio. Em relação ao total de alunos por ano/série observamos que é alto o número de alunos com conceito parcial ou restritivo nas diferentes áreas do conhecimento. Isso possivelmente tem contribuído para a evasão discente.

Ao concluirmos o ano letivo de 2015 é possível observar o número de aprovações e reprovações no Ensino Médio da escola campo de pesquisa. As aprovações com Progressão Parcial – PP - seguem as orientações do Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico e referem-se ao aluno que reprovou em apenas uma área do conhecimento. Ele avança para o ano seguinte com resgate dos conteúdos que não foram construídos no ano anterior.

O Gráfico 2 a seguir, traz os resultados finais do ano letivo de 2015.

GRÁFICO 2 - Resultados finais - Ano letivo 2015



Para visualizarmos com maior clareza os números entre estudantes aprovados, reprovados e aprovados com PP, suas respectivas turmas e anos de curso do Ensino Médio Politécnico, trazemos a seguir o Quadro 3:

QUADRO 3 - Resumo dos resultados finais - 2015

Modalidade	Ensino Médio			
	Ano	Aprovações	Reprovações	Aprovações com PP
101	09	11	06	-
102	12	08	05	-
103	11	10	02	-
104	10	03	04	-
Total 1ºs anos	42	32	17	-
201	13	04	00	-
202	11	07	01	-
203	05	01	00	-
Total 2ºs anos	29	12	01	-
301	16	04	00	00
302	19	02	00	02
Total 3ºs anos	35	06	00	02

Importante também para melhor caracterizarmos os sujeitos dessa pesquisa, professores e gestores, apresentamos a seguir o Quadro 4:

QUADRO 4 - Características dos sujeitos da pesquisa interventiva

Sujeito	Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Tempo última formação	Tempo de trabalho no magistério	Forma de ingresso magistério estadual	Tempo professor estadual	CH Trabalho
P1	F	60	Licenciatura Biologia	4 a 6 anos	Mais de 30 anos	Concurso público	39 anos	40h/a
P2	M	56	Licenciatura Estudos Sociais	7 a 10 anos	26 a 30 anos	Concurso aposentado do Contrato atual	07 anos	40h/a
P3	F	27	Licenciatura Matemática e Especialização em Diversidade/EJA	4 a 6 anos	1 a 5 anos	Contrato	04 anos	40h/a
P4	F	39	Licenciatura/Letras Especialização/Educação	7 a 10 anos	16 a 20 anos	Concurso	15 anos	40h/a
P5	F	60	Licenciatura/Geografia	Mais de 10 anos	26 a 30 anos	Concurso/aposentada Contrato atual	28 anos	40h/a

P6	F	49	Licenciatura/ Letras	Mais de 10 anos	21 a 25 anos	Concurs o	20 anos	60h/a
P7	M	57	Licenciatura/ Ciências Física e Biológicas e Matemática Especializaçã o em Gestão Escolar e Gestão	4 a 6 anos	21 a 25 anos	Concurs o	25 anos	60h/a
P8	F	48	Licenciatura/ Matemática	4 a 6 anos	10 a 15 anos	Contrato	8 anos	40h/a
G1	F	53	Licenciatura/ Ciências Sociais Especializaçã o em Psicopedago gia e Gestão	4 a 6 anos	Mais de 30 anos	Concurs o	12 anos	20h/a
G2	F	55	Licenciatura/ Pedagogia Especializaçã o em Tecnologias da Educação	7 a 10 anos	Mais de 30anos	Concurs o	34 anos	60h/a

Fonte: Própria autora

Em relação à idade e ao gênero dos sujeitos da pesquisa, observamos que grande número dos respondentes tem mais de 40 anos e é do gênero feminino, conforme apresentamos no Quadro 5:

QUADRO 5 - Idade e gênero dos sujeitos da pesquisa

GÊNERO		IDADE		
Masculino	Feminino	25 a 30 anos	30 a 40 anos	Acima de 40 anos
20%	80%	10%	10%	80%

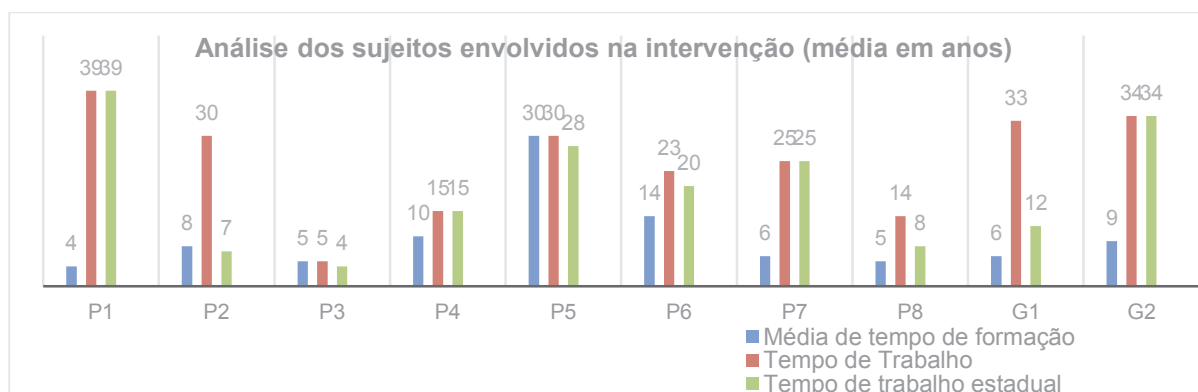
Fonte: Própria autora

Observamos que todos os docentes possuem longa trajetória de trabalho em atividade educacional e grande experiência de prática. Outra característica importante a ser destacada diz respeito aos sujeitos que concluíram o tempo de trabalho necessário para aposentadoria – 30 anos - e continuam em sala de aula.

Isso é possível por meio do pedido de Permanência¹ que estes fazem junto ao Serviço de Recursos Humanos da Coordenadoria Regional de Educação. Neste caso o docente, mesmo com direito a aposentadoria faz a opção de continuar em sala de aula, recebendo um abono de permanência que é igual ao valor que lhe é descontado no IPE Previdência e a gratificação do percentual de 50% do valor do básico (classe e nível) do professor mais 80% do básico da categoria (classe inicial). Cabe destacar que a Permanência é concedida somente para regência de classe. Assim, torna-se um mecanismo lucrativo para a Mantenedora já que dispõe de um professor com a mesma carga horária dos demais, por um valor, na maioria das vezes, menor de salário. A maioria dos sujeitos que se encontra nesta condição afirma que só o fazem pela necessidade de aumentar a renda familiar, caso contrário jamais permaneceriam trabalhando após a ter direito a aposentadoria.

No Gráfico 3, a seguir, detalharemos o tempo de formação, tempo de trabalho no magistério e o tempo de trabalho na rede estadual de ensino dos sujeitos respondentes da entrevista semiestruturada. Esta análise refletirá nas questões abordadas na entrevista, referentes aos princípios contemplados na parte diagnóstica deste projeto e permitirá analisarmos melhor o tempo de atuação dos sujeitos, tanto no tempo total de magistério como o tempo de atuação na rede pública estadual.

GRÁFICO 3 - Análise dos sujeitos envolvidos na intervenção (média em anos)



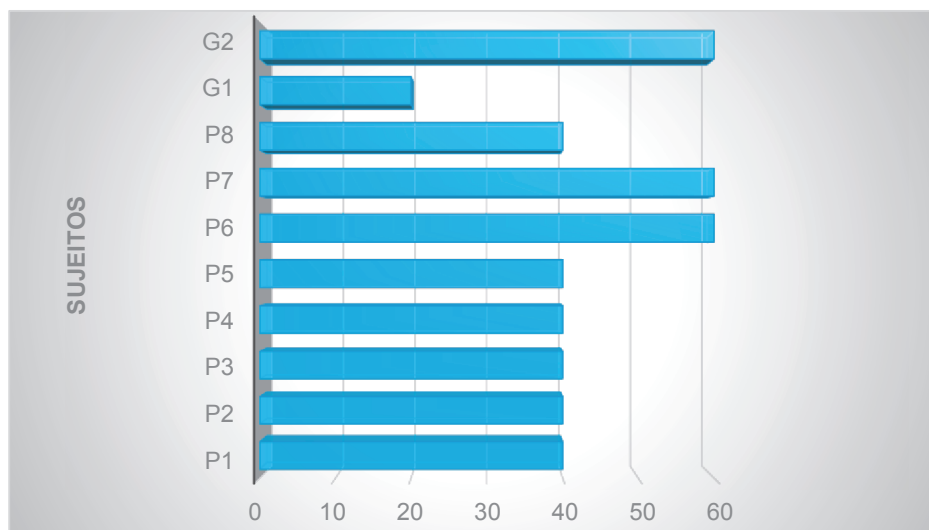
Fonte: Própria autora

¹ Gratificação de Permanência Artigo 114, Lei 10.098/94 alterado pelo Decreto 51.998 publicado em Diário Oficial do Estado de 14/11/2014.

A partir desse gráfico, observamos que a 90% dos sujeitos obteve a última formação há mais de 05 (cinco) anos e 80% atua há mais de 15 (quinze) anos na carreira do magistério. Quanto ao tempo de trabalho na rede estadual dos professores investigados, 50% atuam há mais de 20 (vinte) anos, 30% estão a menos de 10 (dez) anos e 20% estão de 10 (dez) a 15 (quinze) anos, o que supõe a maior necessidade de mais formação continuada que contemple reflexões, e oportunize análise teórico-metodológica atualizada, principalmente sobre as temáticas abordadas neste projeto.

Outro ponto de destaque entre os respondentes é a carga horária de trabalho que estes acumulam. Sendo ponto unânime entre todos que a principal dificuldade em buscar qualificações além da escola é o excesso de horas trabalhadas. Observamos no Gráfico 4, a seguir, o detalhamento da carga horária dos sujeitos da pesquisa.

GRÁFICO 4 - Análise da carga horária dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Própria autora

Como observamos nesse Gráfico, 60% dos sujeitos dessa pesquisa desempenham uma carga horária de 40 (quarenta) horas/aula, 30% têm uma carga horária de 60 (sessenta) horas/aula e apenas 10% desenvolvem suas atividades docentes em 20 (vinte) horas/aula. Esta realidade reflete o quadro da maioria dos docentes da escola campo de pesquisa.

Dentro desta realidade, muitos docentes, atuam em duas ou mais escolas o que dificulta a participação em reuniões e encontros pedagógicos de quaisquer das escolas, já que os horários dificilmente coincidem. No levantamento diagnóstico a maioria dos professores informou que gostaria dos encontros de formação dentro do seu período de trabalho na escola e não aos sábados ou entre os turnos de aula, como é ofertado atualmente.

Carga horária excessiva, muitos anos de trabalho na área educacional e grande distanciamento, em tempo, das últimas formações são características predominantes entre os docentes sujeitos dessa pesquisa.

A investigação diagnóstica teve como objetivo mapear o perfil dos sujeitos que atuam na escola campo de pesquisa, sua trajetória profissional e área de atuação; bem como levantar a concepção sobre Interdisciplinaridade e Contextualização e ainda obter dados com os sujeitos sobre as atividades de formação continuada e os reflexos na prática pedagógica.

Assim, utilizamos as entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos, para melhor conhecimento da realidade escolar, mais especificamente do Ensino Médio da escola campo de pesquisa. Essas entrevistas aconteceram na escola, em horário regular de aula, aproveitando horários vagos dos sujeitos ou no intervalo entre os turnos. Foram realizadas as entrevistas com os 10 (dez) sujeitos planejados, sendo todas gravadas para posterior transcrição das mesmas pela pesquisadora. As entrevistas só tinham início após a assinatura do Termo de Consentimento e do Termo de Autorização de Imagens pelos entrevistados. Ao transcrever as entrevistas, ocorreu um problema técnico com 03 (três) entrevistas que impossibilitou a transcrição; resultando que somente 07 (sete) entrevistas estão sendo analisadas.

Apesar da conversa individual e da apresentação do projeto, os sujeitos respondentes demonstraram receio em participar das entrevistas semiestruturadas. Levamos alguns dias para realizar todas as entrevistas e percebemos que alguns sujeitos, mesmo tendo concordado e assinado o Termo de Consentimento, tentavam esquivar-se do momento da entrevista. Podemos visualizar alguns comentários que ilustram os sentimentos de receio, a seguir:

Tu não vai escrever todas as bobagens que eu vou falar aí, né?
Eu tenho medo de falar besteiras. Tu não vai rir de mim!
Já pedi cola para os colegas que deram entrevista ontem, pra saber o que responder.

As questões da entrevista contemplavam as concepções dos sujeitos sobre interdisciplinaridade, contextualização, reestruturação do Ensino Médio e do PNEM.

A matriz de análise das entrevistas semiestruturadas encontra-se em anexo neste projeto. A análise realizada a partir das referidas entrevistas se assemelha aos procedimentos da metodologia de Análise Textual Discursiva, que conforme Moraes e Galiazzi, pode ser caracterizada como:

Um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.12).

O *corpus* de análise para diagnóstico compõe-se dos textos produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora procurará analisar as colocações dos sujeitos investigados a partir das categorias de análise já apresentadas, com base fundamentação teórica e levando em conta as observações e experiências cotidianas no espaço educacional em que a Intervenção acontece.

As transcrições começaram logo após o encerramento das entrevistas, para preservar a identidade dos sujeitos utilizamos códigos expressos no Quadro 6:

QUADRO 6 - Código de identificação dos sujeitos

Códigos	Atuação do sujeito de pesquisa
P1	Professores regentes
P2	
P3	
P4	
P5	

P6	
P7	
P8	
G1	Professores gestores
G2	

Fonte: Própria autora

Foram longos períodos de transcrição já que devemos ser fiéis à fala de cada respondente para que seja possível realizar a análise cuidadosa e criteriosa dos textos obtidos. A partir dessa análise, extrairemos os aspectos principais da pesquisa, conforme as orientações de Moraes e Galiazzi:

Sintetizando, podemos afirmar que a análise textual discursiva é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir das quais foram produzidos. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 114).

Neste sentido, daremos sequência à análise dos textos obtidos no contexto das transcrições conforme os critérios estabelecidos de pesquisa e acrescentando saberes a partir dos saberes docentes:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Quanto ao princípio da Interdisciplinaridade a maioria dos respondentes afirma ter dúvidas no que se refere a este conceito. Também observamos que, apesar de terem noção da importância do trabalho interdisciplinar, os docentes têm dificuldades em compreender e realizar atividades interdisciplinares ou ainda afirmam que nunca foi feita atividade nesta perspectiva, conforme o trecho destacado a seguir:

Eu acho que interdisciplinaridade é uma coisa importantíssima, só que infelizmente essa palavra nós só usamos no papel, só nos cursos de formação, só nas nossas reuniões, só nas nossas conversas. Na prática, realmente, nós não fizemos isso. Nunca. (P7)

Observamos que os docentes demonstram interesse em compreender e contemplar práticas interdisciplinares, porém foi bastante destacado nas respostas que, a prática interdisciplinar requer planejamento conjunto, o que a extensa carga horária não possibilita. Esta perspectiva interdisciplinar na organização do currículo redimensiona o isolamento das disciplinas e a fragmentação do conhecimento. Santomé (1998, p.104), destaca que “o currículo linear-disciplinar acaba configurando-se, na maioria dos casos, como um currículo quebra-cabeças ou tipo coleção”.

A forma mais clássica de organização do conteúdo, ainda predominante atualmente, é o modelo linear disciplinar, ou conjunto de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária. Isto ocasiona o fim originário da educação como conhecimento, compreensão do mundo e capacitação para viver ativamente no mesmo. (SANTOMÉ, 1998, p. 103).

Os docentes reconhecem, em suas falas, a importância das práticas interdisciplinaridades e da necessidade de suprimir a individualidade em suas ações como forma de facilitar o aprendizado dos alunos.

A interdisciplinaridade, pra mim, é a pessoa das áreas, exemplo, quem entenda das áreas que possa trabalhar em conjunto com os outros das outras áreas, abrir mão da individualidade da sua disciplina e compactuar, participar com os outros. Sair do teu mundo, da individualidade e tu participar de um grupo com os outros, fazer tudo em conjunto e eu acredito que a interdisciplinaridade, ela proporciona muito isso até para o aprendizado dos alunos. (P2)

A maioria, porém, dos respondentes reconhece que, na prática, não contemplam o princípio da interdisciplinaridade e que estão em processo de aprendizado deste conceito. Observamos nas respostas dos professores que o princípio da Interdisciplinaridade é considerado difícil pelo hábito do trabalho individual.

Interdisciplinaridade é áreas diferentes trabalhando conteúdos afins. Mas eu acho que nem sempre a gente tem essa disponibilidade porque, infelizmente, a gente tá trabalhando nessa concepção por área só que as aulas são separadas, né. A gente tem a disciplina de Língua Portuguesa, tem a de Literatura, tem a de Arte, tem a outra. (P4)

Pra mim interdisciplinaridade, eu acho que está crescendo, a gente tá aprendendo. Porque foi difícil, nós professores não tínhamos noção de como trabalhar junto e principalmente matemática que eu acho super individual, a gente é muito sozinho, mas estamos aprendendo. É uma caminhada longa que ainda tá em aprendizagem. (P8)

Quando questionados sobre a prática interdisciplinar no seu contexto de aula, muitos respondentes confundem o princípio da Interdisciplinaridade com atividades a partir de temas geradores como Feira de Ciências ou Projeto Copa do Mundo.

Eu já vi um reflexo disso aqui no ano passado na feira de Ciências que o professor já trabalhou muito melhor a Interdisciplinaridade com os trabalhos da feira, do que nos outros anos. (P1)

A gente de alguma forma contempla essa interdisciplinaridade, mas não é sempre. Por exemplo, o ano passado nós fizemos um trabalho interdisciplinar, era um projeto da Copa do Mundo e a maioria dos professores conseguiu fazer esse trabalho interdisciplinar (...) Este ano nós acabamos de fazer aquele do tema o Dia dos Namorados, a gente juntou a literatura com a arte e trabalhou em sala de aula com os cartões desenhados pelos alunos com poesia da literatura, é um trabalho interdisciplinar. (P4)

Dá tranquilamente pra contemplar, assim, se o professor de história tá desenvolvendo um conteúdo, suponhamos que ele vai trabalhar Semana Farroupilha daria tranquilamente pra eu colocar... é ele tá desenvolvendo as causas da Revolução Farroupilha e eu agregar ao conteúdo de matemática. A questão financeira da época que ocorreu, o porquê da Revolução Farroupilha que foram causas econômicas, financeiras. (P7)

Alguns professores destacam que a escola não está preparada para um trabalho interdisciplinar, que não há organização neste sentido, como podemos evidenciar no trecho a seguir:

Acho que nós não nos reunimos com frequência, a organização da escola não está dirigida à interdisciplinaridade, a organização da escola não está organizada para contextualização. Nós não temos e aí nós temos várias formações se fala, se fala, se fala, mas na prática, na prática a gente volta pega nosso livrinho e segue dando equaçõezinhas básicas. (P7)

Observamos que para alguns professores as dúvidas sobre Interdisciplinaridade causam conflitos nas respostas.

Olha não uso muito, eu estou me desdizendo a gente faz o projeto, aí nesse projeto que tem no início do ano já faz, já monta, a gente trabalha faz esse projeto aí eu entro. Agora dizer que eu trabalho sempre não é verdade. Eu não sei trabalhar sempre, eu faço o meu dentro da minha sala de aula e quando toda escola monta um projeto aí a gente trabalha junto. Eu acho importante, mas a gente tem que dar o conteúdo, que não podemos fugir dele, não adianta, eu acho que se torna difícil... Olha a agente na prática de sala de aula acrescenta porque a gente tem mais condições de elaborar, de ... construir de ... é um mais um ... como vou dizer ... um método pra nós trabalharmos junto com o aluno. (P8)

Nosso levantamento diagnóstico também questionou sobre a concepção de Contextualização dos professores sujeitos da pesquisa. Nesta questão, observamos bastante desconforto entre os respondentes ao elaborar suas respostas. Alguns apenas deram respostas vagas, não abordando o tema proposto, como as seguintes:

Eu acho bom, todas as coisas novas que estão chegando. Os alunos não são mais iguais antigamente, eles evoluíram muito numa parte e esse é objetivo, da evolução e essa é uma parte que está assim, evoluindo muito. Avalio assim, como positivo. (P1)

Contextualizar, tu vai aprender e demonstrar aquilo que tu aprendeu, eu acho que o Pacto proporciona muito isso a partir do momento que tu começa a incentivar os alunos à ler. Então eu acho assim, a contextualização tu tens que primeiro te inteirar e saber, dominar o assunto, saber que a partir do momento que tu souber, que tu consegue aprender e saber aquilo, tu tem facilidade, tranquilo de demonstrar tudo que tu soube, tu vai contextualizar, tu vai comprovar o teu aprendizado. (P2)

Também encontramos professores que desconhecem completamente o conceito de Contextualização ou o confundem com o princípio da Interdisciplinaridade, como podemos perceber nesta manifestação: “Não sei responder, tu podes me explicar? Não vou colocar nada sobre Contextualização”. (P8), complementada pela seguinte:

Não sei, eu acho que essa contextualização é a gente trabalhar um assunto, algum projeto que contextualize todas as disciplinas, que consiga se trabalhar também de forma interdisciplinar, trabalho em projetos. Trabalho em projeto que seja contextualizado dentro de um tema. Pra mim, minha concepção de contextualização seria isso, se é alguma outra coisa diferente, não sei. (P4)

Foi unânime entre os respondentes reconhecer a importância de atividades contextualizadas. Observamos, porém, a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre o tema, assim como proporcionar momentos de encontros entre os

professores, onde estes em comunhão entre si, realizem o compartilhar de saberes e (re)construam novos saberes a partir de dúvidas e reflexões.

Eu acho super importante a contextualização e dentro do possível, eu tento contextualizar. É relacionar aquilo que eu estou trabalhando com o aluno, aquele conteúdo de (...), com o dia-a-dia do aluno realmente botar ele na prática. Claro que é um pouco difícil, nós não tivemos uma formação voltada a contextualizar. A nossa formação foi muito aquela coisa bem certinha, digamos muito rigorosa, que eu não sei muito nem me expressar adequadamente. Mas quando nós contextualizamos, quando nós trazemos nosso aluno pra realidade dele, aquele conteúdo, fica mais fácil pra ele aprender. (P7)

Na opinião dos professores gestores que fizeram parte do grupo de entrevistados a visão de Contextualização é um pouco diferente da opinião dos professores regentes. A concepção de Contextualização já aparece melhor definida, assim como as razões para ela não acontecer na prática de aprendizagem, conforme confirmamos nos excertos a seguir:

Tem um monte de coisa pra contextualizar dentro da tua sala de aula, agora tu tem que estar disponível como sempre pra qualquer atividade, essa contextualização tu tem que estar aberta e tu tem que estar informada (...) o professor parece que está com a cabeça meio fechada, quer sempre fazer a mesma coisa (...) se tu não contextualizar tu não vai dar também para o teu aluno uma maneira que ele aprenda algo diferente, que não seja aquilo que tá no livro, que não seja aquilo que tá escrito, que tá no plano... tem que abrir a mente, tem que falar de vários assuntos em sala de aula. (G1)

Vamos mostrar pra esses alunos os fatos que estão acontecendo, tem o currículo formal? Tem. Mas sempre há possibilidade que este currículo, que essas temáticas sejam contextualizadas e trazidas pra realidade. (...) Então o processo de aprendizagem vai acontecer muito melhor, os mesmos vão conseguir se apropriar desses saberes. A questão da contextualização que eu já citei isso também, a dificuldade, o curto espaço de tempo para que as pessoas possam se atualizar, participar de cursos, possam participar de congressos, possam participar de seminários para se atualizarem pra daí ampliar os seus olhares, ter um outra leitura de mundo e daí entenderem que eles precisam sim trazer para o contexto atual, pra realidade tudo o que eles vão trabalhar.(G2)

Já que aproveitamos o contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio para investigar os conceitos Interdisciplinaridade e Contextualização e como professores e gestores perceberam as formações proporcionadas por este Programa, questionamos os respondentes a respeito de suas percepções sobre o PNEM.

Observamos que muitos professores não constatações ações positivas ou aprendizados significativos a partir das formações do PNEM. Todos salientam, porém, os bons momentos de encontros entre si, como as seguintes opiniões:

Quando começou o Pacto eu comecei assistir as aulas, porque é ... em função do aluno, pra crescimento do aluno, é o momento da gente se encontrar, depois eu não tinha horário, parei de vir. Às vezes eu conversava com os colegas e perguntava assim: o que tu vê de bom no Pacto? Aí tinha coisas diferentes ... aí uns diziam assim ó “ai a gente vem se encontra, mas eu não vejo nada de positivo pra gente acrescentar com o aluno”. (P1)

Bom, eu acho que o Pacto é aquilo que muitos professores devem ter respondido, que é um programa que vem, na nossa visão, foi imposto pelo governo e nós praticamente não tivemos opção de escolha de participar ou não do Pacto. (...) Tudo que foi proposto o grupo fez, nós fizemos, a gente dialogou, chegamos a um determinado consenso e tal. Aqueles encontros até foram proveitosos nessa forma pedagógica, didática com que ela tinha que passar, mas eu acho que na visão real, de prática escolar nós não temos muito o que aproveitar dali em sala de aula. Nós não aplicamos aquilo ali. Alguma coisa é aproveitada, mas a maioria, na minha visão não foi aproveitada. (P4)

Eu acho que ele é importante, mas eu acho que também assim ó, deveria, como todas as coisas na educação elas vem de cima pra baixo, não somos nós professores. Nós não somos consultados de como deveria ter sido antes do pacto. Ele é importante, eu acho que o encontro de nós professores é importante. A importância do Pacto foi a reunião que nós fizemos, isso é importante. Gostando ou não gostando nós nos reunimos e hoje nós estamos sentindo falta desses dias. (P7)

Participei aqui na escola, eu gostei, foi bem feito, bem elaborado, agradável ... assim em termos de a gente aprender com os colegas, eu achei bem gratificante, achei bom ... só que foi desgastante sim, mas acho que foi válido. Claro que não é fácil, é cansativo, mas foi bem gratificante. (...) Então quer dizer, é válido, só acho que nós tínhamos que arrumar um horário melhor, que se encaixasse, que todos pudessem vir. Todos vinham, mas ficavam assim né, tristes, cansados. (P8)

A opinião de gestores a respeito do programa de formação de professores também difere, um dos respondentes demonstra a visão da realidade da escola, já o outro respondente traz a visão de gestor tanto do programa quanto da escola.

Eu não participei do Pacto, o que eu via, só a parte dos bastidores ... porque como era só para os professores eu enquanto direção não participei. Não sei assim até que ponto foi válido essa questão do Pacto, porque não percebo que mudanças assim ... enquanto gestora não percebi, “ah eu vou fazer isso porque participei do Pacto e teve esse projeto, teve essa sugestão”, sinceramente não notei diferença. (G1)

Bem, o Pacto eu gostaria de dizer, no Ensino Médio, que foi uma das grandes ações educacionais nesse país. Então eu vejo assim, como um momento excepcional de encontro de professores, de compartilhar experiências, de ampliação de conhecimentos. (G2)

Quando questionados sobre quais os reflexos das ações do PNEM em suas práticas pedagógicas, em relação à metodologia e à avaliação e também em relação a Interdisciplinaridade e Contextualização, os respondentes claramente demonstraram as limitações do Programa quanto às questões abordadas. Para

muitas professoras ainda há dúvidas e trocas de conceitos, conforme demonstrado nas respostas a seguir:

<p>Eu acho bom, todas as coisas novas que estão chegando. Os alunos não são mais iguais antigamente, eles evoluíram muito numa parte e esse é o objetivo, da evolução, e essa é uma parte que está assim, evoluindo muito. (P1)</p>
<p>A gente de alguma forma contempla essa... isso ocorre, entendeu? Pois é o que eu digo, nós nem sempre conseguimos aplicar alguma coisa do Pacto dentro da sala de aula. Eu acho que na nossa forma de avaliação, contribuiu pra alguma coisa sim. Mas assim... usar tudo que a gente viu lá dentro do Pacto na sala de aula, não se aplica. (P4)</p>
<p>Olha não uso muito, eu estou me desdizendo (...) Eu acho importante, mas a gente que tem que dar o conteúdo, que não podemos fugir dele, não adianta eu acho que se torna difícil... Os aluno não estão aprendendo como antes ... eu sou muito antiga, eu gosto do aluno um atrás do outro, eu gosto com prova, teste, eu gosto. Eu acho que o aluno aprende muito mais e ... eu sinto essa dificuldade, eu acho que o aluno, tem que ter ... não que não tenha liberdade, tem que ter. Mas eu acho que tem muita liberdade o aluno. (P8)</p>
<p>Em sala de aula, não vou ser hipócrita em dizer que sempre trabalhei. Aqui nós tínhamos um plano, quando a gente se candidatou né, um dos nossos planos seria contemplar os alunos com um trabalho de arte e que envolvesse todas as disciplinas, mas já está fechando a gestão e a gente não conseguiu. (...) Não ouvi nenhum professor dizer “eu vou fazer isso aqui óh, que a gente viu lá no Pacto ... a gente estudou essa questão aqui, quem sabe eu uso esse método ... eu fazer tal coisa na minha sala de aula do que eu vi no Pacto”. (...) Eu sei que os professores faziam trabalho a distância e entregavam, mas eu não vi em sala de aula movimento assim ... olha essa atividade aqui a gente fez no Pacto e eu vou passar para meu fazer com o meu aluno. Ali, eu realmente não vi ... se houve eu não vi. (G1)</p>
<p>Então, eu na minha prática efetivamente, nunca trabalhei de forma interdisciplinar, na verdade nós conversávamos. Então quando eu trabalhava no curso normal na regência de classe eu sempre conversava com a professora da didática geral, com as professoras dos demais componentes da formação especial, do curso de formação de professores para que a gente pudesse fazer um trabalho mais conjunto, porque algumas vezes aconteceu, e isso é a falha quando tu não trabalhas de forma interdisciplinar, de eu estar trabalhando um conteúdo e as professora de didática geral tá trabalhando o mesmo conteúdo. (G2)</p>

Outro aspecto de bastante relevância para formação continuada dos professores é o conhecimento desses sobre a Reestruturação do Ensino Médio. Neste sentido, observamos que a maioria dos respondentes confunde a Reestruturação que foi implementada no ano de 2012 com uma nova reestruturação, almejada e idealizada pelos professores. Assim, não percebem que já estão vivendo o fazer pedagógico dentro de um plano de reestruturação e que, todas as alterações que o Ensino Médio sofreu foram por conta de tal processo. Nas considerações sobre a importância da Reestruturação do Ensino Médio fica claro as limitações na compreensão deste tema, conforme transcrito nas falas a seguir:

Eu considero importante, porque tudo evolui e a gente não pode ficar parado, então assim a cabeça de todo mundo muda, o mundo muda e a gente não pode ficar estagnado principalmente na educação. (P1)
Eu considero, eu acho assim, que o tipo de ensinamento e de aprendizagem que se usa é arcaico, o mundo evolui um monte e conforme o mundo está evoluindo na parte da tecnologia e o ensino está pra trás. (P2)
Considero importante, porque eu acho que da forma como nós estamos trabalhando hoje ... o ensino, não é, na visão dos professores, porque a gente comenta né, não é a mais adequada. (...) Então eu acho que a reestruturação do Ensino Médio politécnico, começa por aí: mudar o sistema de avaliação. (P4)
Acho que é uma coisa que tem que ser feita senão nós vamos ... eu já considero o sistema falido nós vamos pro fundo do poço total tem que haver uma reestruturação, mas essa reestruturação tem que ser bem discutida com quem trabalha na escola, com quem tá lá na sala de aula, com quem é da sala de aula. (P7)
Considero importante porque ... tem muita coisa a desejar né, eu acho que falta muito. Já começa pelos conceitos, nem os alunos ... a gente tá começando a entender e não sei se não vai mudar de novo. Os alunos não estão satisfeitos ... eu acho que tem que ter uma mudança. (P8)
As coisas mudam à cada dia, mas só que essa reestruturação tem que ser uma coisa bem centrada, bem alicerçada. (G1)
Em relação ao Ensino Médio o que eu vejo na reestruturação do currículo do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, ele veio de forma atropelada. (G2)

Seguindo a proposta do nosso projeto de intervenção, que é pesquisar as ações de formação acadêmico-profissional na escola campo de pesquisa, abordamos a questão durante a entrevista semiestruturada solicitando que os respondentes descrevessem como seriam as formações que contemplem suas expectativas. As colocações variaram bastante, tanto em relação ao horário dos encontros como em relação aos temas e palestrantes, como podemos visualizar nas colocações a seguir:

Esse como Pacto mesmo ... eu acho assim, os professores se reúnem, eles tem um momento para se reunir, porque era grande a ansiedade dos professores, que eles não tinham um momento para colocar suas angústias. (P1)
Uma das situações seria primeiro os projetos, nós deveríamos trabalhar mais projetos, a questão da avaliação ela é muito importante e tem que ser trabalhada ainda mais, e a questão de montar os projetos que até hoje se faz os projetos, mas se faz de forma superficial. (P2)
'Eu acho que em primeiro lugar são interessantes as formações mas eu acredito que teriam que ser dentro do período que o professor está no trabalho. Então, é necessário formação? É. Mas tem que haver mudança de horário, eu acho. Mais flexibilidade no horário. Então eu acho assim, que se eu tivesse que optar, de fazer o pacto, dedicaria meu

tempo a outro curso, por exemplo, um mestrado, que me daria um outro nível de formação e me daria condições de crescer profissionalmente e o pacto não me dá isso aí. (P4)

Na minha expectativa, eu acho que até não vou ser bem interpretado mas formação, pra mim, pra muitos professores, era pra ser bem na prática mesmo, como se dá aula assim. Assim, assim, assim e assado. Dizer pra eles, mas mostrar mesmo realmente, aqui na prática, como se faz. Como muitos colegas vêm de uma formação acadêmica não adequada, fraca pra sala de aula. (...) olha, vamos trabalhar assim, assim e assim determinado conteúdo, uma coisa bem prática até para mostrar pro professor como é que se faz. Porque muitos colegas não têm conhecimento, isso é o que eu vejo, até pela minha prática de gestor. (P7)

Ah eu gostaria de uma formação ... eu acho que tem que ter aula de computação para os professores, como trabalhar interdisciplinaridade, como trabalhar ... montar projetos. Então quer dizer que ficava muito pesado (Pacto), a gente já chegava cansado, então eu acho que o que teria que ter acontecido: nós tínhamos que ter tido um dia para isso e eu acho que isso ia surtir mais efeito, a gente ia aprender com mais vontade. (P8)

Primeiro eu acho assim, tu tem que estar aberto ... tem que querer, se tu não quiser nada, nada que a gente não queira a gente não faz. Tu pode vir aqui com várias sugestões e eu vou copiar tuas sugestões e vou chegar na aula e não vou fazer. (...) De repente se nós tivéssemos algumas escolas modelo que a gente pudesse levar os professores pra conhecer. (G1)

Uma formação de gestores, pra mim que estou numa equipe gestora, seria uma formação que tem que aliar duas vertentes: teoria e prática. Então, a teoria é fundamental, é ela que vai embasar a nossa prática. Então, teria que aliar a teoria com a prática e ser mais pé no chão, mais centrado no que é a escola efetivamente. (G2)

A partir da análise das entrevistas foram propostas ações preliminares que viabilizassem registrar os pontos positivos, as limitações e as expectativas que os sujeitos envolvidos na pesquisa observam quanto à formação acadêmico-profissional.

Num primeiro momento realizamos um encontro com todos os professores e gestores da escola a fim de apresentar o projeto de intervenção-ação e convidar todos à participação, conforme registrado a seguir:



IMAGEM 2 - Encontro de apresentação do Projeto de Intervenção-Ação



IMAGEM 3 - Encontro de apresentação do Projeto de Intervenção-Ação

Neste encontro apresentamos a proposta do projeto, assim como seus objetivos, um resumo da metodologia e das ações previstas. Contamos com a presença da professora Elena Maria Billig Mello, orientadora deste Projeto.

Como ação diagnóstica, realizamos outro encontro em que propomos as técnicas da Árvore dos Sonhos e o Muro das Lamentações. (INSTITUTO ECOAR, Oficina do Futuro, 2003, p. 23). Nesta atividade foi proposto aos professores que registrassem em material com modelo de folhas de árvore, suas sugestões de formação acadêmico-profissional que contemplassem suas expectativas. Como eles gostariam que fossem os encontros de formação e o que temáticas e formas de abordagem. Assim solicitamos que descrevessem suas frustrações em relação aos encontros de formação, registrados em papéis em formato de “tijolos”. As limitações que professores e gestores observam em atividades de formação que participaram e/ou participam.



IMAGENS 4 e 4 - Professores e gestores confeccionando a Árvore dos Sonhos e o Muro das Lamentações

Durante a realização deste encontro, professores e gestores fizeram vários relatos sobre as atividades de formação e também deram muitas sugestões. Observamos, porém, que algumas das falas não apareceram no material de registro.

Como material de apoio, levamos um modelo de “tronco” desenhado, para fixar as folhas com as sugestões e assim dar formato à Arvore dos Sonhos. Já para o Muro das Lamentações fixamos os tijolos lado à lado, formando assim um modelo de muro, contendo as limitações e frustrações em relação a formação continuada.



IMAGEM 5 - Montagem da Árvore dos Sonhos e do Muro das Lamentações

A partir dessa atividade, elaboramos o Quadro 7, a seguir, com uma síntese das demandas de professores regentes e professores gestores quanto aos encontros de formação acadêmico-profissional.

QUADRO 7 - Síntese das demandas de professores e gestores

O que não queremos (Tijolos)	O que esperamos encontrar (Folha)
Assuntos repetitivos.	Formações por área (citado por 90%).
Conversas que não fazem parte do contexto.	Encontros práticos, com sugestões de atividades. (80%).
Só teoria.	Formadores que conhecem a realidade da sala de aula.
Encontros fora do horário de aula.	Temas de acordo com as componentes curriculares.

Temas desinteressantes.	Encontros no horário das aulas.
Trabalhos para fazer em casa.	
Palestrantes com teorias desatualizadas.	
Palestrante exemplificando com a vida pessoal.	

Fonte: Própria autora

Neste contexto de observação e coleta de dados, emergiu o planejamento de ações para intervenção nesta realidade.

3.2 PROPOSTA DE AÇÕES DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

A formação continuada busca, de maneira diferente, o desenvolvimento profissional e também o desenvolvimento pessoal do professor. As atividades de formação continuada visam tirar o professor da condição ativista, ou seja, de apenas executar tarefas de rotina de forma mecanizada e repetitiva e proporcionam momentos de reflexão e avaliação sobre suas práticas, instigando-o à investigação e construção de teorias sobre suas atividades.

Na nova concepção de formação – do professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola – o professor prepara-se teoricamente nos temas pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador em sua aula analisando suas práticas, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc. (LIBÂNEO, 2001, p.66).

No final da década de 1970 um novo modelo de Estado entrou no cenário mundial, implementando outro modelo ideológico que “defendia a tese da obrigatoriedade e necessidade da redução do papel do Estado, com a consequente diminuição de suas funções e de seu papel social, em especial na área educacional” (MELLO, 2010, p. 44). Barroso (2005 *apud* MELLO, 2010) alerta que houve um processo de reforma e reestruturação do Estado que se constituiu em tema central

do debate político, em vários países, e resultou em medidas políticas e legislativas que afetaram a agenda e a administração pública e, em consequência, as políticas educacionais. O autor indica que essa reestruturação se traduziu em políticas para a área educacional que apresentaram questões relacionadas à descentralização; à autonomia das escolas; à livre escolha da escola pelos pais; ao reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas; à contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços, entre outros.

No Brasil, as políticas educacionais que tinham, nos anos 1980, “como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão” (PERONI, 2003 *apud* MELLO, 2010, p. 44), passa a ter como enfoque principal, nos anos de 1990, o controle da qualidade, entendida como produtividade, quando “Ocorreu a busca pela maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, a descentralização de responsabilidades e a terceirização de serviços.” (MELLO, 2010, p. 44).

Assim, as políticas educacionais, como políticas públicas, implicam em formas de regulação, por cumprir regras que operacionalizam objetivos e pelo “(re)ajustamento de suas finalidades e modalidades em função da diversidade de ações dos atores, de interesses e estratégias.” (MELLO, 2010, p. 45). Na educação, resultaram em novas formas de gestão educacional, que se constituem em medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas educacionais.

Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada de ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De uma maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta, muitas vezes, traduzida de forma simplificada como mercado – a responsabilidade pela gestão executora de serviços, alterando a relação com o público atendido. (OLIVEIRA, 2009 *apud* MELLO, 2010, p. 46).

Na busca de suscitar transformações pela escola é que a educação brasileira vem sofrendo significativas alterações, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na alteração dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, bem como pelo Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). O

Ensino Médio também sofreu alterações, a partir do Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011, e da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A formação docente é um dos requisitos que possibilitam o desenvolvimento profissional do professor e a valorização da profissão. Alarcão (1998 *apud* MELLO, 2010) afirma que a formação é elemento essencial para a valorização dos professores e profissionalização da profissão docente:

Outro aspecto fundamentalmente a ser observado na carreira do magistério é a formação continuada dos professores, que deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Nossa concepção de educação supõe que, na formação inicial e continuada dos professores, se adote um currículo amplo, que privilegie conteúdos e metodologias que permitam assegurar, no processo educativo, a dimensão humana que deve ser a essência da relação entre o professor e seus educandos. (ALARCÃO, 1998 *apud* MELLO, 2010, p. 71).

Garcia (1999) salienta que a formação se dá num processo sistemático e organizado, envolvendo, conjuntamente, tanto professores em formação inicial quanto os docentes que já atuam, pois o que poderá mudar são o foco e a metodologia da formação e não a concepção de formação. Além disso, o autor especifica alguns princípios que subjacem a formação de professores: a) a formação é um processo contínuo, interligada à formação inicial, constituído por fases diferenciadas; b) a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; c) a interligação entre os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; d) a integração entre formação acadêmica disciplinar e a formação pedagógica; e) a integração teórico-prática; f) a coerência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico; g) o princípio da individualização, pois aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, envolve o conhecimento de características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, profissionais etc., de cada um, bem como características do grupo de professores e da própria escola; h) o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos próprios professores.

Isso “implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores do conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o

conhecimento desenvolvido por outros” (GARCIA, 1999, p.30), incentivando, assim, a postura crítico-reflexiva dos docentes também em relação às políticas públicas e educacionais.

Mello (2010, p. 72) corrobora ao afirmar que “a formação docente se dá através da reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e coletiva, que servem de apoio ao desenvolvimento profissional”. Segundo Santos (1994), as universidades estão se desviando do compromisso intelectual e social e empregando forças em tarefas organizacionais e institucionais. Assim, percebemos que os diferentes movimentos políticos e sociais que determinam as políticas públicas educacionais estão focalizando o conhecimento universitário no viés da produção de conhecimento científico, que produza saberes através de pesquisas intelectuais.

Weber (2005) já se referia ao princípio da dúvida radical institucionalizado pela modernidade, e sua insistência em que todo conhecimento tome forma de hipótese. Assim reconhecer novos conceitos e aceitar ser superado ou mesmo negado requer a tolerância de uma postura flexível tanto dos sujeitos quanto das instituições. Nas palavras de Weber, esta postura se sujeita a reconhecer que:

Na ciência, pelo contrário, cada qual sabe que aquilo que produziu ficará antiquado dentro de dez, vinte ou cinquenta anos. Tal é o destino, o *sentido* do trabalho científico e ao qual este, diferentemente de todos os outros elementos da cultura, também eles sujeitos à mesma lei, está submetido e votado: toda a “realização” científica significa novas “questões” e *quer* ser ultrapassada, envelhecer. Quem pretende dedicar-se à ciência tem de contar com isto. Sem dúvida, há trabalhos científicos que podem conservar a sua importância de modo duradouro como “instrumento de fruição”, por causa da sua qualidade artística ou como meios de formação para o trabalho. Seja como for, importa repetir que ser cientificamente ultrapassado não é só o destino de todos nós, mas também toda a nossa finalidade. (WEBER, 2005, p.12).

A universalização do acesso e todos os programas para garantir a permanência e o sucesso escolar demonstram o claro interesse em escolarizar a população. Tais iniciativas cerceadas pelo discurso da “educação de qualidade” criaram e, continuam criando, modelos de projetos educacionais em que, às vezes, somente o acesso é valorizado e não a conclusão, independente dos conhecimentos produzidos ou desenvolvidos.

Constatamos, a partir do levantamento diagnóstico, que as atividades de formação docente, da forma como são desenvolvidas, estão longe de contemplar as

necessidades de educadores e gestores e em consequência melhorar os resultados no Ensino Médio.

Se o conhecimento acadêmico contribui para a construção da prática docente e a instituição de situações didáticas para o processo de ensino, é na singularidade de cada sala de aula que o professor desenvolve as práticas que ele julga adequadas de acordo com sua própria experiência. Para Tardif (2002), o “saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores da escola”. (TARDIF, 2002, p. 11).

Segundo Freire (1996) refletir sobre a própria prática é a melhor maneira de entendê-la e modificá-la, assim é incompreensível que programas de formação continuada desconsiderem o pensar que nasce a partir da própria prática.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. (FREIRE, 1996, p. 22).

Neste sentido optamos pelas rodas de formação, na perspectiva de Lima (2011) que apresenta a roda de formação como uma “opção político-epistemológica e não apenas metodológica”, por isso tem se configurado como espaço dialógico, de compartilhar saberes e fazeres dos profissionais da educação. Em espaços de formação proporcionados na escola pela equipe gestora, na qual a pesquisadora faz parte como coordenadora pedagógica.

Ainda propomos, dentro das rodas de conversa, aprofundar as temáticas da interdisciplinaridade e contextualização a serem realizadas em três encontros nos meses de outubro e novembro. Além disso, faremos mais três encontros de Conselhos Participativos do Ensino Médio no mês de outubro.

Cada uma das ações previstas se organizaram em três momentos inter-relacionados, sendo o primeiro momento de mobilização para o assunto com uma proposta inicial, que pode ser texto reflexivo, pequeno vídeo, imagem, fotos ou mensagem. No segundo momento da ação referiu-se a fundamentação do conhecimento sobre os dois princípios: Interdisciplinaridade e Contextualização, com

base em autores que tratam sobre esses assuntos. O terceiro momento disse respeito à sistematização dos assuntos abordados com registros avaliativos dos participantes e da pesquisadora no diário de bordo e blog.

O PNEM oportunizou este espaço nas escolas no ano de 2014, mesmo não tendo continuidade no ano seguinte, a pesquisadora proporcionou momentos de formação acadêmico-profissional a todos os docentes e gestores, incluindo os sujeitos pesquisados, que, na sequência, apresentamos os achados nas ações dessa formação.

4 ANÁLISE DAS AÇÕES DE INTERVENÇÃO: OS ACHADOS

Nosso primeiro encontro de formação aconteceu durante formações recesso escolar no mês de julho, sendo que, por orientação da mantenedora, todas as escolas estaduais reservaram a primeira semana deste mês para promover momentos de formação continuada.

Com base nas informações coletadas durante o levantamento diagnóstico, organizamos os encontros convidando profissionais de outras áreas, conforme solicitado por professores e gestores. Bastante citado pelos sujeitos da pesquisa, os profissionais da saúde e nutrição foram convidados a fazer parte dos encontros.

Os encontros foram realizados durante os dias vinte, vinte e um e vinte e dois de julho, nos turnos da manhã e da tarde. Como professores com vinte horas aula semanais precisavam assistir apenas três turnos de encontros elaboramos o cronograma com ações variadas, para possibilitar a escolha dos participantes conforme o tema de sua preferência. Porém, para nossa grata surpresa, alguns professores optaram por participar dos seis turnos de formação, mesmo sem precisar cumprir essa carga horária. Estes afirmaram que a programação estava muito boa e que não queriam perder nenhum turno.

Organizamos a programação em forma de convite e entregamos individualmente a cada professor e gestor, com antecedência de três semanas, para que estes organizassem seus horários nas outras escolas que atuam e optassem por qual escola realizariam as formações. A antecedência e o formato da entrega da programação nos renderam alguns elogios e a preferência na escolha dos professores. O modelo de convite/programação foi entregue aos professores e gestores em envelopes de convite nominais, conforme modelo apresentado no material em anexo.

Do grupo de professores que atuam em outras escolas, além da escola campo de pesquisa, cerca de 80% confirmou presença em nossos encontros. Como é possível observar na programação acima, procuramos atender as demandas dos professores integrando as palestras de outros profissionais com as ações pedagógicas. Fizeram parte da programação dos encontros um nutricionista, dois psicólogos e uma médica geriatra.

Nos dias marcados para os encontros, porém, alguns imprevistos aconteceram e adaptamos a programação conforme a necessidade e disponibilidade. O nutricionista da manhã do primeiro dia, foi tão solicitado pelos professores que estendeu sua palestra e ocupou todo o período da manhã. A médica geriatra que faria sua palestra no primeiro horário da tarde, precisou atender uma emergência em uma unidade de pronto atendimento e não pode comparecer, assim trouxemos a segunda palestra da manhã para o primeiro horário da tarde.

No último dia da programação também houveram alguns imprevistos, mas como todo planejamento é flexível, adaptamos as ações e realizamos o planejado. As palestrantes previstas para este dia, por problemas pessoais, não compareceram, necessitando assim, que a pesquisadora assumisse e mantivesse a continuidade das ações previstas. Como o planejamento da ação Construindo um Projeto foi elaborado em conjunto, não houve dificuldade em manter ação. Já a programação para Reestruturação do Regimento e Planos de Estudo foi substituída pela continuidade da criação do projeto, que iniciou no período da manhã. Esta ação também estimulou muitos professores a retornarem para o período da tarde, pois queriam participar da construção do projeto até o fim, conforme afirmado por eles, mesmo já tendo cumprido seus períodos necessários.

Nos dois dias de palestras da pesquisadora foram abordados os princípios de Interdisciplinaridade e Contextualização na perspectiva contemplada por Freire, onde afirma que a questão fundamental reside na falta de uma compreensão crítica da totalidade pelas pessoas, pois “captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la” (FREIRE, 2011, p. 111).

Em todos os aspectos de nossa vida os diferentes saberes e conhecimentos estão relacionados entre si, interligados. Porém, ao ingressarmos na escola percebemos a fragmentação do aprendizado, ou da tentativa dele, quando separamos em disciplinas. Nossos professores regem suas disciplinas a partir dos conhecimentos construídos em suas especializações, numa tentativa de isolar o aprendizado àquele momento, àquele saber.

[...] o valor da especialização necessita ser relativizado, pois não representa o modo de conhecer humano e nem sequer é intrinsecamente benéfico à humanidade. Abordagens especialistas aplicadas a problemas reais das sociedades contemporâneas tendem a apontar soluções que geram outros problemas, cuja ocorrência não é prevista (ou não é valorizada) justamente

porque nesta lógica de enfrentamento quem toma decisões o faz considerando a perspectiva exclusiva de sua especialidade. (GERHARD, ROCHA FILHO, 2012, p. 126).

Todo saber é importante e necessário, porém para fazer sentido e apresentar significado ao jovem estudante do Ensino Médio, ele precisa estar relacionado entre si e com a realidade em que estamos inseridos.

A interdisciplinaridade como princípio educativo contempla aos requisitos do documento de reestruturação do Ensino Médio, conforme apresentado por Azevedo, 2013 na obra Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.

O objetivo é abordar um fenômeno (a ser conhecido) em sua totalidade, identificando e integrando todas as relações existentes entre os diferentes elementos ali implicados. Busca, ainda, sintetizar e religar os saberes disciplinares e coloca-los em um contexto mais amplo. (AZEVEDO, 2013, p. 139).

Uma prática educacional voltada a interdisciplinaridade proporciona a construção do conhecimento a partir de situações e desafios reais, concretos. Enquanto que, atividades fragmentadas exigem um nível de abstração que talvez alguns estudantes ainda não tenham.

Interdisciplinarizar saberes compreende buscar conexões possíveis entre os componentes que formam o currículo escolar e a subjetividade dos estudantes. As pessoas aprendem relacionando os novos aprendizados a conhecimentos anteriores, para dar sentido aos novos saberes.

Não por acaso, durante encontros de conselho de classe, alunos de Ensino Médio questionam o que eles denominam “tipo de aula”. Os questionamentos giram em torno das metodologias que, segundo os alunos, não mudam, “as aulas são sempre as mesmas”.

Interdisciplinaridade permite reconhecer não só o diálogo entre as componentes curriculares, mas também a conscientização sobre o sentido da presença do ser humano no mundo. Dessa maneira, o diálogo que se estabelece na busca da Interdisciplinaridade, desafia-nos a pensar a história social como a experiência que é igualmente social, revelando a necessidade de superar certos saberes que isolados não são capazes de explicar os fatos (FAZENDA, 2008; FREIRE, 2002).

Freire afirma que “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2011, p 100). Na concepção do autor, contextualizar é, portanto, refletir a partir da realidade, compreendendo a vida e os processos de construção e desenvolvimento da sociedade em seus diversos aspectos.

Pensamos em oferecer um ambiente acolhedor e agradável aos professores e gestores para a realização dos encontros. Decoramos a sala com flores, toalhas nas mesas e capas em cadeiras. As mesas foram dispostas em semicírculo, cada mesa para quatro pessoas. Não realizamos nenhum tipo de critério para composição das mesas, os professores se agruparam por afinidade ou conforme o número de lugares vagos.

Com a colaboração da direção da escola também oferecemos, durante os três dias de encontros, café da manhã aos participantes. A seguir apresentamos alguns registros dos momentos que antecederam os encontros.



IMAGEM 6 - Decorando a sala dos encontros



IMAGEM 7 - Café da manhã compartilhado com professores antes de cada encontro

Os encontros transcorreram num clima agradável e participativo. Antes de iniciarmos as palestras a pesquisadora conversou com os participantes sobre o motivo dos encontros serem denominados Encontros de Desconstrução e Reconstrução Pedagógica e não Encontros de Formação Continuada. Para estes conceitos abordamos Paulo Freire, em sua ideia de aprendizado através da interação, da comunhão de saberes. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2011, p. 79).

Consideramos também, na construção da abordagem inicial dos encontros a valorização dos conhecimentos que professores e gestores construíram em sua trajetória profissional e acadêmica. Conforme Demo (2002), “não podemos pensar em construir conhecimentos novos onde já há conhecimentos previamente construídos, precisamos, sim, desconstruir e reconstruir a partir do que conhecemos”. Em conversa prévia com palestrantes, a pesquisadora apresentou uma síntese das demandas dos professores e gestores quanto às palestras, e solicitou que os profissionais procurassem contemplá-las e abordá-las de maneira agradável e contextualizada com a realidade da escola campo de pesquisa. Por considerarmos professores e gestores como sujeitos principais dos encontros e por entendermos como encontros de aprendizagem, conforme Imbernón (2009):

Este é um aspecto fundamental, ao menos para aqueles que consideram o professorado como peça fundamental de qualquer processo que pretenda uma inovação real dos elementos do Sistema Educativo, já que são eles, em primeira e última instância, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, inseridas em territórios com necessidades e problemática específicas. (IMBERNÓN, 2009, p. 23).

Como forma de registro de presença, para fins de certificação, elaboramos um modelo de crachá com espaço para carimbo no verso e identificação nominal e por área de atuação na frente. A seguir apresentamos alguns momentos destes encontros, a partir de registro fotográfico.



IMAGEM 8 - Professores e gestores participando da Palestra “Eu e Ética”, com o psicólogo Mauricio Silva



IMAGEM 9 - Momento de confraternização entre pesquisadora, professores e funcionárias.

No encontro denominado Desconstrução e Reconstrução Pedagógica, quando a pesquisadora foi mediadora, houve bastante diálogo e participação dos presentes. Foram colocadas em debate as dúvidas do grupo e compartilhado as concepções de todos sobre as questões.

Os educadores e gestores compartilharam suas experiências de prática educacional e solicitaram que a construção do projeto fosse coletiva, com a participação dos profissionais de todas as áreas.



IMAGEM 10 - Pesquisadora mediando a construção do projeto coletivo

A partir dos debates e reflexões que emergiram nesses primeiros encontros novas propostas de ações foram construídas. Nos encontros para construção de um projeto, professores e gestores optaram por um projeto coletivo, não separado por áreas de conhecimento e todos participando de cada etapa da construção. A pesquisadora organizou uma apresentação em *slides* com aspectos que o projeto contempla e mediou a construção, com a reflexão e participação de todos.

Neste contexto surgiram ações como a solicitação de conselho de classe participativo, com a presença de pais, alunos, professores e gestores. Ao final do bimestre do Ensino Fundamental, ocorreu, então o primeiro conselho de classe participativo. O número de pais presentes foi pequeno, acreditamos que por se tratar de uma primeira experiência. Porém os pais que compareceram elogiaram a iniciativa e colocaram questões muito importantes sobre os alunos e sobre as famílias. Os professores gostaram do resultado da ação e sentiram-se motivados a dar continuidade ao modelo de conselho. Alguns, porém, avaliaram como muito cansativo, já que conversamos individualmente com pais e alunos, mas mesmo assim reconheceram que foi bom.

O conselho de classe do Ensino Médio Politécnico ainda não aconteceu, em razão das paralisações e greve o trimestre precisou ser prorrogado, porém, por solicitação da direção e dos professores já está planejado como participativo. Em razão do pouco tempo para realização dos conselhos, apenas os terceiros anos do Ensino Médio terão conselho participativo, por solicitação dos professores. Estes argumentam que estão preocupados com as turmas de formandos pelo baixo rendimento apresentado nos dois primeiros trimestres.

Também na perspectiva de contemplar o projeto construído nos encontros de julho, os professores organizados em duplas e/ou trios realizaram com os alunos rodas de conversa. Estas rodas aconteceram por turma e a partir de questões semiestruturadas validadas pelos educadores, com o objetivo de conhecer melhor os alunos, suas realidades, anseios e frustrações. Até o momento realizamos as rodas de conversa com duas turmas, uma de primeiro ano e outra de segundo ano. Um dos encontros foi gravado para posterior transcrição e apresentação dos dados coletados ao grande grupo o outro teve registro escrito pelos professores.

Partindo do interesse de compreender, construir e reconstruir conhecimentos e reflexões dos sujeitos da pesquisa, por meio dos encontros de intervenção, realizamos a análise sobre as ações executadas.

Uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 11).

4.1 OS ACHADOS NA ANÁLISE DAS AÇÕES

A atividade docente vem se descaracterizando ao longo do tempo e à medida que as transformações sociais e culturais agem no âmbito educacional. O ser professor recebe influências do processo de transformação histórico, influenciando com importantes características da profissão, como a valorização social e econômica. “É verdade que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão”, conforme coloca Libâneo (2001, p.64).

A formação inicial isolada, já deixou, há muito tempo, de ser meio de qualificação e capacitação docente. É necessário e indispensável que esta seja fortalecida pela formação continuada.

Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessário à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho. (LIBÂNEO, 2001, p.65).

Nas atividades de formação continuada o professor utiliza a teoria, o conhecimento científico para refletir sobre sua prática e construir novas estratégias, criar novos procedimentos e assim ampliar a consciência sobre sua própria prática. A formação continuada apresenta, entre suas vantagens, o fato de se realizar no âmbito escolar, no ambiente onde os professores atuam. E podem acontecer em diferentes momentos, não sendo necessário aguardar por momentos específicos de formação. Conforme o contexto já apresentado, os resultados das avaliações externas e em larga escala comprovam que o Ensino Médio necessita de reflexões e debates acerca do seu alcance e reflexos no aprendizado dos sujeitos nele envolvidos. Observamos, constantemente, situações que demonstram a dificuldade de expressão oral e escrita dos estudantes e concluintes do Ensino Médio, assim como os relatos dos professores, evidenciando suas limitações e angústias por não

conseguir realizar ações que se efetivem com êxito no processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, surgiram as políticas de formação continuada de professores, visando completar as lacunas da formação inicial e atualizar/qualificar os profissionais da educação que se encontram em exercício de suas funções.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM - nasceu neste contexto, possibilitar maior número de formações voltadas a esta modalidade do ensino e assim preencher as lacunas dos cursos de graduação. Visando promover a reforma no Ensino Médio e melhorar os resultados obtidos, durante e ao término deste.

Assim, o PNEM- regulamentado pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, traz no seu artigo 3º, os seguintes objetivos de ações:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio;
- II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, MEC, 2013, p. 24).

Um dos principais objetivos do PNEM contempla as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE, nº 2 de 30 de janeiro de 2012) que se articula com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e visam orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, MEC, 2012).

Segundo as orientações das DCNEM e, por conseguinte do PNEM, as instituições escolares devem promover momentos de reflexão juntamente com professores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora a fim de rever seus currículos e adaptá-los a proposta do Programa, que apresenta como foco “a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo”. No seu artigo 6º, a Resolução Nº 2/2012 traz o seguinte texto:

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, MEC, 2012, p.02).

A partir da Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013, ficaram estabelecidos critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes do PNEM e também as responsabilidades e atribuições de coordenadores, supervisores, formadores regionais, orientadores de estudos e professores/coordenadores pedagógicos que participem do Programa.

Destacamos os valorosos objetivos e a importância da ideia principal do programa. No momento em que, educadores de todo Brasil, enfrentam dificuldades em acompanhar a utilização de recursos tecnológicos para fins pedagógicos e educacionais. Assim como, alguns professores com um tempo de formação inicial, distante. O PNEM se consolidou como a esperança de contemplar as lacunas, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos.

A possibilidade de receber a bolsa de estudos incentivou ainda mais a participação. Juntamente, com as informações que as escolas receberam que teriam acesso a material para estudos e registros, contemplando as práticas educacionais e contextualizando com a realidade das escolas.

Atuando como Orientadora de Estudo do PNEM, a pesquisadora, sentiu-se esperançosa com as informações que chegavam e procurou obter mais detalhes sobre a aplicabilidade do programa na escola. Porém, as informações demoravam para chegar e por vezes, chegavam distorcidas. Em alguns momentos, as informações sobre a carga horária das formações e os valores das bolsas variavam e não possibilitavam repassar aos professores orientações seguras e concisas, causando algum desconforto inicial.

Quando as orientadoras de estudos da região foram convocadas para a primeira reunião com a Equipe de Coordenação da Instituição de Ensino Superior – IES, e com os Formadores Regionais do PNEM, receberam a orientação que teriam que desenvolver vinte horas de encontros, com seus respectivos grupos de professores e coordenadores pedagógicos, com apenas um mês e alguns dias de prazo, antes da próxima etapa.

Como envolvida no Programa e com a responsabilidade em orientar o cumprimento das determinações, a pesquisadora considera falhas de organização e aproveitamento do tempo na apresentação e nas orientações sobre as ações. Tendo em vista que ao iniciar o ano calendário, mas precisamente no mês de janeiro

chegaram na escola as primeiras informações sobre o PNEM e as orientadoras tiveram contato com formadores regionais e coordenadores no final do mês de março. Neste primeiro contato, a Coordenadoria solicitava que a escola indicasse um nome de orientador de estudos para cada trinta professores da escola. Quem recebeu e retornou essa solicitação indicou os nomes que lhe pareceram mais pertinentes e, neste contexto, a pesquisadora tornou-se orientadora de estudos.

Acreditamos que ações dessa amplitude requereriam maior planejamento, acompanhamento e formações aos orientadores de estudos antes destes chegarem aos grupos de professores e coordenadores pedagógicos.

Os cadernos de estudos poderiam ser aproveitados de forma mais intensa se fossem recebidos com mais tempo pelos orientadores de estudos e, conseqüentemente, explorados profundamente; também, se a carga horária exigida e o atraso no início das atividades não impusessem um ritmo acelerado e algumas ações, abordadas de forma superficial.

Assim, um programa como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que na sua concepção tem excelentes objetivos e propósitos de urgência e necessidade viu-se desvinculado destes a partir de dificuldades na sua execução.

Ao pensarmos numa formação continuada única, para todos os professores do país nos perguntamos como ficam as diferenças regionais e locais e as diferenças de prática e experiência profissional. Trata-se de uma dicotomia esperar que professores contemplem as pluralidades de suas turmas e considere cada aluno em sua individualidade durante sua atuação docente e quando se refere a sua prática de formação continuada tem pouco tempo para encontros, horários que extrapolam sua carga horária e material didático, pensado e refletido por outrem. Para Nóvoa (1997):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1997, p. 27).

Veiga (2002) mapeou duas perspectivas de análise da formação de professores: a do tecnólogo do ensino e a do agente social. O tecnólogo do ensino é que predominou na política de formação do professor no Brasil, definindo-se pela

“lógica do poder” instituído, adequando-se ao “mercado globalizado” (VEIGA, 2002, p. 72), sendo que o professor atua como reproduzidor de conhecimentos, preocupando-se apenas com resultados quantitativos. Assim como Veiga, outros autores criticam o espírito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que norteiam programas de formação como o PNEM, que trazem textos evidenciando as competências para a formação dos professores, sob a influência da política voltada à visão de mercado.

Contudo, a formação na perspectiva do agente social perpassa a concepção de educação como “uma prática social e um processo lógico de emancipação” e de qualidade para todos. (VEIGA, 2002, p. 85). Esta perspectiva requer do professor: a) construção e domínio sólido dos saberes da docência; b) unicidade entre teoria e prática; c) ação coletiva; d) autonomia profissional; e) dimensão sociopolítica da educação e da escola; f) valorização profissional, percebendo a docência como uma “tarefa complexa e inerentemente política” (VEIGA, 2002, p.85).

É preciso entender que o processo de formação docente não pode ignorar a importância do professor como autor e produtor de conhecimentos, a partir da sua experiência profissional, essa contemplada por bons referenciais teóricos, resultados de pesquisas científicas realizadas por especialistas.

Não pretendemos, contudo, apontar culpas ou culpados em relação ao processo de aprendizagem e de formação docente, mas corroborar com a análise incluindo o posicionamento de diferentes autores e seus estudos na área. Em julho de 2008, o Ministério da Educação, considerando o número excessivo de jovens de 15 a 17 anos, que se encontravam fora da escola e ainda os jovens com mais de 18 anos e adultos que não concluíram o Ensino Médio, e, levando em conta que essa situação é como uma “dívida da sociedade” com esta população, instituiu juntamente com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, pela Portaria nº 1189, de 05 de dezembro de 2007, e Portaria nº 386, de 25 de março de 2008, a Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil.

O documento surgiu com a intencionalidade de avançar na política de universalização do acesso e conclusão desta modalidade da Educação Básica e criar um novo modelo de currículo para o Ensino Médio visando superar a dualidade que historicamente vem prevalecendo nesta etapa e a desigualdade educacional e social no país. Nesse sentido, a Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, propõe a “profissionalização” nesta etapa da Educação Básica por entender

que os jovens que concluem esta etapa enfrentam dificuldades para se inserir no mercado de trabalho ou mesmo realizar estudos posteriores. Segundo o documento de Reestruturação, busca-se uma escola que proporcione a formação humana por meio da articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do Ensino Médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. (BRASIL, 2008, p. 08).

O texto do documento de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (2008) anuncia alguns princípios e objetivos estratégicos para superar a situação da educação brasileira em relação a esta modalidade de ensino. Apresentando, assim, como princípios e pressupostos:

- Obrigatoriedade do Ensino Médio no Brasil.
- O Ensino Médio objetiva a autonomia do educando frente às determinações do mercado de trabalho.
- O processo educativo está centrado nos sujeitos da aprendizagem, sejam jovens ou adultos, respeitadas suas características bio-psicológicas, socioculturais e econômicas.
- As condições para o exercício da docência são garantidas pelo fortalecimento da identidade e profissionalidade docente e da centralidade de sua ação no processo educativo.
- A identidade do Ensino Médio, como etapa final da educação básica, deve ser construída com base em uma concepção curricular cujo princípio é a unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.
- O Ensino Médio integrado à educação profissional técnica é atualmente uma das mais importantes políticas públicas, mas parcial para a concretização da identidade do Ensino Médio Brasileiro.

Também traz como objetivos estratégicos:

- Fortalecer a política pública para o Ensino Médio na articulação com PNE e PDE e a coordenação nacional do MEC.
- Consolidar a identidade unitária do Ensino Médio como etapa final da educação básica considerando a diversidade dos sujeitos e, em particular, as questões da profissionalização, da educação no campo e da EJA.

- Desenvolver e reestruturar o currículo do Ensino Médio em torno da ciência, da cultura e do trabalho.
- Valorizar os profissionais da educação do Ensino Médio.
- Priorizar os sujeitos jovens e os adultos estudantes do Ensino Médio.
- Melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais.
- Expandir a oferta do Ensino Médio nas escolas federais em articulação com a rede estadual.

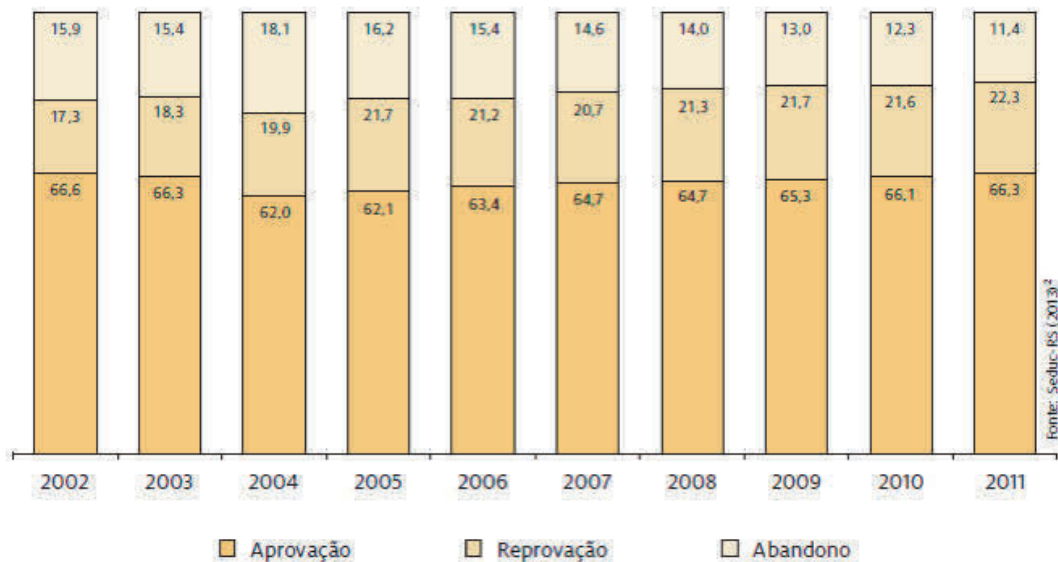
Neste sentido, o trabalho é considerado princípio educativo no Ensino Médio por ser processo social de produção, e que entendemos ser um dos princípios importantes no desenvolvimento da cidadania e da formação acadêmico-profissional dos docentes que aqui nos propomos a refletir e também embasa a nossa proposta de ações de formação.

Já a nível estadual, no Rio Grande do Sul a Reestruturação e implementação do Ensino Médio Politécnico deu-se no início do ano letivo de 2012, porém desde outubro de 2011 tiveram início os debates sobre a proposta em diferentes etapas: escolar, municipal, regional, inter-regional e estadual. A pesquisadora, como participante das etapas de debates sobre a proposta, salienta que tais processos não contemplaram a participação dos presentes, nem mesmo as dúvidas que foram levantadas durante a apresentação da proposta foram claramente contempladas e esclarecidas. Havia muitas dúvidas entre os presentes e apreensão em como apresentar e articular as mudanças no contexto de cada escola tornava a proposta mais conturbada.

Segundo Azevedo (2013), quando também atuava como Secretário Estadual de Educação no Rio Grande do Sul, em sua obra “Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática”, os números no Estado do RS, de 2001 até o ano de 2011, em relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio sinalizam para a necessidade de uma mudança estrutural nas matrizes que orientam Ensino Médio esta etapa da Educação Básica, conforme mostra o Gráfico 5, a seguir:

GRÁFICO 5 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio: série histórica 2002-2011

**GRÁFICO 1: TAXAS DE APROVAÇÃO,
REPROVAÇÃO E ABANDONO NO ENSINO MÉDIO
SÉRIE HISTÓRICA 2002-2011**



Fonte: Seduc RS 2013 *apud* AZEVEDO, 2013.

Azevedo (2013) destaca que após a implementação do Ensino Médio Politécnico as taxas melhoram, diminuindo as reprovações e abandonos e aumentando o índice de aprovação.

(...) os resultados de 2012, primeiro ano da reestruturação, mostram diminuição significativa nos índices de reprovação. No primeiro ano, no qual foi implantada a reforma em 2012, a aprovação passou de 54,2% para 60,4%, e a reprovação, de 31,1% para 23,7%. No conjunto do Ensino Médio a aprovação passou de 66,3% para 70,4%, e a reprovação, de 22,3% para 17,9%. (Rio Grande do Sul, Seduc-, 2013, *apud* AZEVEDO, 2013, p. 26).

É ponto de destaque na obra de Azevedo (2013) que a falta de diálogo entre família, escola e comunidade se traduzem em lacunas do processo de aprendizagem dos alunos e conseqüentemente contribuem para aumentar as taxas de abandono.

Isso porque há ausência de diálogo entre os objetivos da escola, do professor, do aluno e da família. A falta de consonância entre as metas desses quatro personagens acaba acarretando: altos índices de rejeição discente à escola; responsabilização do professor, taxado como malformado; atribuição do fracasso discente ao educando, aos contextos familiares e suas situações socioeconômicas. (AZEVEDO, 2013, p. 28).

Além do gráfico apresentado anteriormente com dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, é necessário observarmos também os índices locais em relação às avaliações externas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2013 – IDEB - por meio da Prova Brasil aplicada nas turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental no município de Bagé, apresenta percentuais distantes das metas para as etapas. Mostraremos, no Quadro 8, os dados referentes ao 9º ano por tratar-se do último ano do Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica que antecede o Ensino Médio, foco do nosso estudo.

QUADRO 8 - Aproveitamento do 9º ano do Ensino Fundamental em Português e Matemática

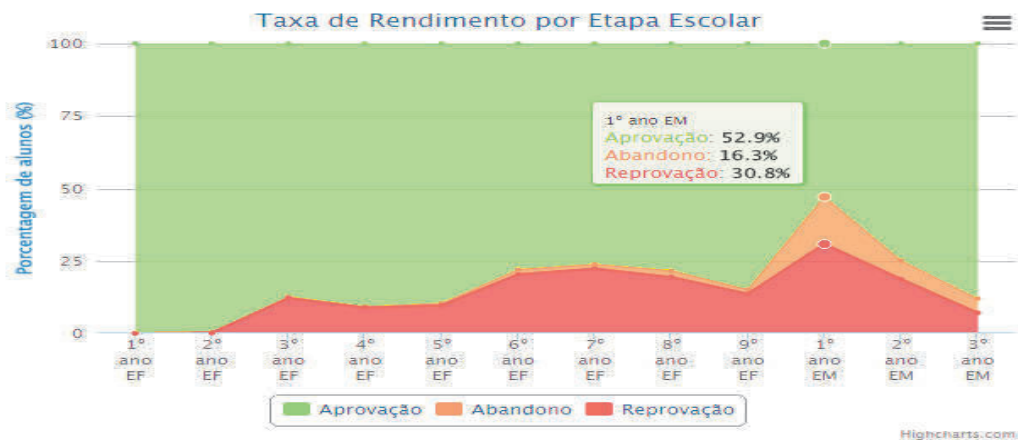
	Português	Matemática	Referência
	16%	4%	
9º Ano Bagé	É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino.	É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na resolução de problemas até o 9º ano na rede pública de ensino	70%

Fonte: Prova Brasil, 2013. INEP

Os baixos índices de aproveitamento em Português e Matemática no ano final do Ensino Fundamental, como mostra o quadro acima, têm reflexos nos percentuais de aproveitamento do Ensino Médio, conforme demonstram as taxas de rendimento do Censo 2013. No 1º ano do Ensino Médio, o Censo Escolar 2013 apresenta os seguintes resultados no município de Bagé: 30,8% de reprovação e 16,3% de abandono. Os resultados também corroboram com a opinião de professores e gestores entrevistados sobre o nível de aprendizado que a maioria dos alunos ingressa no Ensino Médio. Os sujeitos da pesquisa afirmam que alunos ingressantes no Ensino Médio não apresentam os conhecimentos mínimos necessários para esta etapa do ensino.

O Gráfico 6, a seguir, apresenta a taxa de rendimento no município de Bagé nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme Censo Escolar 2013.

GRÁFICO 6 - Taxa de rendimento por etapa escolar



Fonte: Censo Escolar 2013. Disponível em <http://www.qedu.org.br/cidade/812-bage/taxas-rendimento>

No detalhamento por ano escolar é possível observar claramente a distinção e os diferentes percentuais a cada ano do Ensino Médio no município de Bagé, conforme o Quadro 9.

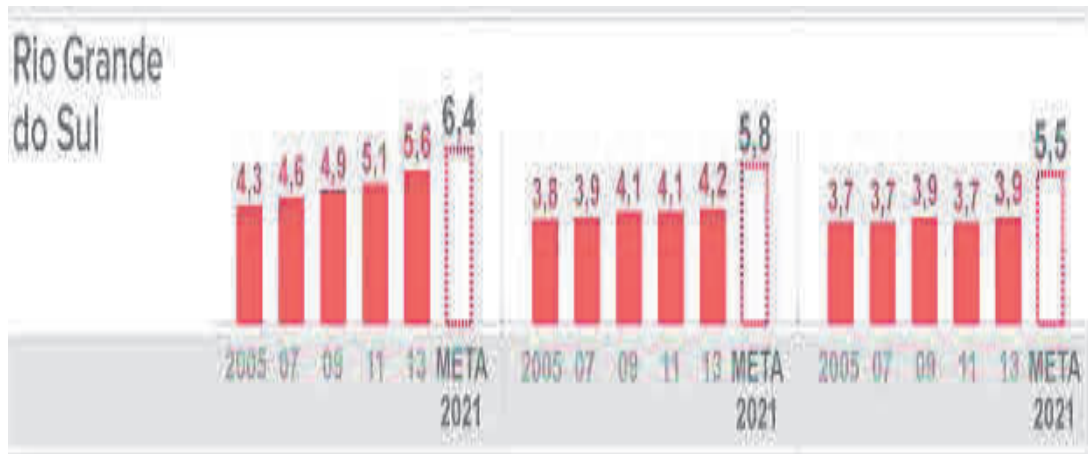
QUADRO 9 - Detalhamento dos percentuais de aprovação, reprovação e abandono do Ensino Médio, no município de Bagé

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	28,2% 621 reprovações	12,7% 280 abandonos	59,1% 1.300 aprovações
2º ano EM	18,6% 319 reprovações	10,4% 179 abandonos	71,0% 1.217 aprovações
3º ano EM	8,8% 86 reprovações	6,8% 67 abandonos	84,4% 822 aprovações

Fonte: <http://www.qedu.org.br/cidade/812-bage/taxas-rendimento>

Outro aspecto que deve ser destacado, em relação aos gráficos e tabelas apresentados, é o valor referência, ou metas estabelecidas pelas secretarias de educação e considerados ideais para as etapas e respectivos anos de ensino. Observamos que as metas como valores referência foram diminuindo, conforme mostra o Gráfico 7, a seguir:

GRÁFICO 7 - Valor referência estabelecido pela Secretaria de Educação



Fonte: MEC/Ideb. Disponível em: G1.com.br

Em relação à escola estadual, especificamente, onde serão desenvolvidas as ações deste projeto de intervenção os resultados do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio/2012 não diferem das taxas apresentadas anteriormente a nível municipal, conforme Quadro 10, a seguir:

QUADRO 10 - Resultados ENEM 2012 na escola campo de pesquisa

Taxa de participação	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens	Matemática	Redação
44%	465 pontos	431 pontos	467 pontos	464 pontos	432
25 alunos participantes	História, Geografia, Filosofia, Sociologia	Química, Física, Biologia	Português, Arte, Educação Física, Inglês, Espanhol	Matemática	

Fonte: QEdU.org.br. Microdados do Enem/Inep (2012).

O INEP só disponibiliza dados em relação ao ENEM quando a taxa de participação for igual ou superior a 50%, por esse motivo não há dados da escola nos anos base de 2013 e 2014. É importante destacar que, segundo o documento

base da SEDUC-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) que institui o EMP na rede estadual, a interdisciplinaridade é o elemento norteador da prática pedagógica politécnica, propondo um currículo que contemple a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho, no seu sentido ontológico, como princípio educativo. O documento orientador da proposta foi um Regimento Padrão, também chamado pela equipe da SEDUC como Regimento Referência.

Algumas alterações, conforme documento base da SEDUC-RS (2011) no Ensino Médio após a implementação do EMP, foram:

- Três alternativas de Ensino Médio: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional ligada ao Ensino Médio;
- Currículo e avaliação organizados nas quatro grandes áreas do conhecimento: matemática, linguagens, ciências da natureza e ciências humanas;
- A carga horária passou de 800h para 1000h anuais, distribuídos em 200 dias letivos;
- Inserção do Seminário Integrado na matriz curricular das escolas, na parte diversificada;
- A carga horária semanal passou de 25h/a para 30h/a estabelecendo que as escolas organizem seus horários prevendo turno inverso em pelo menos um dia na semana;
- Diminuição do número de aulas de alguns componentes, como História e Geografia, a fim de contemplar a carga horária exigida para o Seminário Integrado;
- Proposta de formação integral do aluno.

Dentro desta proposta, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2008) surgiu como possibilidade de formação para os professores, a fim de que estes se adaptassem e desenvolvessem as alterações implementadas pela Reestruturação do Ensino Médio. Porém o EMP foi implementado já nos primeiros anos do Ensino Médio no início do ano letivo de 2012, enquanto o PNEM só teve início a partir de março de 2014.

O Projeto de Intervenção foi pensado a partir das vivências da pesquisadora como Orientadora de Estudos do PNEM e pela sua atuação como supervisora escolar em escola estadual de Ensino Médio. No início do ano de 2015, com a mudança de escola sofrida pela pesquisadora, houve o desligamento da mesma como Orientadora do PNEM, sendo de grande importância para suas reflexões,

tendo em vista que todas as observações e evidências estavam sendo consideradas a partir de um determinado grupo de trabalho, submergindo apenas na realidade de determinados encontros e necessitando de aprofundamentos teóricos e pesquisas na área da formação.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, reforçou as diretrizes de formação e valorização dos (as) profissionais da educação. O PNE apresenta em suas vinte metas, algumas relacionadas diretamente à formação inicial e continuada de professores e gestores.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (...)

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II, III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (...)

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até 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, MEC, 2014, p. 45).

A busca pela valorização da profissão docente passa pelas atividades de formação continuada uma vez que esta proporciona conhecimentos e habilidades para a qualificação da prática docente, caracterizada por atividades individuais ou em equipe, quando novos conhecimentos são construídos e a maneira como os professores veem suas ações profissionais passa a ser refletida e discutida à luz da teoria. A reflexão sobre as práticas traz uma nova visão de identidade profissional – conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor. (LIBÂNEO, 2001, p.68).

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. (LIBÂNEO, 2001, p.66).

Neste contexto, aprofundar conhecimentos sobre os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização na prática da formação de professores norteou leituras e estudos na construção do Projeto de Intervenção, assim como a intenção de compreender e esclarecer dúvidas quanto ao desenvolvimento dos encontros de formação. De acordo com Pino (2005), “[...] procurar indícios de um processo é muito diferente de procurar relações causais entre os fatos. [...] procurar indícios implica em optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causa desse processo”.

Os princípios da Interdisciplinaridade e Contextualização não encontram espaço em práticas segmentadas e descontextualizadas. O currículo da formação inicial dos professores, na maioria dos cursos de graduação, não desenvolve ações voltadas a atender à necessidade de interdisciplinarizar e contextualizar no processo de ensino-aprendizagem, conforme coloca Demo (2002, p.20) “Eis a ironia chocante: são mal formados os profissionais da formação”. E os educadores, tendem a compreender que a graduação já lhes possibilitou todo conhecimento necessário, tornando-os especialistas em suas áreas específicas, sem necessidade de conhecer ou aprofundar conhecimentos nas demais áreas.

As capelas científicas, fundadas sobre o signo da especialização, vivem muito mais à vontade num mundo fechado, onde a verdade de cada um é menos contestada, do que num mundo aberto, onde estão expostas aos ventos da crítica. (JAPIASSU, p.95-96, 1976).

A partir do aprofundamento teórico com Fazenda, Japiassu, Libâneo, Freire e outros a pesquisadora desenvolveu um novo olhar sobre os encontros de formação continuada e sobre os princípios da Interdisciplinaridade e Contextualização.

Estabelecendo uma visão positiva sobre si e seu trabalho, embasada em teorias do conhecimento que permitam a apropriação e instrumentalização aos saberes necessários, os professores dispõem de ferramentas também para a luta por melhores salários, condições de trabalho, ou seja, para todos os elementos básicos importantes na valorização profissional.

Num contexto social que passa por constantes transformações, a formação continuada de professores e gestores é atividade fundamental para desenvolver ações e práticas coerentes com as mudanças metodológicas exigidas pela nova realidade.

As escolas passam por inovações estruturais como as novas formas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, o interculturalismo, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a cidade, as mídias. Também o perfil dos alunos se modifica em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos da informação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidentes repercussões na sala de aula. (LIBÂNEO, 2001, p.189).

Desafiador é pensar em atividades de formação continuada, no âmbito escolar, relacionadas às construções teóricas e às práticas de ensino; considerando como parte importante dessa formação a vivência pedagógica do professor e os conhecimentos produzidos pela experiência profissional. Neste sentido, a escola é pensada como espaço de reflexão e mudança, “espaços institucionais para a inovação e melhoria e, simultaneamente, como contextos privilegiados para a formação contínua de professores”. (ESCUDERO e GONZÁLES, 1994, *apud* LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 268).

Assim, a formação continuada acontece em vários momentos do contexto educacional e principalmente na interação de professores, gestores, alunos e comunidade escolar. Em momentos de diálogo, reflexão e de compartilhar experiências, priorizando os saberes pessoais de cada um permeado pelo conhecimento científico e teórico.

Pensar formação continuada de professores contempla também refletir sobre os aspectos legais, normas e diretrizes que dão as orientações para os programas e projetos que tem por função qualificar docentes. Consideramos que uma política de valorização e profissionalização de professores, de acordo com as colocações de Freitas (2007, p. 43), “passa pelo trato prioritário que deve ser dado como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada, às condições de trabalho, remuneração e carreira profissional”; é necessário analisar esses fatores, entre outros, partindo da compreensão do papel do Estado e das concepções de política e política educacional. Para reflexão, coaduno com as ideias de Mello:

As transformações que vem ocorrendo no período do capitalismo deram-se nas esferas do Estado, da produção, do mercado e no âmbito ideológico-político-cultural. A teoria neoliberal justifica a necessidade de isentar o Estado na sua função social ao colocar que não é o capitalismo que está em crise, mas sim o Estado. Para tanto, reformar o Estado ou diminuir sua atuação seria uma forma de superar a crise. (MELLO, 2010, p.43).

Neste Relatório refletimos sobre os encontros de formação acadêmico-profissional dos docentes, que foram realizados para levantamento diagnóstico e também as entrevistas semiestruturadas, resultando em análises em foi possível observar a visão dos educadores e gestores em relação à formação continuada. Neste sentido, objetivamos propor ações de intervenção para qualificação/aprimoramento profissional com reflexões sobre as contribuições do PNEM para a prática político-pedagógica dos docentes do Ensino Médio, assim como propor encontros de formação acadêmico-profissional como espaços de reflexão teórico-prática sobre a atuação pedagógica dos professores. Procuramos proporcionar momentos de aprofundamento teórico e incentivo à pesquisa.

Em relação à atividade envolvendo pesquisa, Demo (2002) traz a seguinte conclusão sobre formação docente dirigida a professores de uma Escola Normal:

Pela reação da maioria dos professores, pude inferir facilmente: não estão habituados a aprender sistematicamente – internalizaram a ideia de que já aprenderam o que tinham para aprender; cumpre-lhes, agora, “ensinar”; aprender é problema de aluno; não têm ideia do que seja pesquisa, nem como princípio científico (gerar conhecimento), nem como princípio educativo (educar pela pesquisa); continuam olímpicamente acreditando, que educam os alunos dando-lhes aulas obsoletas, desatualizadas, desinteressadas e desinteressantes.

Uma análise ampla na escola campo de pesquisa e uma visão geral das inconclusões da intervenção, apresenta lacunas nos cursos de graduação e demonstra a insatisfação de educadores e gestores quanto aos encontros de formação continuada.

Em relação ao PNEM, a maioria dos sujeitos de pesquisa, conforme matriz de transcrição das entrevistas semiestruturadas, afirma que “o melhor de tudo foram os momentos de encontros, encontrar os colegas de outros turnos e aproveitar o espaço para conversar”.

Nossa proposta foi promover encontros em que o aprofundamento teórico e a reflexão sobre a prática pedagógica corroborassem com a experiência profissional de educadores e gestores e, a partir de rodas de conversa destacar a necessidade de contemplar os princípios da Interdisciplinaridade e Contextualização como fundamento principal do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Warschauer (2002, p. 28):

Esta “disciplinarização” do trabalho pedagógico afeta diretamente o aluno que se vê, desde cedo, desestimulado a fazer uso de sua voz, de sua potencialidade criativa. Não é à toa que o desenho das crianças, uma linguagem tão viva e expressiva, tende a desaparecer após os primeiros anos de escolaridade.

A seguir, apresentamos os encontros realizados e considerações a partir do Diário de Bordo organizado pela pesquisadora.

4.2 OS ENCONTROS E O DIÁRIO DE BORDO COMO IMPORTANTE INSTRUMENTO DE REFLEXÃO-AÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS AÇÕES

Educadores e gestores demonstraram satisfação em participar do encontro e enriqueceram o momento compartilhando suas experiências e dúvidas. Como espaço de registros tivemos o Diário de Bordo e o *blog* “Reconstruindo saberes: percorrendo novos caminhos” da pesquisadora, disponível no endereço: sicomin.blogspot.com Nesse blog os professores contribuem com ideias, sugestões e opiniões das ações de formação.

Apesar das orientações, poucos sujeitos da pesquisa acessaram o *blog* e realizaram suas observações. A maioria dos educadores e gestores colocou que não sabia ou não conseguia acessar para deixar seu registro.

Também construímos formulários de registro e acompanhamento dos encontros de formação para os sujeitos de pesquisa, que após devolvidos pelos mesmos, fazem parte dos anexos deste projeto. Destacamos a dificuldade de retorno dos formulários de registro quando solicitado pelos colaboradores para serem levados para casa, a fim de um registro mais aprofundado. Foi necessário solicitar por várias vezes e, ainda assim, alguns não retornaram.

Os encontros um e dois destinaram-se a apresentação do Projeto de Intervenção e ao levantamento diagnóstico, respectivamente. No primeiro encontro, participaram todos os professores e gestores da escola campo de pesquisa, como registrado no Diário: “A Professora Elena compareceu e realizou a abertura do encontro. Apesar do meu nervosismo achei maravilhoso apresentar formalmente nosso projeto pela primeira vez.” (Diário de Bordo da pesquisadora).

Os professores presentes demonstraram interesse e fizeram alguns questionamentos e comentários sobre o tema do projeto. Um professor elogiou a

presença e a fala da professora Elena e se colocou à disposição para o que precisássemos em relação as ações previstas para o projeto.

Realizar pesquisas utilizando a análise textual discursiva implica assumir uma atitude fenomenológica, ou seja, deixar claro que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes. Essa abordagem valoriza argumentos qualitativos, movendo-se do verdadeiro para o verossímil, daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa. (MORAES E GALIAZZI, p. 30)

Analisamos o encontro como um excelente ponto de partida, já que apresentamos claramente a intenção do Projeto de Intervenção e sanamos algumas dúvidas que surgiram entre os participantes. No encontro de apresentação ainda não havíamos convidado os sujeitos para participarem da pesquisa, mas convidamos o grupo de docentes da Escolar e, assim, todos sentiram-se participantes e colaboradores.

No segundo encontro realizamos um breve resgate da apresentação do Projeto de Intervenção. Na atividade de acolhida procuramos salientar a importância de todos os profissionais da educação para o sucesso das ações educacionais e destacamos que “nossa escola, somos todos nós, não são as paredes e o prédio que compõem a escola e sim nós, profissionais que atuamos nela” (Diário de Bordo da pesquisadora).

As reflexões, nesse sentido, apontaram para as práticas pedagógicas desenvolvidas e a “cara” que vamos dar a nossa escola conforme desempenharmos nossas funções nela. “O grupo sorriu e concordou e alguns professores afirmaram: - É, nossa escola somos nós.”. (Diário de Bordo da pesquisadora).

Ainda no segundo encontro, realizamos a atividade Árvore do Sonhos e Muro das Lamentações a fim de buscar, junto aos educadores, informações quanto aos seus interesses e frustrações em relação aos encontros de formação pedagógica.

Descrevemos a atividade e oralmente as questões começaram a emergir. Um grande número de participantes destacou a necessidade de profissionais da área da saúde, participando dos encontros de formação. “Nossa categoria está doente e continua adoecendo. Precisamos de pessoas da área da saúde, que nos deem uma orientação de como suportar toda essa pressão”. (Diário de Bordo da pesquisadora).

Assim, solicitamos que todos descrevessem, no material que construiria a Árvore dos Sonhos e o Muro das Lamentações, as sugestões e comentários relatados. Porém, quando analisamos o material não encontramos registro das solicitações feitas oralmente, apenas em alguns registros havia colocações como: “precisamos de formações diferentes” ou “trazer palestrantes variados”. Nenhum participante, no entanto, registrou a maior solicitação do grupo, que foi o pedido por profissionais da saúde.

Em qualquer de suas formas, a produção escrita na análise textual discursiva caracteriza-se por sua permanente incompletude e pela necessidade de crítica constante. É parte de um conjunto de ciclos de pesquisa em que, por meio de um processo recursivo de explicitação de significados, pretende-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda e comunicada com maior rigor e clareza. (MORAES E GALIAZZI, p. 32).

Percebemos este distanciamento entre o dito e o escrito, como o receio dos educadores em expor suas necessidades além do âmbito pedagógico. “Parece que professores e gestores não ficam à vontade em registrar, por escrito, que gostariam de ter na escola uma formação mais ampla, que contemple o professor na sua totalidade e não apenas no aspecto pedagógico”. (Diário de Bordo da pesquisadora).

Nesses dois primeiros encontros, constatamos o quanto estava equivocada a linha de pensamento da pesquisadora. Nunca imaginamos que nossos colegas, educadores tivessem tantas angústias e receios escondidos no silêncio dos encontros de formação que participávamos. Percebemos também, que atrás da resistência em participar de algumas atividades propostas está, na verdade, o desconforto com situações práticas e cotidianas que desgastam o aspecto profissional dos educadores. Em Ironias da Educação – mudanças e contos sobre a mudança, Pedro Demo nos proporcionou boas reflexões sobre nossa própria prática e a fala de nossos colegas. “Mesmo assim, aprendi muito. Aprendi que não se aprende apenas do que dá prazer, mas sobretudo do que incomoda profundamente” (DEMO, 2002, p. 40). Corroborando com estas análises, realizamos concomitantemente as transcrições das entrevistas semiestruturadas.

No Diário de Bordo registramos que quanto mais realizamos leituras das entrevistas semiestruturadas, mais um novo olhar surge em nós. Entendemos fatos que antes não faziam nenhum sentido. Percebemos que os colegas estavam gostando desses momentos de participação, das conversas informais sobre a

abordagem metodológica e, sobretudo, pelo interesse que demonstramos em conhecer suas práticas.

No terceiro encontro, proporcionamos reflexões sobre os desafios de propor novas práticas metodológicas, desconstruindo convicções estabelecidas e reconstruindo a partir da experiência profissional de cada um/a.

Ainda neste encontro, abordamos os princípios da Interdisciplinaridade e Contextualização embasados em Fazenda e Freire, utilizando o caleidoscópio como ideia de mudança de contexto conforme o movimento que executamos. Optamos por uma apresentação em *Prezi*, para cativar mais atenção e interesse dos participantes.

Este terceiro encontro fez parte da programação de formação continuada determinada pela Coordenadoria de Educação, durante o recesso do mês de julho. Recepcionamos os educadores, com um café da manhã farto e saboroso, o que contamos com a colaboração da Escola. Organizamos a sala dos encontros com antecedência, com decoração alugada e muitas flores. Intercalamos as palestras com um tema relacionado a saúde e outro contemplando o aspecto pedagógico.

Conforme apresentamos alguns aspectos teóricos relacionados aos princípios da Interdisciplinaridade e Contextualização, os participantes realizavam questionamentos e relacionavam as falas com suas práticas pedagógicas.

O encontro quatro foi pensado a partir da demanda dos professores colaboradores do Projeto de Intervenção, durante o encontro diagnóstico. Educadores e gestores manifestaram interesse em construir projetos, identificando as etapas dessa construção e redescobrimo metodologias por meio de projetos.

Procuramos utilizar o debate, a participação e reflexão como metodologia de nossas falas. Apresentamos *slides* com as etapas principais do projeto: escopo, plano de ação e plano de monitoramento e avaliação. O embasamento teórico de Moura e Barbosa (2011) norteou nossas falas e ações.

Formamos uma grande roda de conversa, quando todos expuseram suas limitações em construir projetos e compartilharam dúvidas, proporcionando um encontro de formação num clima descontraído e produtivo.

É necessário e possível investir em espaços para a reflexão partilhada dos professores em substituição a uma formação abusivamente acadêmica, que pouco resulta em competências para seu futuro profissional [...]. Profissionais que, pelas poucas oportunidades de autoconhecimento e de vivências comunitárias, correm o risco de, ao se inserir no mundo

competitivo do trabalho, acabarem excluindo uns e formando outros para atuarem dentro desta mesma lógica de exclusão, entendendo, por exemplo, que a projeção individual é o único caminho para a sobrevivência. (WARSCHAUER, 2001, p. 15).

Durante o debate, alguns participantes sugeriram um projeto para cada área do conhecimento, mas logo a maioria conquistou a todos na proposta de projeto único.

A organização ficou a critério dos professores que optaram por construir um projeto único para toda escola por considerarem que o problema identificado era comum a todos. Organizaram-se com uma redatora e solicitavam a reprodução de trechos dos *slides* quando restavam dúvidas. A todo momento realizávamos resgates dos conceitos.

Assim, a partir do problema começou a escrita da introdução, dos objetivos, justificativa. Esta atividade transcorreu com muitas reflexões, questionamentos e principalmente muitos debates. A manhã passou rápido e informamos aos participantes que a palestra da tarde precisou ser cancelada, por questões pessoais da palestrante. Na sequência, convidamos a todos para concluirmos a construção do projeto no turno da tarde, todos concordaram e acrescentaram que “mesmo já cumprindo os turnos de formação exigidos pela coordenadoria de educação para emissão dos certificados, queriam vir mais um turno e participar da escrita pois estavam aprendendo bastante com a atividade”. (Diário de Bordo da pesquisadora). Recebemos essas falas com alegria e esperança renovada nas ações em desenvolvimento.

Na sequência das atividades, recebemos um grupo maior que o inicial, já que os participantes da manhã retornaram e encontraram os participantes da tarde. Com um grupo maior surgiram mais debates e melhor fluíram as escritas.

Foram planejadas ações diagnósticas com os alunos, com o objetivo de conhecer a realidade dos educandos e propor ações por meio destas reflexões. No Plano de Ação foram descritas atividades como rodas de conversa, orientadas por questões semiestruturadas com a participação de dois a três professores por momento. Também foi construído o Plano de Monitoramento e Avaliação na perspectiva de novos encontros entre os professores para refletir sobre os resultados obtidos com as ações diagnósticas.

Todos ficaram satisfeitos com o resultado do encontro e assim concluímos o período de formações que antecedem o recesso escolar do mês de julho. Foi com satisfação que recebemos os comentários dos colegas, alguns colocaram: “estou a tantos anos nesta escola e ainda não tinha participado de formações tão boas, que dá vontade de vir e que dá prá dizer que foi útil, que aprendi alguma coisa, parabéns” (Diário de Bordo da pesquisadora).

Após retornarmos do período de recesso ficou difícil mobilizarmos o grupo para novos encontros, em razão da crise financeira do estado que repercutiu no atraso e parcelamento dos salários de professores e gestores. Também, ainda como consequência da situação econômica, houve paralisações e horários reduzidos dos períodos de aula, o que dificultou ainda mais o agendamento dos encontros, assim como, motivar os colegas à participação. Optamos, então, por aproveitar os momentos dos Conselhos de Classe Participativo.

Para o quinto encontro, que aconteceu durante o Conselho de Classe Participativo, previmos a organização em três momentos distintos. No primeiro momento realizamos a acolhida aos professores, sem a presença de pais e alunos, já que marcamos para estes um horário diferente como parte do planejamento. Na acolhida utilizamos o texto “Profissionalismo, profissionalidade e profissionalização docente”, de autoria de Libâneo (1998). Após a leitura, instigamos o debate e reflexões sobre o assunto abordado no texto, com os educadores em um grande círculo, todos foram expondo seus pontos de vista e, sempre, relacionando com as suas práticas.

A escola, como espaço de transmissão de saberes, precisa ser repensada, assim como a concepção de aprendizagem e de ensino, pois aprender significa questionar certezas pretensamente conclusivas e manter aceso o fogo da curiosidade, da criatividade; chama da vida. Por ser o local onde vivem os professores, a escola pode ser proposta como espaço privilegiado para sua formação. (WARSCHAUER, 2001, p. 15).

No segundo momento, recebemos os alunos e orientamos sua participação conforme os temas sugeridos. Solicitamos que relatassem suas percepções sobre os diferentes setores da escola, sobre as metodologias utilizadas pelos professores, relacionamento destes com os diferentes segmentos da escola e suas participações nas atividades propostas.

Para o terceiro momento, abrimos o espaço para a participação dos pais e/ou responsáveis com as mesmas orientações de participação que procedemos aos alunos. Foram boas surpresas proporcionadas pelos momentos de diálogo, tanto com os alunos quanto com os pais. Os pais trouxeram informações importantes sobre situações pessoais dos alunos e nos surpreenderam ao relatar como eles vêm nossas atividades. Não houve um número grande de pais, nem de alunos, acreditamos que por ser o primeiro Conselho Participativo, porém foi rico nas participações e, principalmente, nos momentos que proporcionaram desconstruções e reconstruções pedagógicas que naturalmente aconteceram.

Foram momentos de descobertas, depoimentos emocionantes de familiares que criaram situações para professores e gestores repensarem suas práticas pedagógicas.

Alguns professores consideraram o conselho nesse modelo, cansativo e demorado, mas foram unânimes em afirmar que foi bom conhecer melhor as famílias e perceber como os alunos veem o processo de aprendizagem. Surpreendeu também como os alunos identificam suas limitações e lacunas em relação ao aprendizado e algumas vezes relatam que “se não conseguem aprender a culpa é deles mesmos, que não se esforçam o suficiente”.

Esperamos que melhore a situação dos pagamentos para retomarmos nossa agenda de encontros com entusiasmo e alegria. Por enquanto está complicado convidar o grupo para os encontros.

Ainda aproveitando os espaços dos Conselhos Participativos, realizamos o sexto encontro, por meio de uma roda de conversa, com a participação de professores e gestores. Distribuimos o texto extraído do trabalho de conclusão de curso de Ronan Franco: “Ciências da Natureza, Interdisciplinaridade e Contextualização: encontros dialógicos com a pedagogia freireana na formação em Ciências da Natureza”, que considera que:

[...] o objetivo da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas. A abordagem interdisciplinar atende a esta demanda, sem anular a importância da disciplinaridade do conhecimento. Dessa forma reafirmamos que a interdisciplinaridade pressupõe as disciplinas. (FRANCO, 2015, p. 20).

Após a leitura e reflexões sobre o texto resgatamos as propostas do Plano de Ação do projeto coletivo construído no mês de julho. Nesse resgate realizamos a avaliação e o monitoramento das ações que previmos. Professores relataram alguns pontos de destaque das rodas de conversa que foram possíveis de realizar com as turmas e das dificuldades em concluir estas ações em razão do horário reduzido e dos dias de paralisação. Salientaram questões importantes quanto a distância percorrida pelos alunos para chegar a escola, a dificuldade financeira e estrutural que as famílias enfrentam e, principalmente, a falta de merenda escola.

Trouxeram depoimentos de alunos do segundo ano do médio que dizia: “a gente consegue prestar atenção nas aulas só até as dez horas, mais ou menos. Depois disso a barriga começa a roncar e a cabeça começa a doer, de fome. Aí já viu né.”. Não tínhamos a visão que os alunos do Ensino Médio eram tão prejudicados pela falta da merenda, imaginávamos que os alunos do Ensino Fundamental sentiam mais necessidade do lanche. A direção, que estava presente no encontro, explicou a falta de repasse de verba à escola e a dificuldade de administrar a compra de merenda.

Rotina de encontros. Rodas de partilhas, onde a relação com os conhecimentos pode ganhar outro sentido: o do cuidado com o Outro e com o Ambiente, enfrentando as contradições, os antagonismos e a complexidade do real, o que só pode ser feito coletivamente, através de múltiplos pontos de vista, do diálogo e do aprender a conviver com o diverso. (WARSCHAUER, 2001, p. 16-17).

Apesar de algumas dificuldades em realizar as rodas de conversa com as turmas, os professores destacaram a valorosa participação de mais de um colega juntos na mesma sala e com objetivos em comum. Comentaram, também, que seria muito bom se pudessem realizar mais atividades assim. Neste sentido, corroboramos com as falas, acrescentando que as ações foram planejadas conjuntamente e previamente elaboradas, o que facilitou sua realização.

Observamos, que a maioria dos colegas presentes, não mantinha o mesmo interesse no projeto coletivo construído durante o encontro quatro, assim como demonstraram pouco interesse em participar da leitura do texto proposto, alguns, inclusive, se recusaram a realizar a leitura. Foram poucos do grupo que mantiveram a motivação em persistir, tanto no projeto quanto nos encontros de intervenção. Fica claro que pensar em formação continuada requer pensar na qualificação dos

profissionais da educação em sua totalidade respeitando suas necessidades pessoais e valorizando seu trabalho.

Em qualquer transformação educativa, o professorado deve poder constatar não só um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do Sistema Educativo em geral, mas também deve perceber um benefício profissional em sua formação e em seu desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2009, p.23).

Nossos educadores encontram-se desmotivados, humilhados e desinteressados. As dificuldades financeiras geradas pela falta ou atraso dos vencimentos mensais gerou uma série de problemas relatados pelos professores, que os desestruturou emocionalmente inviabilizando o trabalho de qualidade que muitos se propunham a realizar.

As perspectivas não estiveram boas, o vencimento do mês de agosto foi menor que o de julho e o sindicato dos trabalhadores em educação anunciou a greve nossos professores aderiram. Apenas as duas professoras dos Anos Iniciais permaneceram em suas atividades.

Na metade do mês de setembro retomamos nossas atividades e outro fantasma nos assombrava: a recuperação dos dias de greve e paralisações. A solução foi trabalhar aos sábados, retirar os feriados ponte que estavam previstos em calendário e prorrogar o final do ano letivo. Claro que essas notícias geraram muito descontentamento entre os professores e alguma resistência às nossas propostas.

A rejeição de muitos docentes à reforma ou aos programas de formação deve-se a essa falta de sensibilidade (diga-se no mínimo) de contar com aqueles que levarão a cabo as mudanças ou ver a corrupção de quem os promovem. (IMBERNÓN, 2009, p. 23).

Entretanto, o mês de outubro iniciou com novo ânimo, com os vencimentos sendo pagos em dia e na íntegra o grupo aparenta estar retomando o ritmo das ações. Recomeçamos os Conselhos Participativos, porém pelo curto tempo, já que recebemos orientações da Coordenadoria de Educação, de não realizar horário reduzido. Optamos, então, por realizar o conselho participativo com apenas um dos três anos do Ensino Médio e por escolha dos professores será com as duas turmas de terceiro ano. Segundo os educadores a escolha pelos terceiros anos justificava-se pelo baixo rendimento dos alunos e por serem concluintes do Ensino Médio.

No dia marcado para o Conselho Participativo chovia torrencialmente na cidade, os professores e gestores compareceram à escola, porém não houve nenhum pai ou aluno presente. Por decisão do grupo realizamos o conselho, já que os professores e gestores se faziam presentes e também, para não desperdiçar mais um dia letivo.

Sugerimos, então, realizar Conselho Participativo com as turmas do segundo ano do Ensino Médio, no dia seguinte. Por orientação da direção da escola, porém, apenas com a participação dos alunos com a justificativa de não ficar muito demorado.

Realizamos, então o Conselho Participativo com os alunos do segundo ano do Ensino Médio. A acolhida aos professores neste encontro foi com o vídeo EVS – Interdisciplinaridade e Transversalidade da Univesp TV, disponível em <https://youtu.be/cNpTwye78Vk>. Após assistir o vídeo destinamos um tempo ao debate e a exposição das reflexões e colocações dos professores. Algumas das colocações que emergiram foram: “é dá certo, mas não é fácil realizar um trabalho interdisciplinar, principalmente porque não temos tempo de nos reunir para planejar”, “a escola do vídeo tem uma ótima infraestrutura e nós não temos nem onde receber uma turma para turno inverso”; entre outros.

No momento seguinte recebemos os alunos que demonstraram estar à vontade e colocaram suas falas de forma clara e tranquila. Observamos que haviam se organizado para participar do conselho e trouxeram colocações já debatidas entre eles anteriormente. Expuseram que “os professores são bons e sabem muito de suas matérias, mas que eles, alunos, gostariam de aulas mais interessantes, aulas diferentes e o que mais os desmotiva é todas as aulas serem sempre a mesma coisa” (Diário de Bordo da pesquisadora).

Ficamos surpresas, principalmente, com a reação dos professores. Alguns anotavam as falas dos alunos e a maioria ouvia atentamente. Quando os alunos deixaram a sala do conselho o primeiro professor a falar, colocou: “É! Eles estão nos pedindo aulas diferenciadas. Vocês estão vendo. A mesma aulinha já não dá mais”. (Diário de Bordo da pesquisadora).

Enquanto professores e gestores debatiam, observamos o interesse e a preocupação em contemplar as demandas dos alunos. Não houve, em nenhum momento, resistência à fala dos estudantes ou algum educador sentiu seu trabalho invadido pela opinião do aluno, como acontecia anteriormente. Percebemos com

satisfação essa nova postura do grupo docente e gestor e concluímos mais um conselho participativo. Os docentes sugeriram um novo encontro para conversar sobre o vídeo e aprofundar a possibilidade de um novo projeto interdisciplinar.

Novos conselhos de classe aconteceram, porém não de forma participativa. Continuamos acolhendo inicialmente, o grupo, com pequenas mensagens, vídeos ou textos que abordam os princípios da Interdisciplinaridade e Contextualização. No dia vinte e seis de outubro fomos procuradas pelos professores de Língua Portuguesa, Literatura, História e Geografia, coincidentemente, ou não, todos são professores colaboradores de nosso projeto de intervenção. Os educadores querem realizar um projeto de rodas de conversa, com as turmas do Ensino Médio, interdisciplinarizando seus componentes curriculares e solicitaram nosso auxílio.

Foi motivante e gratificante perceber o interesse dos colegas em construir uma atividade interdisciplinar. Sentimos uma sensação de recompensa e novo ânimo ao nosso trabalho.

Infelizmente toda mudança proposta gera conflitos, e acreditamos, inclusive, que a mudança verdadeira nasce por meio dos conflitos, já que estes promovem o movimento e a desacomodação. Pela falta de hábito, a maioria do grupo docente tem dificuldade em participar de debates pedagógicos e alguns, ainda, eximem-se do diálogo. Neste contexto, durante o último conselho de classe do terceiro bimestre, ao propor uma leitura inicial, a pesquisadora foi verbalmente agredida por uma professora. Em sua fala a professora se dizia cansada dessas bobagens, perda de tempo e cansativas. Usou vocabulário chulo e ofendeu pessoal e profissionalmente a pesquisadora. Foi um dia triste.

No dia seguinte, porém, a pesquisadora foi procurada pelos colegas que queriam agradecer pelos trabalhos durante os conselhos e pedir que esta desconsiderasse o desequilíbrio da colega no dia anterior. Também afirmaram que as atividades propostas pela pesquisadora foram muito boas e bem aproveitadas pelo grupo, que os momentos de diálogo e participação enriqueceram suas práticas. Destacaram ainda, que é muito bom ter alguém que as escute e preste auxílio, quando solicitado. Ficamos gratas e aliviadas com estas colocações.

Os três encontros conclusivos do nosso Projeto de Intervenção aconteceram em forma de rodas de conversa e foram denominados pela pesquisadora como Café com Prosa. Os encontros aconteciam a partir do horário de intervalo do turno da manhã, os convites eram direcionados aos professores colaboradores do projeto,

porém os demais colegas que se encontravam na escola também participaram dos encontros.

No oitavo encontro organizamos a acolhida aos professores e gestores no momento do café, quando organizamos uma mesa farta e bela para recepcioná-los. Aproveitamos o momento de descontração para conversarmos, informalmente, sobre os encontros anteriores e realizar o resgate dos temas abordados. Neste contexto, propomos relatos sobre as práticas e metodologias no processo de ensino-aprendizagem, assim como, a observação de mudanças ou alterações nestes. Em seguida, distribuimos o texto “A Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem²”.

Solicitamos que os professores colaboradores procedessem a leitura do texto, alternando-se entre si e com momentos de debates reflexivos sobre o tema abordado. Os debates foram enriquecidos pela participação dos educadores com relatos sobre suas práticas, exemplificando o que foi possível realizar e o que não conseguiram prosseguir. Dos sete professores colaboradores, seis estavam presentes neste Café com Prosa.

Destacamos da fala dos colaboradores a necessidade de maior tempo para um planejamento interdisciplinar. Todos concordam que o excesso de carga horária atrapalha a organização de um trabalho interdisciplinar, assim como reconhecem que precisam de maior aprofundamento teórico sobre este princípio. Professores e gestores, presentes neste encontro, afirmaram o êxito e as vantagens nas ações interdisciplinares que desenvolveram durante o projeto organizado pelo grupo, no encontro número quatro, mas colocaram que não estão preparados para atividades com esta metodologia.

Como forma de registro, distribuimos a cada professor colaborador uma ficha dissertativa onde constava os tópicos: O que aprendi? Como aprendi? Por que aprendi? como um espaço para sugestões, para que os professores descreveram suas solicitações para futuras formações. O preenchimento da ficha foi individual e alguns professores procuraram outra sala para ficar mais concentrado e com menos interferência. Alguns, porém, solicitaram levar a ficha para preencher em casa e devolver no outro dia, durante o próximo Café com Prosa.

² Este texto está disponível na Revista Brasileira da Educação. vol. 13, Rio de Janeiro, Set./Dez., 2008.

A seguir, no Quadro 11, destacamos algumas falas dos professores e gestores colaboradores deste Projeto de Intervenção sobre o princípio da Interdisciplinaridade:

QUADRO 11 - Olhares sobre a interdisciplinaridade

Interdisciplinaridade		
O que aprendi?	Como aprendi?	Por que aprendi?
Que a escola precisa acompanhar o ritmo das mudanças. Romper as fronteiras das disciplinas.	Através de estudos, leituras de pesquisadores proporcionados nos nossos encontros, nos fazendo pensar e ver a importância dessa mudança no ensino e aprendizagem.	Pela necessidade de mudança no ensino e na aprendizagem. Porque acredito na possibilidade de partilhar o saber.
A prática interdisciplinar implica romper hábitos. Ver de forma diferente o que estava cristalizado na escola tradicional.	O real aprendizado foi trabalhando em projetos. Em conjunto com outros professores de disciplinas diferentes.	Pela necessidade de constante atualização. É preciso que haja essa consciência de que as disciplinas podem integrar-se.
Que a Interdisciplinaridade deveria ser mais explorada pelos professores e pela escola. Que a integração com os colegas amplia os conhecimentos.	Através dos textos proporcionados pelos encontros, consegui me atualizar e rever meus conceitos.	Por ver a escola como ambiente vivo, lugar de partilhar o saber. Porque esse aprendizado ajuda a organizar a ação pedagógica e o aprendizado.
Que precisamos nos reciclar. Que a Interdisciplinaridade é a mola mestra para o projeto de educação inovadora e dinâmica.	Com os debates proporcionados nos encontros.	Pela necessidade de melhorar a maneira de ensinar.
Que Interdisciplinaridade é uma nova atitude.	Através dos debates e discussões na escola.	Pela de acompanhar as transformações de construção de novos conhecimentos.
Que Interdisciplinaridade é partilhar o conhecimento.	Com os alunos, quando senti a necessidade de relacionar meu conteúdo a outras áreas.	Pela necessidade de ser interdisciplinar na construção do conhecimento.

Fonte: Própria autoria.

Neste contexto, destacamos as colocações dos colegas quanto ao interesse pelo princípio da Interdisciplinaridade e sua aplicabilidade na prática metodológica. A maioria dos respondentes relacionou Interdisciplinaridade com mudanças, romper as

fronteiras das disciplinas, nova atitude, partilhar conhecimentos. A educação a partir de projetos também foi considerada quanto ao aprendizado sobre Interdisciplinaridade.

O professores colaboradores expuseram que seu aprendizado foi facilitado pelos debates a partir dos textos proporcionados nos encontros, mas foi na sala de aula, no contato direto com o aluno, onde mais sentiram necessidade de relacionar suas disciplinas com as demais. Quando questionados em como aprenderam o princípio da Interdisciplinaridade, as colocações variaram em: com os alunos, quando senti a necessidade de relacionar meu conteúdo às outras áreas, o real aprendizado foi trabalhando em projetos, em conjunto com outros professores de disciplinas diferentes, com os debates proporcionados nos encontros.

Em relação a questão “por que aprenderam?”, observamos que os colaboradores salientaram a necessidade de mudança, a visão de escola como ambiente vivo, para melhorar a maneira de ensinar.

É possível observar que a maioria dos regentes e gestores entende a necessidade de aplicar o princípio da Interdisciplinaridade à sua prática metodológica, porém salientamos que há necessidade de mais encontros de formação acadêmico-profissional. Com maior aprofundamento teórico e momentos de reflexão e debate entre os educadores das diferentes áreas e componentes curriculares, haverá a assimilação e naturalização de práticas interdisciplinares, corroborando com ações voltadas à construção do aprendizado e contemplando as necessidades dos estudantes.

No encontro número nove, durante o momento do café, mantivemos o mesmo clima descontraído de interação e compartilhar conhecimentos construídos por meio das ações interventivas. Iniciamos a roda de conversa com o grupo presente abordando o princípio da Contextualização a partir do texto sobre Contextualização: “Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes³”.

Neste contexto, observamos que alguns professores mantinham dúvidas sobre o princípio da Contextualização. Apesar do aprofundamento teórico proporcionado, os educadores frequentemente confundem o princípio da Interdisciplinaridade com o princípio da Contextualização. Outros, ainda, afirmam que não estão preparados para contextualizar seus planejamentos às diferentes

³ Texto disponível em <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>

realidades dos alunos, enfatizando que realizar ações contextualizadas requer tempo para levantamento diagnóstico, maior apoio dos setores pedagógicos das escolas e para pesquisas na área.

Assim, refletimos novamente sobre o despreparo de nossos educadores para atuar numa prática interdisciplinar e contextualizada. Oriundos de graduações realizadas a algum tempo e atuando numa carga horária excessiva muitos não encontram tempo nem motivação para buscar formações complementares. Sem políticas públicas eficazes que contemplem as reais necessidades das ações de formação continuada, as formações acabam reproduzindo os modelos existentes, com momentos de falas descontextualizadas por profissionais que, na maioria das vezes, desconhecem a realidade das práticas de ensino-aprendizagem. Segundo Fazenda:

[...] fica evidente que a formação inicial do docente em nada diverge da capacitação continuada em serviço, mas as políticas públicas não reconhecem a necessidade de se adotar um sistema unificado de formação docente e de renovação dos conteúdos dessa maneira. Fica igualmente comprovado que o sistema nacional de ensino busca na tecnologia um substitutivo para resolver problemas específicos dos docentes, entre eles: baixos salários, formação deficiente, excessiva carga horária. Assim, a tecnologia passa a ter uma função maior da que ela realmente tem. (FAZENDA, 2013, p. 197).

Assim como os investimentos em tecnologias, os investimentos em alguns programas e projetos de formação de professores não representam ações eficientes para propiciar as mudanças educacionais necessárias. Programas como o PNEM, implementado no ano de dois mil e doze, sem prévia preparação adequada de quem o desenvolveria junto aos professores é um exemplo destes programas. Como Orientadora de Estudos a pesquisadora vivenciou a falta de formação adequada dos Orientadores para atuarem junto aos seus grupos de professores. Durante o levantamento diagnóstico deste Projeto de Intervenção os professores participantes do PNEM, sujeitos desta pesquisa, relataram e descreveram suas frustrações em relação ao programa e em sua maioria afirmando: só participaram porque foi colocado como obrigatoriedade; que não representou aprendizado para suas práticas pedagógicas; que não proporcionou mudanças em suas metodologias.

Após os debates, encaminhamos a fichas dissertativas para preenchimento dos professores. Como as fichas de registro foram levadas para casa, pelos professores, nem todas retornaram para análise. Na sequência apresentamos no

Quadro 12 o que se destacou nos registros dos professores colaboradores quanto ao princípio da Contextualização.

QUADRO 12 - Olhares sobre a Contextualização

Contextualização		
O que aprendi?	Como aprendi?	Por que aprendi?
A gradual evolução no processo educacional. Que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado.	Através de estudos, lendo sobre os diversos pensadores e pesquisadores. Contextualizar é um processo constante que se faz e se refaz.	Porque há uma necessidade de acompanharmos a evolução dos processos do saber.
O currículo deve estar na sala para ser contextualizado e interligado com a sociedade atual.	Através dos textos oportunizados e dos conceitos desenvolvidos, onde os autores resignificam e contextualizam os currículos e os atores sociais são os protagonistas na prática.	As mudanças na educação são constantes, portanto temos que estudar e nos atualizar para melhor realizarmos a nossa prática pedagógica.
Que a educação não pode ser um espaço de aprisionamento do saber.	Com a compreensão do currículo.	Pela necessidade dos saberes globais que permitam a possibilidade de criação.

Fonte: Própria autoria.

Ao analisarmos o quadro com as concepções de educadores e gestores sobre o princípio da Contextualização, observamos que os respondentes desenvolveram uma ideia melhor definida sobre o princípio, em relação ao início de nossa ação de intervenção. Na questão sobre Contextualização abordada durante a entrevista semiestruturada, por exemplo, alguns educadores colocaram não conhecer o termo e não saber do que se tratava. Neste sentido obtivemos êxito, pois foi proposto que todos na escola, colaboradores do projeto ou não, tivessem acesso ao material teórico, vídeos e participassem dos debates reflexivos.

Destacamos no quadro, que os respondentes relacionam Contextualização com currículo, sociedade atual e aprisionamento do saber, o que nos possibilita perceber que a concepção inicial sobre Contextualização já está diferente e abordando o material teórico proporcionado.

Quando responderam: por que aprendi? Os sujeitos da pesquisa referiram-se a necessidade de acompanhar as mudanças na educação, a evolução nos processos do saber, atualização. Assim, destacamos as alterações no modo de ver os momentos de

formação acadêmico-profissional. Não valorizando apenas o encontro com os colegas, mas sim como momentos de aprendizado e aprofundamento teórico.

Todavia, neste sentido, além de termos contribuído na iniciação de um processo de busca e na implantação de dúvidas e questionamentos sobre as práticas contextualizadas, observamos também através da análise dos registros escritos dos colaboradores, que algumas respostas foram copiadas dos textos de apoio, o que demonstra ainda algumas limitações destes na apropriação dos conceitos e na formulação de suas próprias concepções e argumentações.

Chegar a esses argumentos novos e originais não é apenas um exercício de síntese. Constitui-se muito mais em momento de inspiração e intuição resultante da impregnação intensa no fenômeno investigado. Significa a essência da teorização do pesquisador sobre os fenômenos que investiga. (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 34).

Na sequência temos o décimo encontro, seguindo a organização do Café com Prosa, este encontro encerra o cronograma de encontros de intervenção.

Recebemos todos os participantes e tivemos a presença especial da professora orientadora deste projeto, professora doutora Elena Maria Billig Mello e da professora doutora Diana Salomão de Freitas que participou da banca examinadora de qualificação deste Projeto de Intervenção.

Professora Elena fez a fala de abertura com agradecimentos à equipe gestora, aos professores colaboradores e aos demais colegas que contribuíram para a execução das atividades planejadas nesta intervenção. Também cumprimentou a pesquisadora pelo seu trabalho.

Antes de degustarmos o café, num ambiente de descontração e cumplicidade demos início a atividade do dia. Entregamos o texto “A construção do grupo” de Madalena Freire, a pesquisadora solicitou que cada um dos presentes escolhesse algum alimento da mesa, que servisse dele e aguardasse. Realizamos a leitura do texto e neste contexto orientamos que cada um ofertasse o alimento escolhido a outro participante do encontro.

No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados, socializados. Pois comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde

cada um recebe e oferece ao outro seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. (FREIRE, 1998).

Realizamos uma reflexão sobre o texto proposto fazendo um resgate oral dos encontros anteriores. Alguns educadores se propuseram a compartilhar suas reflexões citando partes dos textos, como “Um grupo se constrói com ação exigente, rigorosa do educador. Jamais com a cumplicidade autocomplacente, com o descompromisso do educando. Um grupo se constrói no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador”. Nesse sentido, destacaram a valorosa importância dos debates realizados durante os encontros e os momentos de reflexão que estes proporcionaram ao grupo. Salientaram também os conselhos participativos e os importantes resgates que realizaram durante estes. Um educador destacou: “vimos na prática o que e como contextualizar”.

O debate seguiu e ficamos satisfeitas com o retorno do grupo e sua demonstração de satisfação em participar das atividades propostas.

Assim, entregamos a ficha para registro que, neste encontro, foi um pouco diferente. O tema foi “Relação entre Interdisciplinaridade e Contextualização no Ensino Médio” e solicitamos que cada professor colaborador registrasse suas concepções sobre o tema proposto de forma criativa, poderia ser em forma de poesia, prosa, carta, convite..., conforme cada um preferisse. Na sequência indicamos um espaço destinado ao registro das (in)conclusões: desafios e perspectivas, solicitamos seus conceitos sobre o projeto, num sentido mais amplo, suas reais contribuições a prática e à metodologia e sugestões para futuras formações.

Infelizmente e após incessantes solicitações desistimos de esperar o retorno de todo material a ser entregue e decidimos analisar apenas o que foi devolvido pelos colegas. A seguir destacamos alguns registros, no Quadro 13.

QUADRO 13 - Relação entre Interdisciplinaridade e Contextualização no Ensino Médio

Relação entre Interdisciplinaridade e Contextualização no Ensino Médio	(In) conclusões: desafios e perspectivas
Essencialmente nasce a partir de Rodas de Conversa e são fundamentais para o ensino-aprendizagem do Ensino Médio. A participação a troca de experiências e de ideias é de grande valia.	Foi muito bom ler todos os textos, porque fez repensar novamente sobre os assuntos apresentados. Gostaria que acontecesse rodas de conversa sobre os temas

	apresentados, com professores da nossa escola e de outras.
<p>Convido os colegas a fazermos reuniões periódicas com a finalidade de analisarmos meios de inserir interdisciplinaridade, trocando ideias, sugestões de atividades, que estimulem o aluno a questionamentos críticos e reflexivos acerca dos acontecimentos do mundo globalizado.</p> <p>Desenvolver no aluno o interesse em descobrir as ligações entre as várias áreas de que fundamentam o conhecimento educacional, a fim uma contextualização, a inclusão de temas que englobem a inter-relação entre as várias disciplinas.</p>	Para que a aprendizagem escolar seja uma experiência intelectualmente estimulante, que atraia o aluno para o saber.
<p>A interdisciplinaridade nos oferece a oportunidade de demonstrarmos um novo posicionamento diante do conhecimento, uma nova atitude na maneira de ensinar, para que tenhamos uma formação integral do nosso aluno, deixando de lado os limites da relação de conteúdo de cada disciplina.</p> <p>O ensino deve levar em conta o cotidiano e a realidade de cada região em que o aluno está inserido, suas experiências, sua atuação na sociedade.</p>	---
<p>Apesar das dificuldades encontradas na temática de interdisciplinaridade, as discussões na reconstrução e socialização do conhecimento que orientem a prática de nós educadores ainda são enormes, mas com certeza é um desafio que está sendo entendida como condição fundamental do ensino.</p>	<p>Quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimulantes, desafiantes e dialéticas forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem. Estes são os meus desafios e perspectivas.</p>

O que se destaca, na escrita dos colegas, é o compartilhar de experiências, de ideias, de práticas, assim como o momento do encontro, a conversa entre os educadores de diferentes áreas e o aprendizado que nasce nestes momentos.

Observamos que todos percebem que os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização são essenciais para uma prática educacional que promova a mudança que se almeja. Assim como a importâncias destes para uma prática de

ensino-aprendizagem significativa e estimuladora. Porém a maioria dos professores colaboradores reconhece suas limitações em inserir estes princípios em seus planejamentos, seja pelo tempo reduzido para planejar, seja pelo pouco conhecimento teórico e prático sobre os temas, ou seja, falta de apoio dentro das escolas. De fato, o grande desafio destacado por todos foi inserir nas suas metodologias de ensino-aprendizagem os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização.

Consideram como formação continuada eficiente, que represente algum significado, aquela que acontece em forma de roda de conversa e entre os educadores da própria escola em um compartilhar de experiências e ideias. Reconhecem suas limitações em realizar leituras e aprofundar seus conhecimentos teóricos e relacionam estas limitações ao desinteresse e desmotivação causados pela desvalorização da profissão.

5. (IN)CONCLUSÕES: A PROCURA CHEGA AO FIM?

No trabalho de intervenção, realizado a partir de encontros de formação acadêmico-profissional, propomos realizar formações continuadas no âmbito escolar, considerando as práticas educativas e as experiências profissionais dos professores e gestores colaboradores. O estudo foi permeado pelos princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização e sua aplicabilidade nas turmas de Ensino Médio da Escola campo de pesquisa.

O início desse trabalho partiu da realidade em que a pesquisadora estava inserida. Também pela trajetória profissional, descrita no Memorial Descritivo, os momentos dedicados à regência e os momentos em que a pesquisadora atuou como gestora. Neste sentido, investigar e aprofundar conhecimentos sobre formação continuada fez parte do contexto de vivência e prática do trabalho docente.

No primeiro momento, buscamos aprofundar conhecimentos teóricos e compreender como gestores e regentes percebiam os encontros de formação. Realizamos a análise das políticas educacionais e estudos de alguns teóricos que contemplavam o tema e partimos para o levantamento diagnóstico.

Promovemos alguns encontros para diagnóstico e, individualmente, realizamos as entrevistas semiestruturadas. As ações diagnósticas tinham como objetivos investigar quais as concepções de docentes e gestores sobre os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização e a aplicabilidade desses em suas práticas metodológicas. Assim como, compreender o que os sujeitos da pesquisa esperavam dos encontros de formação continuada, partindo da perspectiva dos encontros realizados por meio do PNEM.

Na execução das ações do plano de intervenção, optamos por encontros organizados por rodas de conversa, sempre proporcionando momentos de aprofundamento teórico e debates reflexivos sobre a prática metodológica, a partir de questões apontadas pelos participantes dos encontros. Nesse sentido, promovemos diferentes momentos de encontros que variaram entre os conselhos participativos e momentos de formação continuada, aproveitando os espaços e horários disponíveis, já que o ano de 2015 foi atípico no contexto escolar da Rede Estadual de Ensino do RS, considerando as reivindicações salariais. Infelizmente, ao que tudo indica, o ano de 2016 não será diferente. Com o quadro político

influenciando tão diretamente a realidade educacional, em que se evidenciam, de forma mais intensa, a vinculação educação-política partidária, a qualidade das ações desenvolvidas na escola reflete essas questões. Como bem coloca Mello (2010):

Fica evidente que as decisões do que o governo fará ou não em relação à política educacional também passam pela conformidade dos grupos sociais da área econômica, mostrando que há um espaço de disputa e de correlação de forças nas decisões políticas na esfera pública. (MELLO, 2010, p.221).

Nesse sentido, buscamos implementar um modelo de formação continuada que contemplasse as necessidades e anseios de professores e gestores e suprisse algumas lacunas da formação docente. Como referência dos momentos de formação, aprofundamos a investigação sobre a política do Pacto (PNEM), a fim de obter informações por meio dos sujeitos envolvidos no processo.

O PNEM constitui-se em um importante programa, de âmbito federal, para formação docente dentro do seu espaço de trabalho, ou seja, na escola. Tem como um dos seus objetivos contemplar a Reestruturação do Ensino Médio e promover práticas metodológicas que contemplem a pesquisa como recurso de aprendizagem e resgate o sentido ontológico do trabalho. Neste sentido, a formação continuada a partir do PNEM: valoriza o conhecimento, as experiências e ações da prática docente; estimula o aprofundamento teórico e reflexivo sobre as mudanças no contexto educacional; visa uma perspectiva de formação acadêmico-profissional, proporcionando estreitar a relação entre professores da educação básica e professores da educação superior.

Nossa intenção foi proporcionar momentos de aprofundamento teórico em relação aos princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização, permeando a prática metodológica dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Neste contexto, propomos o aprofundamento teórico, a reflexão e o debate sobre as práticas pedagógicas dos educadores e gestores. Esperamos que a partir da proposta de intervenção, educadores e gestores sistematizem o hábito da leitura, da pesquisa e do planejamento por meio de projetos.

Esperançamos também, que ocorra o entendimento de que planejar a partir dos princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização possibilita uma prática de ensino-aprendizagem voltada à construção de saberes significativos; assim como proporciona a redução de ações pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas,

imprimindo a ideia de coletividade entre o grupo de professores e gestores. Desejamos que a individualidade e o isolamento das disciplinas dêem lugar a construção de projetos interdisciplinares e a metodologias que possibilitem as conexões entre os conhecimentos das diferentes áreas e os conhecimentos prévios dos estudantes.

Como ação de intervenção, os professores foram desafiados a criar um projeto interdisciplinar, identificando um problema comum às áreas do conhecimento e aplicá-lo em equipes compostas por educadores de áreas diversas. Com essa atividade esperamos dar continuidade às ações propostas, e estimular a construção de novos projetos e planejamentos. Tendo por base os estudos de Freire:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p. 12).

Apesar dos espaços abertos para reflexão e debate sobre os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização observamos que ainda restam dúvidas entre educadores e gestores quanto à vivência desses na prática educativa. Percebemos, então, o quanto ainda é necessário a continuidade das propostas desta intervenção a fim de alcançar os objetivos iniciais do projeto.

As conquistas que obtivemos geraram um sentimento de satisfação e nos proporcionaram reflexões sobre a continuidade das ações previstas. Os conselhos participativos realizados, conforme relatado no capítulo das análises das intervenções, possibilitaram momentos de debate e reconhecimento da realidade dos estudantes, bem como perceber os anseios das famílias e alunos em relação à Escola. Esse modo de conselho de classe já está previsto para ter continuidade durante o próximo ano letivo.

Buscando perceber como educadores e gestores registraram os momentos dos encontros, retiramos alguns fragmentos dos registros que evidenciam essas percepções. A gestora G2 diz:

Aprendi que precisamos nos reciclar, que o estudo é fundamental, que a interdisciplinaridade é a mola mestra para o projeto de educação inovadora, dinâmica, construtora do saber socializado. Através dos textos proporcionados pela mestranda Silene, consegui me atualizar e rever os meus conceitos.

Observamos que ao participar dos encontros de formação acadêmico-profissional os participantes sentiram-se atualizados e com a possibilidade de rever conceitos constituídos. A referência aos textos nos leva a acreditar que o contato com o material teórico-conceitual serviu de subsídio às reflexões e aos debates relacionados ao saber-fazer docente.

A professora P3 coloca que:

O que aprendi? Que o mundo está cada vez mais interconectado e há necessidade de que a escola acompanhe as mudanças que acontecem em todos os setores.
Por que aprendi? Pela necessidade de ser interdisciplinar na construção do conhecimento em sala de aula.

Em outro momento na Escola, fomos procuradas por um grupo de colegas da área de Linguagens e da área de Ciências Humanas que solicitavam orientações para elaboração e execução de um projeto interdisciplinar, contemplando rodas de conversa a ser aplicado nas turmas dos três anos do Ensino Médio.

Uma maior mudança na prática de ensino-aprendizagem dos educadores, acreditamos, será observada a longo prazo, conforme a continuidade destas ações for implementada. Já conseguimos, junto a direção da Escola, incluir no planejamento deste ano letivo de 2016 encontros de formação dentro do turno de trabalho dos educadores, respeitando o direito do aluno à carga horária e ao número de horas aula regulamentado pela legislação.

Outra conquista importante foi durante as reuniões de início do ano letivo a organização dos planejamentos dos docentes por área de conhecimento e de forma coletiva. Neste mesmo momento foi colocada a proposta de pelo menos uma avaliação no trimestre ser por área de conhecimento e construída em grupo pelos gestores de cada área. Todos aprovaram a sugestão que já está sendo colocada em prática.

A superação de hábitos e metodologias enraizados no interior dos processos pedagógicos não é fácil, mas também não é impossível. Nosso grupo pesquisado tem características como tempo de trabalho docente e distanciamento do tempo de formação que poderiam gerar maior resistência a nossa proposta. No entanto, a maioria se demonstrou interessado e participativo, sugerindo, inclusive, propostas para encontros futuros.

O registro da professora P2 destaca:

Foi muito bom ler todos os textos porque fez repensar novamente nos assuntos apresentados. Gostaria de que acontecesse rodas de conversa sobre os temas apresentados, com professores da nossa escola e de outras.

Percebemos a necessidade de ter uma equipe gestora que supere as características da fragmentação dos saberes e isolamento das disciplinas, a fim de propor ações que conquiste educadores à participação. Assim como entendemos que as mudanças se efetivarão quando forem assumidas como princípios adotados pela Escola, pela equipe gestora e contempladas pelas políticas públicas.

Destacamos o registro da regente P8 quanto ao questionamento sobre os desafios e perspectivas nas (in)conclusões do nosso projeto:

Quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem. Estes são os meus desafios e perspectivas.

Ver o trabalho acontecendo e os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização, assim como o projeto interdisciplinar se naturalizando entre educadores e gestores, torna-se nossa mola propulsora para darmos continuidade às ações e atividades nesta perspectiva.

Por meio das entrevistas semiestruturadas e dos encontros diagnóstico que realizamos, foi possível conhecer o que pensam e compreendem os educadores e gestores da escola campo de pesquisa sobre os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização, assim como suas concepções quanto à metodologia, avaliação e currículo. Também proporcionamos momentos de reflexão sobre a prática metodológico-avaliativa, dos educadores, a partir dos princípios já referidos. E fomos além, quando contribuimos com encontros contemplando professores, gestores, alunos e pais, como os conselhos participativos. Nesses encontros foi possível visualizar recursos metodológicos e avaliativos de outros pontos de vista, aprofundando a reflexão e o debate a cerca dos mesmos.

Proporcionamos também, momentos de relatos e debates sobre as contribuições do PNEM na prática político-pedagógica dos professores e na concepção de gestores. Nesses momentos a maioria dos colaboradores da pesquisa

reconhece a grande importância do programa e da necessidade de sua aplicação como importante recurso de formação. Alguns entrevistados destacam, porém, limitações em sua execução e na forma como foram desenvolvidas as ações, principalmente quanto ao horário e a obrigatoriedade.

Por meio dos relatos, debates e reflexões, construímos nossas propostas de intervenção, visando contemplar as demandas que emergiram nos encontros anteriores e priorizando atender nossos objetivos iniciais.

Percebendo o Ensino Médio como importante etapa da Educação Básica e analisando os gráficos com os altos índices de reprovação e evasão, optamos por desenvolver nossas ações de intervenção dentro dessa modalidade de ensino. Partindo da análise da formação continuada, uma vez que o PNEM é voltado à formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, procuramos aprofundar as reflexões acerca da Reestruturação Curricular do Ensino Médio.

A partir das alterações no Ensino Médio por meio do Parecer CNE/CEB nº 5 de 4 de maio de 2011 e da Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propomos reflexões e debates sobre planejar e vivenciar os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização, assim como construir o ensino pela prática da pesquisa, tanto discente quanto docente.

Por fim, mas não menos importante, aos sermos procuradas por uma colega, que por coincidência ou não, é colaboradora em nosso projeto, e ouvirmos a seguinte colocação: “Eu quero te dizer que me inscrevi pra seleção do mestrado, fiz as avaliações e fui selecionada. E foi teu exemplo e teu trabalho que me estimularam a procurar essa qualificação.”, ficamos pensando que talvez estejamos no caminho certo, mesmo tendo a certeza que a caminhada é longa. São as surpresas com a capacidade de superação e o entusiasmo que nos dão estímulos para prosseguir e investir em futuras qualificações como o Doutorado, a fim de dar continuidade ao aprofundamento teórico e melhorar a contribuição no âmbito educacional e em nossa própria formação. Com isso afirmamos que a procura nunca chega ao fim, mas sim nos possibilita um constante caminhar neste processo de formação acadêmico-profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, José Clóvis de. REIS, Jonas Tarciso. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências.

Disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/wwiw_identificacao/lei12.7962013. Acesso em 20 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em http://www.nepiec.com.br/legislacao/pceb007_10.pdf. Acesso em 20 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2/2012: Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE, 30 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Portaria nº 1189 e Portaria nº 386. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. **Diário Oficial da União (DOU)** Nº 238, 9 dez. 2013.

DAMIANI, Magda. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFPel, 2013.

DEMO, Pedro. **Ironias da educação – mudanças e contos sobre a mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, Ivani C.A. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores. Artigo. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus de Foz do Iguaçu, 2008.

_____. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo. Editora: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Diana P. S. de. **A perspectiva da comunidade aprendente nos processos formativos de professores pesquisadores educadores ambientais**. 2010. 225f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande/RS. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação 2).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO ECOAR. **Projeto Bacias Irmãs**: Construindo capacidade na sociedade civil para a gestão de Bacias Hidrográficas. São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 239-277. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – teoria e prática. 4 ed. Goiania, GO: Alternativa, 2001.

LIMA, Cleiva A. de. **O diário em roda, roda em movimento**: formar-se ao formar professores no Proeja/ Cleiva Aguiar de Lima – Rio Grande: FURG, 2011.

LUDKE, Menga. **O Professor e a Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

MELO, Márcia C. H. de; CRUZ, Gilmar de C. **Roda de conversa**: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em: 21 jan. 2015.

MELLO, Elena M^a Billig. **A Política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006)**: convergências e divergências. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**/ Roque Moraes, Maria do Carmo Galiuzzi. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOURA, Dácio G; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos**: Planejamento e gestão de projetos educacionais. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014.** Porto Alegre, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. **A Universidade no século XXI.** São Paulo: Cortez Editora; 2004.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** Lisboa, Portugal: Afrontamento, 1994.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** Coleção "Temas básicos de..." São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2ª ed. 1986.

VEIGA, Ilma P.A. **Professor: Tecnólogo do Ensino ou agente social?** In: VEIGA, I.P.A; AMARAL, A.L.(Orgs). Formação de Professores: política e debates. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2001.

_____. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEBER, Max. **A Ciência como vocação.** Tradutor: Artur Morão. In: Max WEBER, Três tipos de poder e outros escritos, Tribuna da História, Lisboa, 2005. Disponível em www.lusosofia.net Acesso em set. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Mestranda: Silene Gonçalves Silva Comin
Orientadora: Profa. Elena Maria Billig Mello
Título do Projeto de Intervenção: Formação acadêmico-profissional de professores do Ensino Médio: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa.
Objetivo Geral do Projeto de Intervenção: Investigar a concepção teórico-prática de interdisciplinaridade e contextualização dos professores e gestores do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Bagé/RS, participantes no espaço de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a fim de contribuir com ações de intervenção para qualificação/aprimoramento da atuação profissional.
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Dados Gerais do/a Entrevistado/a
<p>1) Sexo: () Masculino () Feminino Idade: ____ anos.</p> <p>2) Formação acadêmica: a) Curso de Licenciatura. Qual? b) Curso de Bacharelado. Qual? c) Especialização. Qual? d) Mestrado. Qual? e) Doutorado. Qual? f) Formação complementar. Qual?</p> <p>3) Tempo da última formação acadêmica: a) Menos de 1 ano b) De 1 a 3 anos c) De 4 a 6 anos d) De 7 a 10 anos e) Mais de 10 anos. Quantos? _____</p> <p>4) Tempo de trabalho no magistério: a) De 1 a 5 anos b) De 5 a 9 anos c) De 10 a 15 anos d) De 16 a 20 anos e) De 21 a 25 anos f) De 26 a 30 anos g) Mais de 30 anos. Quantos? _____</p> <p>5) Forma de ingresso no magistério estadual? a) Concurso público b) Contrato na rede estadual c) Outra forma. Qual? _____</p> <p>6) Quanto tempo (anos) atua como professor(a) estadual? _____</p>

<p>7) Carga horária de trabalho: a) 20 horas b) 40 horas c) 60 horas</p>
Perguntas
1. Qual a tua concepção de Interdisciplinaridade?
2. Na tua prática contemplas a Interdisciplinaridade? Como? Por quê?
3. Qual tua concepção de Contextualização na área educacional?
4. Como avalias a importância de Contextualização no processo educacional?
5. Qual a tua percepção sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)?
6. Quais os reflexos das ações do PNEM na tua prática pedagógica, em relação à metodologia e à avaliação? E em relação à Interdisciplinaridade e à Contextualização?
7. Consideras importante a Reestruturação do Ensino Médio? Por quê?
8. Descreve como seria a formação do professor e do gestor educacional que contemple tuas expectativas:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
Curso de pós-graduação *stricto sensu*
Mestrado profissional em educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Formação acadêmico-profissional de professores do Ensino Médio: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa.

Pesquisadora responsável: Silene Gonçalves Silva Comin

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Telefone celular da pesquisadora para contato: (53) 99586417 (permitida ligação a cobrar)

Email da pesquisadora: silenegcomin@gmail.com

Solicito à Vossa Senhoria liberação para desenvolver a pesquisa diagnóstica e o plano de ação do Projeto de Intervenção para o Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, cujo título é Formação acadêmico-profissional de professores do Ensino Médio: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa. Trata-se de uma pesquisa que tem por objetivo geral “Investigar a concepção teórico-prática de interdisciplinaridade e contextualização dos professores e gestores do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Bagé/RS, participantes no espaço de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a fim de contribuir com ações de intervenção para qualificação/aprimoramento da atuação profissional”.

Tal pesquisa se justifica pela necessidade de espaços de reflexão sobre as contribuições do PNEM na formação acadêmico-profissional dos professores de uma escola de Ensino Médio, na perspectiva dos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, assim como por buscar ações de intervenção para qualificar as práticas pedagógicas desses professores.

A participação de professores e gestores será por meio de entrevista semiestruturada com questões sobre a temática, que será gravada/filmada, que servirão

também para a pesquisa diagnóstica e para o plano de ação do Projeto de Intervenção; assim como pela participação nos encontros de formação do PNEM e as atividades daí decorrentes. As declarações serão registradas para posterior estudo.

Por meio deste documento e a qualquer tempo Vossa Senhoria poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo-prática em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Para participar deste estudo-prática a escola não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os nomes e identidades serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa diagnóstica serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas; entretanto ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada com sua privacidade.

Após concluída a pesquisa diagnóstica, implementado o plano de ação e realizado o relatório final, será agendada, previamente, uma reunião com todos os sujeitos participantes para a apresentação dos resultados obtidos.

No caso de liberar este estudo nesta escola em que Vossa Senhoria atua como Coordenador Regional de Educação da 13ª Coordenadoria Regional de Ensino, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

Nome: _____

Assinatura:

Nome do pesquisador responsável: Silene Gonçalves Silva Comin

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Nome da Prof.^a Orientadora do Projeto de Intervenção: Elena Maria Billig Mello

Se você tiver alguma dúvida ou consideração sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em pesquisa – CEP/UNIPAMPA – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefone: (55) 3413 4321 – Ramal 2289 ou ligações a cobrar para (55) 84541112. E-mail: cep@unipampa.edu.br.

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA –UINIPAMPA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Projeto: Formação acadêmico-profissional de professores do Ensino Médio: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa.

Mestranda: Silene Gonçalves Silva Comin

Orientadora: Prof^a. Dra. Elena Maria Billig Mello

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____
autorizo ceder os direitos de imagem, autoria ou de propriedade, a qualquer título sobre o trabalho apresentado, estando autorizados a utilizá-los a qualquer tempo, de todas as formas, como melhor lhes aprouver, em cartazes, produtos, meios de divulgação, placas, faixas, revistas, livros, artigos, camisetas, ou em outros casos, sem qualquer reembolso, pagamento ou indenização.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima citada em todo território nacional e no exterior.

Bagé, ___ de maio de 2015.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE D – MATRIZ DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Formação acadêmico-profissional de professores do Ensino Médio: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa.						
Categorias de análise	Interdisciplinaridade (1,6)	Contextualização (3, 4,6)	Prática pedagógica metodológica-avaliativa (2,6)	Currículo - Reestruturação do Ensino Médio (7)	Política educacional de formação de professores – PNEM (5)	Formação acadêmico-profissional(8)
Sujeitos da intervenção						
P1	<p>Tudo é interligado nenhuma disciplina é separada uma da outra, todas tem um vínculo e ficou muito bom a gente trabalhar.</p>	<p>Eu acho bom, todas as coisas novas que estão chegando. Os alunos não são mais iguais antigamente, eles evoluíram muito numa parte e esse é o objetivo, da evolução, e essa é uma parte que está assim, evoluindo muito.</p> <p>Avalio assim, como positivo</p>	<p>Sim, fazendo sempre esse link. Por que atualmente, nós temos que ver essa parte, porque se a gente, não for, de Interdisciplinaridade nós não vamos contemplar, por exemplo o Enem, tudo nós temos que ver Interdisciplinaridade. É como eu te disse, ficou uma lacuna, porque eu parei, mas o que eu conversava com outros colegas, embora eles num primeiro momento achassem que não conseguiam acrescentar nada para os alunos, eu estava vendo que sim, porque eles saiam dali, e eu via eles debatendo o trabalho que eles tinham feito no Pacto e tentando fazer trabalhos iguais. Eu já vi um reflexo disso aqui no ano passado na feira de Ciências que o professor já trabalhou muito</p>	<p>Eu considero, porque tudo evolui e a gente não pode ficar parado, então assim a cabeça de todo mundo muda, o mundo muda e a gente não pode ficar estagnado principalmente a Educação. Nós somos a base de tudo, imagina se nós vamos ficar parado, tudo tem que mudar, tem que circular, a cabeça pensante.</p>	<p>Quando começou o Pacto eu comecei assistir as aulas, porque é em função do aluno, pra crescimento do aluno, é o momento da gente se encontrar, depois eu não tinha horário, parei de vir. Às vezes eu conversava com os colegas e perguntava assim pra eles: o que tu vê de bom no Pacto? Aí tinha coisas, ideias diferentes... aí uns diziam assim ó "ai a gente vem se encontra, mas eu não vejo nada de positivo pra gente acrescentar com o aluno".</p>	<p>Esse como Pacto mesmo... eu acho assim, os professores se reúnem, eles tem um momento para se reunir, porque era grande a ansiedade dos professores que eles não tinha um momento para colocar suas angustias. Assim, como ele poderia colocar o conteúdo, expor o conteúdo e agora ele está conseguindo. Então, a gente é um todo e a Educação é um todo, não é separado, então atualmente eu acho que o Pacto está muito bom tanto é que eu te disse que agora eu vou seguir assistindo. Contribuí por exemplo, se hoje é dia do Pacto, os alunos entendem se avançou um pouco mais no horário, o aluno entende que o professor está se especializando, o professor tá fazendo aquela reunião em</p>

			melhor a Interdisciplinaridade com os trabalhos da feira, do que nos anos.			função dele
P2	<p>A interdisciplinaridade pra mim é a pessoa das áreas, exemplo, quem entenda das áreas que possa trabalhar em conjunto com os outros das outras áreas, abrir mão da individualidade e da sua disciplina e compactuar, participar com os outros. Sair do teu mundo da individualidade e e tu participar de um grupo com os outros, fazer tudo em conjunto com os outros e eu acredito que a interdisciplinaridade ela proporciona muito isso até para o aprendizado dos aluno. Eu acredito que seja melhor porque quando chegar a questão da avaliação facilita bastante, principalmente e da forma que fizeram no Ensino Médio que ficou por área e isso facilitou um monte até pra eles.</p>	<p>Contextualizar tu vai aprender e demonstrar aquilo que tu aprendeu, eu acho que o Pacto...eu não acho, eu tenho certeza que o Pacto proporciona muito isso a partir do momento que tu começa a incentivar os alunos à ler. Então eu acho assim, a contextualização tu tens que primeiro te inteirar e saber dominar o assunto, saber que a partir do momento que tu souber, que tu consegue aprender e saber aquilo, tu tem facilidade, tranquilo de demonstrar tudo que tu soube. Tu vai contextualizar, tu vai comprovar o teu aprendizado que teve ali. Eu acho que a gente tem que dominar essa parte da contextualização como processo educacional, eu acho importantíssimo eu vejo, principalmente porque eu não faço as avaliações do aluno com nota, com prova...então eu faço muito com trabalhos, então eles tem que contextualizar mesmo, eu faço trabalho com vídeo aula, trabalho com a internet.</p>	<p>Na minha prática eu faço, quando nós montamos projetos, eu sou da área das Ciências Humanas e tem uma colega que é das Linguagens, a gente trabalha aqui no colégio desde 2009 juntos, antes de colocar a interdisciplinaridade a gente já trabalhava juntos e nós fazíamos isso juntos, eu e ela. Eu utilizo bastante, faço projeto inclusive com os outros das outras áreas. Tenho mais facilidade de me reunir e de fazer com os outros, das outras áreas do que dentro da minha própria área. A prática, a forma como eu vinha trabalhando, que é de não fazer provas, eu não faço provas eu faço trabalhos com eles, eu trabalho diariamente com eles, então eu somatizo as atividades e eu acho que isso colabora muito para o aprendizado. Na minha prática com alguns colegas, na minha área não, dentro da minha área eu tenho dificuldade e não estou</p>	<p>Eu considero, eu acho assim que o tipo de ensinamento e de aprendizagem que se usa é arcaico, o mundo evoluiu um monte e conforme o mundo está evoluindo na parte da tecnologia e o ensino está pra trás. A educação está pra trás, porque nós ficamos pra trás e não porque trancaram, mas sim porque nós mesmo ficamos acomodados e eu acho que a reestruturação do Ensino Médio é fundamental. A partir do momento e do dia que os governantes, os secretários, os coordenadores, os diretores se deram conta, que levar o grupo a participar da tomada de decisões de certas coisas e ter autonomia de seus planos, por exemplo. Se a gente quisesse fazer na questão estrutural aqui do colégio que estamos precisando participar para as pessoas que elas</p>	<p>O Pacto do Ensino Médio assustou as pessoas porque tirou elas da acomodação que vinha de muito anos...a partir do momento que vem um novo é aquele susto ninguém sabe nada, pessoas tem medo e eu acho que a gente não pode ter medo do novo. Eu acho que isso se fortalecer daqui uns oito à dez anos, acredito eu, porque tem muita gente que tem que sair do seu mundo de acomodação ainda porque do jeito que tá...vai bater de frente.</p>	<p>Uma das situações seria primeiro os projetos, nós deveríamos trabalhar mais projetos, a questão da avaliação ela é muito importante e tem que ser trabalhada ainda mais, e a questão de montar os projetos que até hoje se faz os projetos, mas se faz de forma superficial, o dia em que nós montarmos os projetos dentro das nossas disciplinas e nós pegamos o líder da sala, "o meu filho" eu vou trabalhar geografia assim...assim...a assim, e a parte de vocês vai ser essa...essa e essa, o que vocês acham? O professor contempla as pessoas para participar. Um tipo de formação que é interessante porque aquilo te dá conhecimento, te dá aprendizado e eu acredito que o trabalho que tu apresentou junto com a professora Elena, aquilo ali foi ótimo, porque demonstrou primeiro o conhecimento de vocês e segundo o aprendizado para nós, pra mim</p>

			dizendo que os outros colegas não sejam abertos, não é, nós temos dificuldade de nos encontrarmos esse é o problema, nós não temos momentos de encontros da área.	possam participar na tomada de decisões, eu tenho certeza que tudo vai funcionar, porque tu te sente interessado.		principalmente, bah...o que eu aprendi ali e depois a gente teve um debate por alguns minutos. Muito bom.
P4	As áreas diferentes trabalhem conteúdos afins, né? Mas eu acho que nem sempre a gente tem essa disponibilidade e porque, infelizmente, a gente tá trabalhando nessa concepção por área só que as aulas são separadas né. A gente tem a disciplina de língua portuguesa, tem a de literatura, tem a de arte, tem a outra que é dentro da minha área, que é a linguagem.	Não sei, eu acho que ... essa contextualização é a gente trabalhar um assunto algum projeto que contextualize todas as disciplinas que consiga se trabalhar também de forma interdisciplinar, trabalho em projetos. Trabalho em projeto que seja contextualizado dentro de um tema. Pra mim, a minha concepção de contextualização seria isso, se é alguma outra coisa diferente, não sei. Acho que é importante mas é aquilo como essa contextualização depende muito do encontro do professor, depende da gente ter tempo pra planejar esse trabalho diferente, contextualizado e nem sempre o professor tá disponível pra aquilo ali.	A gente de alguma forma contempla essa interdisciplinaridade, mas não é sempre. Por exemplo, o ano passado nós fizemos um trabalho interdisciplinar, era um projeto da Copa do Mundo e ... a maioria dos professores conseguiu fazer esse trabalho interdisciplinar. Foi interessante, era um projeto da escola. Este ano ... nós acabamos de fazer aquele do ... o tema era o dia dos namorados, a gente juntou a literatura com a arte e trabalhou em sala de aula com os cartões desenhados pelos alunos com pesquisa de poesia da literatura, é um trabalho interdisciplinar. Então eu acho que a nossa prática contempla isso, mas nem sempre isso ocorre, entendeu? Pois é o que eu digo, nós nem sempre conseguimos aplicar alguma coisa do pacto dentro da sala de aula. Eu acho que na nossa forma de avaliação,	Considero importante, porque eu acho que da forma como nós estamos trabalhando hoje o Ensino Médio, não é, na visão dos professores, porque a gente comenta né, não é a mais adequada. Porque, se dividiu por área de conhecimento, só que o aluno ainda não tá acostumado com isso aí e de repente, o ponto mais negativo que eu vejo no Ensino Médio hoje, nesse Ensino Médio politécnico, o que eu mais vejo de negativo é a avaliação. Então eu acho que a reestruturação do Ensino Médio politécnico, começa por aí: mudar o sistema de avaliação.	Bom eu acho que o pacto é aquilo que muitos professores devem ter respondido que é um programa que vem, na nossa visão foi imposto pelo governo e nós praticamente não tivemos opção de participar ou não do pacto. Eu vejo assim, dentro do nosso grupo de trabalho aqui na escola José Gomes Filho o trabalho foi feito de maneira proveitosa os encontros foram proveitosos, mas na questão teórica, pedagógica da forma como foi passado é muita pedagogia, muita leitura. Tudo que foi proposto o grupo fez, nós fizemos, a gente dialogou, chegamos a um determinado consenso e tal. Aquele encontros até foram proveitosos nessa forma pedagógica, didática com que ela tinha	Eu acho que em primeiro lugar são interessantes as formações mas eu acredito que teriam que ser dentro do período de ... que o professor está ... no trabalho. Então, é necessário formação, é. Mas tem que haver mudança de horário eu acho, acho que mais flexibilidade no horário. Atividades de repente que mobilizem o professor a trabalhar em sala de aula, palestras, sugestões de alguns temas pra trabalhar em sala de aula, essa questão de avaliação... Então eu acho assim, que se eu tivesse que optar, de fazer o pacto, eu dedicaria meu tempo a outro curso, por exemplo, procurar um mestrado, que me daria um outro nível de formação e me daria condições de crescer profissionalmente e o pacto não me dá isso aí.

			<p>contribuiu pra alguma coisa sim. Mas assim ... usar tudo que a gente viu lá dentro do pacto na sala de aula não se aplica.</p>		<p>que passar mas eu acho que na visão real de prática escolar nós não temos muito o que aproveitar dali, em sala de aula. Nós não aplicamos aquilo ali porque essas teorias nós já tivemos durante o curso na formação de cada um, pedagogia, letras, matemática o que for. Agora a sala de aula é diferente a questão. Então, não é sempre a gente vai conseguir aplicar a teoria que o pacto nos passa pra dentro da sala de aula. Alguma coisa é aproveitada, mas a maioria, na minha visão, não foi aproveitada.</p>	
--	--	--	---	--	---	--

<p>P7</p>	<p>Eu acho que interdisciplinaridade é uma coisa importantíssima, só que infelizmente essa palavra nós só usamos no papel, só nos cursos de formação, só nas nossas reuniões, só nas nossas conversas. Na prática realmente, nós não fizemos isso. Nunca. Seria, em primeiro lugar, a interdisciplinaridade nós teríamos que sentar e planejar o conteúdo que nós vamos desenvolver, juntos. Isso que eu acho, isso que eu entendo por interdisciplinaridade.</p>	<p>Eu acho super importante a contextualização e dentro do possível, eu tento assim, dentro do possível contextualizar. É relacionar aquilo que eu estou trabalhando com o aluno, aquele conteúdo de matemática, com o dia-a-dia do aluno realmente botar ele na prática. Claro que é um pouco difícil. Nós não tivemos uma formação voltada a contextualizar. A nossa formação, foi muito foi aquela coisa bem certinha, digamos muito rigorosa, que eu não sei muito nem me expressar adequadamente. Mas quando nós contextualizamos, quando nós trazemos nosso aluno pra realidade dele, aquele conteúdo fica mais fácil ele aprende mais fácil. A importância da contextualização é ele se apropriar desse conteúdo com mais facilidade.</p>	<p>Dá tranquilamente pra contemplar, assim se o professor de história tá desenvolvendo um conteúdo, suponhamos que ele vai trabalhar Semana Farroupilha daria tranquilamente pra eu colocar...é ele tá desenvolvendo as causas da Revolução Farroupilha e eu agregar às causas da Revolução Farroupilha ao conteúdo de matemática. A questão financeira da época que ocorreu, o porquê da Revolução Farroupilha foram causas econômicas, financeiras. Causas inclusive, que são causas atuais que nós vivemos hoje, de altos impostos. A importância é.... até por uma questão de motivação do nosso aluno. Porque muitas vezes nós estamos trazendo um conteúdo e nosso aluno diz assim: onde é que eu vou aplicar isso? Pra que serve isso? Então com a interdisciplinaridade, tu trazendo contexto para o contexto atual faria com que eles despertassem, tivessem um pouco mais de interesse do que eles têm hoje. Tanto a metodologia</p>	<p>Acho que é uma coisa que tem quer feita senão nós vamos... eu já considero o sistema falido nós vamos pro fundo do poço total tem que haver uma reestruturação, mas essa reestruturação tem que ser bem discutida com quem trabalha na escola, com quem tá lá na sala de aula, com quem é de sala de aula. Por isso que eu digo, aquele pessoal que tá lá dentro na escola que é a supervisora, que é o professor de sala de aula, que sabe os problemas da escola.</p>	<p>Eu acho que ele é importante mas eu acho que também assim ó, deveria como todas as coisas na educação elas vem de cima pra baixo, não somos nós professores. Nós não somos consultados de como deveria ter sido antes do pacto. Ele é importante, eu acho que o encontro de nós professores, é importante. A importância do pacto foi a reunião que nós fazemos, isso é importante. Gostando ou não gostando nós nos reunimos e hoje nós estamos sentindo falta desses dias. Quer dizer, sempre serve. Acho que sim. Mesmo que nós não queiramos admitir, reclamemos, mas sempre serve.</p>	<p>Na minha expectativa eu acho que até não vou ser bem interpretado mas formação pra mim de professores, pra muitos professores era pra ser bem na prática mesmo, pra muitos professores, como se dá aula, assim, assim, assim e assado. Dizer pra eles, mas mostrar mesmo realmente, aqui na prática, como se faz. Como muitos colegas vêm de uma formação acadêmica não adequada, fraca pra sala de aula. Específica para cada área e de repente assim, se nós já, procurando a interdisciplinaridade se nós pegar, um exemplo, professor de química, física e biologia: olha, vamos trabalhar assim, assim e assim determinado conteúdo, uma coisa bem prática até para mostrar pro professor como é que se faz. Porque muitos colegas não têm conhecimento, isso é o que eu vejo, até pela minha prática de gestor.</p>
------------------	---	--	--	--	--	--

			<p>quanto a avaliação foi bastante discutida, nós discutimos bastante, no Pacto, nessa primeira parte, foi bastante discutido. Não tem uma mudança brusca, mas nós sempre dentro do possível, pelo menos eu, sempre tem alguma pequena mudança, nós procuramos mudar alguma coisa. Acho que por esses fatores mesmo nós não nos reunimos com frequência, a organização da escola não está dirigida à interdisciplinaridade, a organização da escola não está organizada para contextualização o nós não temos e aí nós temos várias formações se fala, se fala, se fala, mas na prática, na prática, na prática a gente volta pega nosso livrinho e segue dando equaçãozinhas básica.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

<p>P8</p>	<p>Pra mim interdisciplinaridade, eu acho que está crescendo, a gente tá aprendendo por que foi difícil nós professores não tínhamos noção de como trabalhar junto e principalmente e matemática que eu acho super individual, a gente é muito sozinho, mas estamos aprendendo é uma caminhada longa que ainda tá em aprendizagem, então tá indo assim tá bom, estou gostando, se a gente vai fazer um trabalho juntos, nós já fizemos matemática que entra com cálculos, gráficos... então a gente está se entendendo, fácil não é hoje tudo é difícil, mas estamos aprendendo</p>	<p>Não sei responder, pode me explicar? Não vou colocar nada sobre contextualização.</p>	<p>Olha não uso muito, eu estou me desdizendo a gente faz o projeto, ai nesse projeto que tem no início do ano já faz, já monta, a gente trabalha faz esse projeto aí eu entro, agora dizer que eu trabalho exatamente sempre não é verdade. Eu não sei trabalhar sempre, eu faço o meu dentro da minha sala de aula e quando a toda escola monta um projeto aí a gente trabalha junto. Eu acho importante mas a gente que tem que dar o conteúdo que não podemos fugir dele, não adianta eu acho que se torna difícil... Olha ... a gente na prática de sala de aula acrescenta porque a gente tem mais condições de elaborar, de ...construir de ... é um mais um... como vou dizer ... um método pra nós trabalharmos junto com o aluno. É um crescimento. Na inter (interdisciplinaridade) sim e na con (contextualização) ... eu tô ainda em construção.</p>	<p>Considero importante porque ... tem muita coisa a desejar né, eu acho que falta muito. Já começa pelos conceitos, nem os alunos... a gente tá começando a entender e não sei se não vai mudar de novo. Os alunos não estão satisfeitos ... eu acho que tem que ter uma mudança. Eu acho que tá ... os alunos não estão aprendendo como antes ... eu sou muito antiga, eu gosto do aluno um atrás do outro, eu gosto com prova, teste, eu gosto. Eu acho que aluno aprende muito mais e ... eu sinto essa dificuldade, eu acho que o aluno tem que ter ... não que não tenha liberdade, tem que ter mas eu acho que tem muita liberdade o aluno. Tem que haver sim uma reestruturação em termos de ensino de qualidade, em todos os sentidos eu acho. A gente tá sempre meio que perdido, eu acho que não deu certo, eu acho que tem que mudar como tá não teve um aceitação eu acho, que essa mudança não foi adequada.</p>	<p>Particpei aqui na escola, eu gostei foi muito bem elaborado, foi bem feito, agradável... assim em termos de a gente aprender com os colegas, eu achei bem gratificante, achei bom... só que foi desgastante sim, mas eu acho que foi valido, acho que o projeto que valeu a pena, que foi valido que a gente aprendeu, que a gente estudou, que a gente montou. Entre nós também foi bom, porque cada um dentro da sua sala de aula, cada um tem sua vida corrida então foi bom para os professores também. Claro que não é fácil, é cansativo, mas foi bem gratificante. Tu tá vindo um projeto e tu não quer ficar do lado de fora, tu quer sempre tá junto, então quer dizer que tem... vale a pena porque a gente aprende e incentiva o professor é isso que eu senti: incentivo e aí a gente tem vontade de trabalhar. Então quer dizer, eu saia principalmente quem faz seminário, vários trabalhos que eu sai daqui e no outro dia apresentei em sala de aula. Então quer dizer é válido. Só acho que nós tínhamos que arrumar um horário melhor, que se encaixasse, que todos pudessem vir. Todos vinham, mas ficavam assim né, tristes cansados.</p>	<p>– Ah eu gostaria de uma formação ... eu acho que tem que ter aula de computação para os professores, como trabalhar a interdisciplinaridade, como trabalhar ... montar projetos. Então quer dizer que ficava muito pesado, então a gente já chega cansado, então eu acho que o que teria que ter acontecido: nós tínhamos que ter tido um dia para isso e eu acho que isso ia surtir mais efeito a gente ia aprender muito mais com mais vontade, mais determinação. Eu acho que faltou só isso porque foi bem explicado, o tempo que a gente teve aqui a gente trabalhou bem, a gente aprendeu a gente gostou.</p>
------------------	---	--	---	--	--	--

<p>G1</p>	<p>Primeiro é um conjunto é um grupo né, interdisciplinar é um grupo, então... dentro da área um professor deve trabalhar com seus parceiros, dentro da sua área. Interdisciplinaridade... não é tu pensar que o colega de Língua Portuguesa... é... tipo... está a trabalhar um texto e tu não sabes nada e vais trabalhar História e de repente tu podes pegar aquele texto, daquele professor e trabalhar o teu conteúdo de História, de Geografia de Educação Artística né, isso é interdisciplinaridade que eu entendo.</p>	<p>Tem um monte de coisa pra contextualizar dentro da tua sala de aula, agora tu tem que estar disponível como sempre pra qualquer atividade que tu for fazer... tu tem que estar disponível, essa contextualização tu tem que estar aberta e tu tem que estar informada, não adianta o professor, parece que tem aqueles médicos que não se atualizam e o professor parece que está com a cabeça meio fechada, quer sempre fazer a mesma coisa e hoje em dia não é mais assim, se tu não contextualizar tu não vais dar também para o teu aluno uma maneira que ele aprenda algo diferente, que não seja aquilo que tá no livro... que não seja aquilo que está escrito que tá no plano... tem que abrir a mente, tem que falar de vários assuntos numa sala de aula</p>	<p>Atualmente na vice direção, acho que não é possível interdisciplinarizar né, não tem como... mas enquanto sala de aula, quando tive sala de aula... sim trabalhei, e quanto tive Gestão não agora no Estado, mas no Município eu fazia um trabalho de interdisciplinaridade com os professores, porque nós tínhamos um projeto de Arte. Então nesse trabalho como gestora eu consegui fazer a interdisciplinaridade com os professores. Em sala de aula, não vou ser hipócrita em dizer que sempre trabalhei. Aqui nós tínhamos um plano quando a gente se candidatou né, um dos nossos planos seria contemplar os alunos com um trabalho de arte e que envolvesse todas as disciplinas, mas já está fechando a gestão e a gente não conseguiu. Tu tem que ler um jornal pra tu saber o que conversar com as pessoas é a mesma coisa o aluno na sala de aula, ele tem que saber o que está acontecendo a sua volta e o professor a mesma coisa pra poder pegar um gancho pra conseguir com</p>	<p>As coisas mudam à cada dia, mas só que essa reestruturação tem que ser uma coisa bem centrada, bem alicerçada.</p>	<p>Eu não participei do Pacto, o que eu via, só a parte dos bastidores... porque como era só para os professores eu enquanto direção não participei. Não sei assim até que ponto foi válido essa questão de Pacto, porque não percebo que mudanças assim... enquanto gestora não percebi, "há eu vou fazer isso porque participei do Pacto e teve esse projeto, teve essa sugestão", sinceramente não notei diferença.</p>	<p>Primeiro eu acho assim, tu tem que estar aberto... tem que querer, se tu não quiser nada, nada que a gente não queira a gente não faz, tu pode vir aqui com várias sugestões e eu vou copiar tuas sugestões vou chegar na aula e não vou fazer porque quando eu fecho a porta da minha sala de aula, eu sou única ali dentro eu faço o que eu achar que devo fazer. Ter mais formação, mas aquela formação como um estudo, uma aula prática... tu tem que estudar, saber o que está acontecendo no mundo com relação a educação... a gente vê vários países. De repente se nós tivéssemos algumas escolas modelo que a gente pudesse levar os professores pra conhecer. Se a gente tivesse essa oportunidade de levar uma semana o professor pra lá pra ver como eles trabalham... sei lá acho que seria por aí.</p>
------------------	--	---	---	---	--	---

			<p>que prenda o aluno. Não ouvi nenhum professor dizer "eu vou fazer isso aqui óh, a gente viu lá no Pacto...a gente estudou essa questão aqui, quem sabe eu uso esse método...eu vou usar esse método na minha aula, eu vou fazer tal coisa na minha sala de aula do que eu vi no Pacto", porque eu acredito que tenha sido, muitos momentos de práticas, algumas sugestões de trabalho. Eu sei que os professores faziam trabalho a distância e entregavam, mas eu não vi em sala de aula, movimento assim...olha essa atividade aqui a gente fez no Pacto e eu vou passar para meu conteúdo e eu vou fazer com o meu aluno ali, eu realmente não vi...se houve eu não vi.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

G2	Significa a inter-relação entre todos os componentes curriculares que compõem a matriz curricular de cada escola, das redes de ensino, tanto municipal quanto estadual e federal. Então, quando eu tenho um professor que se desloca em três escolas, quando eu tenho professores de uma carga horária de vinte horas que as vezes cumprem em duas escola e que não tem como assistir, participar da reunião pedagógica de uma escola nem da outra porque os horários não combinam, quando eu tenho uma carência de recursos humanos, quando eu tenho um espaço físico limitado, quando eu tenho uma estrutura física que não me dá condições para que o trabalho efetivamente aconteça tudo isso vem trazer prejuízos pra que uma prática interdisciplinar aconteça, porquê? Porque as pessoas não	Vamos mostrar pra esses alunos os fatos que estão acontecendo, tem o currículo formal? Tem, mas sempre há possibilidade que este currículo mais formal, com temas específicos, que essas temática sejam contextualizadas e trazidas pra realidade. Aí vai se fortalecendo o diálogo os alunos vão interagir melhor sem sombra de dúvidas a motivação vai ser maior. Acho de fundamental importância, então acontecem tantos fatos no mundo todo e que, com certeza, esses fatos sociais, políticos, culturais, enfim de todas as esferas eles podem sim ser contextualizados com o conteúdo a ser trabalhado. Então o processo de aprendizagem vai acontecer muito melhor, os mesmos vão conseguir se apropriar desses saberes. A questão da contextualização, que eu já citei isso também, a dificuldade o curto espaço de tempo para que as pessoas possam se atualizar, participar de cursos, possam participar de congressos, possam participar de seminários para se atualizarem pra daí ampliar os seus olhares, ter uma outra leitura de mundo e daí entenderem que eles precisam sim trazer para o contexto atual, pra realidade tudo o que eles vão trabalhar.	Eu sou pedagoga, então na área da humanas trabalhei poucos anos com regência de classe, na verdade estou há 23 anos na supervisão, então eu sou sujeito que tem que instrumentalizar e assessorar pra que essa prática aconteça. Então, eu na minha prática efetivamente, nunca trabalhei de forma interdisciplinar, na verdade nós conversávamos. Então quando eu trabalhava no curso normal na regência de classe eu sempre conversava, com a professora da didática geral, com as professoras dos demais componentes da formação especial, do curso de formação de professores para que a gente pudesse fazer um trabalho mais conjunto, porque algumas vezes aconteceu, e isso é a falha quando tu não trabalhas de forma interdisciplinar, de eu estar trabalhando um conteúdo e a professora de didática geral tá trabalhando o mesmo conteúdo. Então há uma grande dificuldade entre os professores em tentar explicar sua metodologia,	Bem, eu acho extremamente importante repensar o currículo, reestruturar o currículo. Mas em relação ao Ensino Médio o que eu vejo na reestruturação do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, ela veio de forma atropelada.	Bem, o Pacto eu gostaria de dizer, no Ensino Médio, que foi uma das grandes ações educacionais nesse país. Então eu vejo assim, como um momento excepcional de encontro de professores, de compartilhar experiências, de ampliação de conhecimento s.	Uma formação de gestores, pra mim que estou numa equipe gestora, seria uma formação que tem que aliar duas vertentes: teoria e prática. Então, a teoria é fundamental é ela que vai embasar a nossa prática. Então teria que aliar a teoria com a prática e ser mais pé no chão, mais centrado no que é a escola efetivamente.
----	---	---	--	---	---	--

	conseguem se encontrar pra planejar.		<p>então se percebe que há uma dificuldade entre os professore até em explicar o que é metodologia. Há uma grande confusão nessas terminologias educacionais para as diferentes áreas porque nós temos professores que não são, na sua grande maioria, professores que estão ingressando agora. Na minha realidade da escola os professores estão lá há mais de vinte anos, trinta anos. Então são professores que na academia, na graduação não tiveram essa formação pedagógica. A avaliação é o calcanhar de Aquiles da educação, é um tema que nunca se esgota, há inúmeras dúvidas dos professores em relação a avaliação ao tipo de avaliação, formas de avaliação, expressão de resultados da avaliação tudo que envolve avaliação é uma dúvida constante. Então também é um tema que não se esgotou com a conclusão do Pacto.</p>			
--	--------------------------------------	--	---	--	--	--

APÊNDICE E – MODELO CONVITE/PROGRAMAÇÃO DOS ENCONTROS DE JULHO

QUE BOM ENCONTRAR CONTIGO. TE ESPERAMOS EM NOSSA ESCOLA, DIAS 20, 21 E 22 DE JULHO.

Nossa programação inicia pela manhã às 8h30 e à tarde às 14h.

20/07 – Manhã: *Palestra Alegria de Viver*, Nutric. Francisco Fiori/
Gestão em Projetos, Prof. Esp. Albanisa Oliveira
Tarde: *Palestra Saúde do Professor*, Dr^a. Alice Fernandes/
Palestra Autoestima, Psic. Aline Silveira

21/07 – Manhã: *Palestra Eu e Ética*, Psic. Maurício Silva
Tarde: *Desconstrução e Reconstrução Pedagógica*, Prof. Esp. Silene Comin

22/07 – Manhã: *Construindo um Projeto*, Prof. Esp. Albanisa Oliveira e Prof. Esp. Silene Comin
Tarde: *Reestruturação do Regimento e Planos de Estudo do E.M.P.*, Prof. Esp. Zina Amélia Assumpção

