

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TDICs: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PACTO E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

## PUBLIC POLICIES OF TEACHER TRAINING FOR USE OF TDICs: CONSIDERATIONS ABOUT THE PACTO AND THE ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Aline Diesel <sup>1</sup>  
Diógenes Gewehr <sup>2</sup>  
Elisabete Penz Beuren <sup>3</sup>  
Silvana Neumann Martins <sup>4</sup>

Data de entrega dos originais à redação em: 01/06/2016  
e recebido para diagramação em: 26/07/2016.

*Este artigo objetiva conhecer como a formação de professores através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio oportuniza o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no Ensino Médio Politécnico. Possui uma abordagem qualitativa e o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário aplicado a oito professores de Ensino Médio Politécnico de uma escola pública do Vale do Taquari-RS/BRA. Os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva. Verificou-se que as formações continuadas do Pacto não estão contribuindo para o uso da TDICs e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem entre professores e alunos.*

*Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. TDICs.*

*This paper aims to meet as teacher training through the Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio favors the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) at the Ensino Médio Politécnico. Has a qualitative approach and the data collection instrument was a questionnaire to eight teachers from Ensino Médio Politécnico at a public school in Taquari Valley-RS/BRA. which were analyzed from the Text Analysis Discourse. It was found that the formation of the Covenant is not contributing to the use of DICT and for improving teaching and learning processes between teachers and students.*

*Keywords: Public Policies. Teacher training. DICT.*

### 1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) consagrou o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, que consolida e aprofunda os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Além disso, objetiva a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Com esses pressupostos, percebe-se que essa seria uma formação ideal, entretanto, difícil de ocorrer na realidade brasileira.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCN (2006) também vieram a contribuir com a qualidade do Ensino Médio, trazendo subsídios aos professores refletirem sobre sua prática pedagógica, servindo de apoio para o planejamento das suas aulas.

Contudo, mesmo com todas essas diretrizes, lacunas ainda eram salientes no Ensino Médio brasileiro. Buscando mitigar esse quadro, em 2011, o Estado do Rio Grande do Sul publicou a *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada*

*ao ensino médio - 2011-2014* (RIO GRANDE DO SUL, 2011), conhecida entre os professores como a proposta do Ensino Médio Politécnico. Essa política pública trouxe uma série de mudanças significativas na rotina diária do Ensino Médio nas escolas estaduais, especialmente a interdisciplinaridade a partir de um trabalho coletivo efetivado na prática e a pesquisa na sala de aula. Cabe salientar que o Ensino Médio Politécnico não deve ser confundido com o Ensino Médio técnico profissional, já que este último tem como objetivo preparar o aluno para o mercado de trabalho, ao passo que o primeiro tem como um de seus objetivos o aprender a aprender a partir da investigação.

Corroborando, ainda, com a ideia da melhoria da qualidade do Ensino Médio, surge, em âmbito nacional, o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* (BRASIL, 2013), conhecido pelos professores simplesmente por Pacto. Através dele, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e distritais de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio público.

Assim, o estudo está dividido em cinco seções. Inicialmente, são apresentados os aspectos introdutórios

1 - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Licenciatura em Letras.

2 - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Especialização em Gerenciamento Ambiental e em Docência no Ensino Superior Licenciado em Ciências.

3 - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Especialização em Bases Ecológicas para a Gestão Ambiental - Licenciatura em Geografia.

4 - Mestrado e Doutorado em Educação - Especialização em Ensino de Literatura e em Gestão Universitária - Licenciatura em Letras.

do texto, de modo a contextualizar o leitor na temática foco do trabalho. Posteriormente, são apresentados os aportes teóricos que fundamentam o trabalho. Nessa seção, abordam-se aspectos da formação de professores na Educação Básica e considerações sobre o uso da TDICs, além de ponderações legais do Ensino Médio Politécnico e do Pacto. A partir daí são trazidos os caminhos metodológicos percorridos, seguido da discussão e análise dos dados coletados. Por fim, discorre-se sobre as considerações finais permitidas pelo trabalho.

## 2 APORTE TEÓRICO

### 2.1 Formação Continuada de Professores

A importância de uma formação continuada de professores com qualidade vem ao encontro das exigências da sociedade atual, que requer ensino mais próximo da realidade do aluno, pautado em práticas pedagógicas inovadoras que preparem os alunos para o efetivo exercício da cidadania.

Embora a temática da educação continuada de professores pareça ser um tema já esgotado, pois é bastante debatida e investigada em pesquisas científicas, muito ainda se tem a caminhar nessa área. Verdum (2010) aponta que, levando em consideração os objetos de investigação de uma amostra de 742 dissertações e teses constantes no Banco de Teses da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), o tema formação continuada aparece em 15% do total, sendo o terceiro mais estudado. A maioria desses trabalhos, de acordo com o autor, estão preocupados em discutir e avaliar projetos de formação continuada desenvolvidos, algo extremamente importante, “tendo em vista que as propostas de formação só podem melhorar se forem abertas à crítica na busca de superação de seus limites e entraves” (VERDUM, 2010, p. 20).

Acerca do conceito de formação continuada de professores, Gatti (2008) menciona que ele pode variar de acordo com a base teórica. A autora considera que a expressão pode restringir-se a cursos estruturados, realizados após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério; pode ser tomada também a partir de uma visão mais ampla, compreendendo qualquer tipo de atividade que contribua para a reflexão, a discussão e trocas em relação à atividade docente. Neste estudo, reporta-se à formação continuada no primeiro sentido expresso pela pesquisadora.

Já para Shön (1995), a formação de professores envolve a constituição de um profissional reflexivo, capaz de repensar sua própria prática, devendo considerar no seu planejamento, além do conhecimento escolar, o conhecimento tácito do aluno (saberes espontâneos, intuitivos, do cotidiano).

Não é possível tratar de formação de professores sem considerar a pluralidade do saber docente de Tardif (2006). Para o autor, o saber docente é construído por diversos fatores, tais como: o saber profissional, um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural; os saberes curriculares, que referem-se aos programas escolares; e os

experienciais, do trabalho cotidiano. O professor tem capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

Nóvoa (1995; 2009) trouxe novas acepções sobre a formação continuada de professores. Para o autor, a constituição de um “bom professor” abarca os seguintes elementos: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe, e o compromisso social (NÓVOA, 2009).

A partir desse breve panorama, considera-se que, nas palavras de André (2010, p. 176), a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Nesse viés, em razão da importância do tema para o cotidiano escolar, foram implementadas diversas políticas públicas de formação continuada, como é o caso do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), o qual se constitui o principal alvo deste estudo, e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), oriundo da preocupação com a formação dos professores para o uso das tecnologias na educação, que também é foco do presente trabalho.

### 2.2 Políticas Públicas: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto

Feitas as considerações sobre a formação continuada de professores, volta-se o olhar para uma política pública de âmbito nacional, que tem como objetivo principal a valorização da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público. Trata-se do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013), que neste texto denominar-se-á por Pacto, tal como é conhecido nas escolas. A lei que regulamento o Programa traz os seguintes objetivos:

- 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;
- III - rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013, p. 24).

A fim de contemplar esses objetivos de trabalho, o MEC e as Secretarias de Educação dos estados selecionaram Instituições de Ensino Superior (IES), com os quais firmaram parceria para capacitar equipes de formação e execução do programa.

Conforme o Documento Orientador do Pacto, publicado pelo MEC (BRASIL, 2014, p. 5), as atividades do curso estão focadas no professor e têm como eixo central a temática “Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral”. Foram organizadas em duas etapas, cada qual com dois momentos: um momento de atividades individuais, em que o professor organiza seu próprio tempo institucional para a leitura dos textos, a partir dos quais apresenta registros das reflexões; e o segundo

constituído pelo estudo, em grupo, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2013a), dos textos sobre: os campos temáticos e áreas de conhecimento, bem como respectivos componentes curriculares. Na primeira etapa, são estudadas as DCNEM, de modo a criarem um “espaço para a reflexão coletiva sobre a prática docente e a importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola”. Na segunda etapa, é realizada a discussão a partir dos ‘Cadernos de Formação do Professor’ disponibilizados pelo MEC sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares, quais sejam: Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia; Ciências da Natureza: Química, Física, Biologia; Linguagens: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.

O Pacto efetivou-se na rotina escolar no primeiro semestre de 2014 e dividiu-se em duas etapas: a primeira pela formação comum a todos os participantes organizada nos núcleos com os seguintes temas: Ensino Médio e Formação Humana Integral e a segunda, no segundo semestre de 2014, focada na formação por Áreas de Conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens. O material de apoio foi elaborado por diversas IES definidas pelo MEC com orientadores e coordenadores capacitados nos estados.

Vale ressaltar, ainda, que as formações do Pacto foram realizadas dentro do 1/3 (um terço) das horas atividades do professor e que foram acompanhadas de uma bolsa mensal de duzentos reais, destinada aos professores. Assim, entende-se que a proposta mostrou-se atrativa e veio ao encontro das necessidades dos docentes que, devido à sobrecarga de trabalho e salários defasados, realizavam poucas formações continuadas mesmo quando gratuitas.

As discussões nas duas etapas do Pacto proporcionaram uma janela de oportunidades, trocas de experiências entre as gerações de profissionais em relação às práticas pedagógicas, sobre os alunos e o currículo do Ensino Médio, sinalizando mudanças para a realidade do século XXI em que o docente se torna o mediador das aprendizagens e o discente mais autônomo e comprometido.

É importante compreender, segundo Rothen e Conti (2010), que as posturas dos professores em relação a uma nova política, entre posições intermediárias, são classificadas em três tipos: adesão, resistência e simulação. A postura de adesão pode ser motivada tanto por compactuar previamente com as ideias presentes na política, por convencimento dos gestores ou por servilismo.

Acredita-se que, apesar da parcela dos docentes resistentes e desestimulados com as condições de trabalho, com o retorno financeiro e com os alunos sem limites, há outra parcela comprometida, que adere positivamente aos desafios do Pacto, contribuindo para que a educação avance, no mesmo ritmo que avança os demais segmentos da sociedade.

### 2.3 Políticas Públicas: Ensino Médio Politécnico

As relações entre a pesquisa e o ensino, sobretudo no ensino público no Rio Grande do Sul, têm sido

muito discutidas nos últimos anos, em decorrência da *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014* (RIO GRANDE DO SUL, 2011), conhecida por Ensino Médio Politécnico, uma política pública educacional implementada pelo Governo Estadual em 2011.

A concepção do Ensino Médio Politécnico leva em conta a prática social e a teoria, que contribuem para uma ação transformadora da realidade. A proposta prevê uma reestruturação curricular: as disciplinas são divididas em dois blocos, um de formação geral e outro de formação diversificada. Os projetos de pesquisa dos estudantes são construídos no Seminário Integrado, que se encontra na parte diversificada. Esses projetos são coordenados por um professor orientador, mas de responsabilidade do coletivo dos professores que atuam na formação geral, com a coordenação e o acompanhamento rotativo, oportunizando a apropriação e a construção coletiva da organização curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

O Ensino Médio Politécnico constitui-se, na prática, da implantação do Seminário Integrado, na qual os alunos desenvolvem o Projeto Vivencial. A proposta faz um apanhado de como deve ser a distribuição das atividades do Seminário Integrado, ao longo dos três anos do Ensino Médio. De acordo com o texto, no primeiro ano, o professor responsável pelo seminário orienta os passos de organização e execução dos projetos. No segundo ano, além dos períodos que continuam sendo assumidos pelo professor responsável pelo Seminário Integrado, professores de disciplinas específicas também atenderão demandas específicas dos projetos, independentemente dos seus encontros na disciplina constantes do horário escolar. Já no terceiro ano, segue a ampliação da carga horária do Seminário Integrado, para apoio aos projetos, considerando que esses crescem em complexidade.

Outro ponto relevante no Ensino Médio Politécnico é a avaliação, por considerar o próprio aluno o responsável pelo seu ato de aprender. Assim, associa a autoavaliação do aluno e a avaliação do professor. Nos termos do regimento (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17): “O sujeito constrói o seu conhecimento consequentemente, constrói também sua avaliação, desta forma ninguém melhor do que próprio aluno para dizer o que está ou não aprendendo” Essa avaliação se dará em dois momentos: nas disciplinas e no Projeto Vivencial. Além disso, as tradicionais notas numéricas são substituídas por conceitos que seguem a seguinte formulação: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA). Fica registrado que o Seminário Integrado não reprova, ele é uma experiência que procura estimular a pesquisa científica junto a alunos e professores.

Assim, tal como o Pacto, o Ensino Médio Politécnico tem uma preocupação com a formação continuada dos professores. Essa formação continuada objetiva:

[...] propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem, do aluno até a

finalização de seus estudos. [...] os professores dispõem de 4 horas, na escola, para realização de atividades de planejamento, avaliação e formação, e 3 horas, a critério do professor, para a realização de formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 27).

Tanto o Pacto quanto o Ensino Médio Politécnico foram e ainda são temas de muitas discussões entre especialistas da educação, especialmente entre os professores que são os principais agentes desses processos. No Rio Grande do Sul, o maior alvo de críticas foi o Ensino Médio Politécnico, por trazer essa reestruturação curricular voltada para a pesquisa, tirando o foco do conteúdo.

Esse antagonismo entre o conteúdo e a pesquisa é alvo de controvérsias nos corredores escolares. Enquanto tem-se, de um lado, a LDB/96 e as DCNEM, que preveem o Ensino Médio como “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996), de outro lado, tem-se um Ensino Médio Politécnico valorizando a pesquisa, deixando o conteúdo que será avaliado no ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio. Nesse sentido, alguns entendem como incoerência. Outros, mais otimistas, entendem que os conteúdos devem ser abordados indiretamente, por intermédio dos projetos dos alunos.

Outro ponto de discussão gira em torno do Ensino Médio Politécnico como plano de governo e não política pública. Muitos consideram que essa foi uma proposta do governo (2011-2014). Nesse sentido, atualmente se vive uma fase de incerteza se a proposta terá continuidade ou se será substituída por nova proposta do atual governo.

Muitos professores criticam tanto o Pacto quanto o Ensino Médio Politécnico, afirmando que trazem diretrizes definidas por sujeitos afastados da realidade das escolas. Entretanto, sabe-se também que as políticas públicas são oriundas de fóruns de discussão com representações das diversas esferas da educação.

Outra reclamação comum no ambiente escolar refere-se à falta de tempo e, sobretudo, à falta de preparo do professor. A rotina docente já é tão intensa, com planejamento de aula, correção de provas, leituras de atualizações, reuniões pedagógicas, etc., que sobra pouco tempo para o lazer e a família. Em meio a lamentações, não raras vezes, ouve-se falas dos professores que dizem não terem, em sua formação inicial, aprendido a fazer projetos de pesquisa, não se sentindo preparados para assumir o Seminário Integrado. Com isso, muitos professores não se sentem preparados para atuar no Ensino Médio Politécnico da forma como está estruturado. Assim, permanecem-se consonâncias e controvérsias em relação ao atual modelo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

## 2.4 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs

Se há alguns anos o acesso às tecnologias digitais era privilégio de um grupo seleto de pessoas, hoje invadiu praticamente todos os espaços, principalmente

com a propagação dos *smartphones*. Em razão disso, não se pode ignorar essas tecnologias na sala de aula, uma vez que elas trazem consigo muitas informações e, assim sendo, visualiza-se positivo utilizá-las a favor da educação.

Contudo, contradições permeiam o espaço escolar: de um lado, os professores, em sua maioria sem grandes conhecimentos sobre informática, e de outro, os alunos, nativos digitais (PRENSKY, 2001), que nasceram junto com as tecnologias e dominam diversas ferramentas tecnológicas. Alguns professores arriscam-se no contexto da tecnologia, outros se mostram intimidados e não ousam se aventurar na era digital, ficando a mercê de seu tempo, em que eram vistos como a principal fonte de referência ao saber, com seu quadro, giz e livro didático (PEREIRA, 2012).

A partir desta realidade, surgem questionamentos quanto à formação dos professores para a utilização das TDICs em sala de aula. Quem prepara ou preparou esses professores? O que dizem as políticas públicas?

A busca por aporte teórico acerca da temática revela que poucas são as políticas públicas voltadas especificamente para a formação de professores para a utilização das TDICs. O que se observou foram alguns programas voltados, principalmente, para a instalação física de computadores, sem muito enfoque na formação do docente. Silva (2009) lembra que ter computadores não significa, necessariamente, acesso ao conhecimento,

[...] torna-se necessário repensar as políticas educacionais que têm priorizado [...] somente equipar escolas com a distribuição de computadores e outros recursos tecnológicos. Faz-se necessário considerar também que a questão da formação docente é questão absolutamente indispensável para que estas políticas avancem e possam obter resultados significativos no campo da integração das TIC em âmbito educacional (SILVA, 2009, p. 38).

Demo (2008) complementa:

[...] toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição sócrática (DEMO, 2008, texto digital).

Dentre os programas elaborados pelo MEC, pode-se mencionar o Educação com Computadores (EDUCOM), criada em 1983, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), em 1989, e o PROINFO, em 1997. Ao analisar os históricos desses programas, constatou-se que a EDUCOM se deu como piloto dentro de universidades, na utilização de computadores nos processos de ensino e aprendizagem em uma “proposta interdisciplinar voltada à implantação experimental de centros-piloto com infraestruturas relevantes para o desenvolvimento de pesquisas, pretendendo a capacitação nacional e a coleta de subsídios para uma futura política setorial” (NASCIMENTO, 2009, p. 16). Já o PRONINFE incentivava a capacitação contínua de professores, “reconhecendo sua importância como instrumento capaz de enriquecer

as estratégias pedagógicas e de estimular o surgimento de novas metodologias incentivadoras da participação, da criatividade, da colaboração e da iniciativa” (BRASIL, 1994, p. 9).

Contudo, ambos os projetos, de fato, não tiveram os objetivos plenamente atingidos. Segundo Silva (2009, p. 41),

[...] apesar dos projetos como EDUCOM e PRONINFE terem sido implantados na década de 80, na prática efetiva das escolas, tais políticas não tiveram o alcance desejado. Desta forma, as TICs nas escolas não se tornaram uma demanda efetiva e significativa para o trabalho dos professores. Com isso, tais iniciativas, no campo da inclusão das tecnologias em ambientes escolares, não influenciaram diretamente as práticas de formação docente, nem na esfera da formação inicial, nem na modalidade da formação continuada ou em serviço.

Posteriormente, em 1997, surgiu o PROINFO, um programa educacional com o objetivo da promoção do uso didático da informática, o qual levou às escolas computadores e recursos educacionais. “Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias” (PROINFO, 2015, texto digital).

Assim, as escolas deveriam fazer uso das TDICs, tendo realizado a capacitação de seus profissionais. Porém, o que se vê na realidade de muitas escolas é a presença de um único profissional capacitado a atuar como professor de informática, tendo uma carga horária limitada que não atende à demanda total da escola e, assim, não contemplando a realidade necessária.

Moran, Behrens e Masetto (2012) já faziam projeções ao citar que as transformações na educação dependem também dos alunos: “a aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los” (MORAN; BEHRENS; MASETTO, 2000, p. 29).

Ou seja, o autor já demonstrava uma visão da autonomia tecnológica que hoje se vê, onde os alunos dominam diversas ferramentas digitais, muitas vezes tendo um conhecimento bem mais avançado daquele que deveria ser o seu mediador, o professor, que pouco foi (ou não foi) capacitado para atender esta geração de alunos altamente tecnológicos.

Mais recentemente, em 2012, o MEC lança a proposta “um *tablet* educacional por professor do Ensino Médio”. Esse equipamento pode conectar-se à rede *wireless*, anteriormente instalada através do PROINFO, oportunizando acesso à internet. O Governo também distribuiu às escolas um dispositivo portátil, composto por *mouse*, teclado, portas USB e unidade leitora de DVD, o qual se transforma, através de um projetor multimídia, em uma lousa digital.

Observa-se, portanto, que as políticas públicas para o uso das TDICs em sala de aula existem, porém, estão mais voltadas à distribuição de equipamentos

tecnológicos, e não à qualificação do corpo docente, deixando a desejar no aspecto da formação continuada do profissional da educação no contexto tecnológico atual. Tais capacitações deveriam se dar de forma contínua, visto que as TDICs são dinâmicas e estão em constante aperfeiçoamento, assim como deveria estar o profissional da educação.

Diante desse contexto de escassez de preparação de professores para o uso das TDICs em suas aulas, pretende-se, neste estudo, verificar se o Pacto, uma política pública de âmbito nacional, voltada para a formação continuada de professores, trouxe contribuições nesse sentido.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Políticas públicas para a formação de professores na Educação Básica foi um tema principal que permeou as discussões da disciplina *Seminários sobre Políticas Públicas da Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação*, do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino), do Centro Universitário UNIVATES, situado em Lajeado/RS/BRA. A partir de diversas discussões sobre as políticas públicas relacionadas à educação brasileira, surgiu o problema que embasou o presente estudo.

Essas discussões motivaram a realização deste estudo. Para tal, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa acerca da temática, por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas a oito professores pertencentes às quatro áreas do conhecimento tendo dois de cada área, respectivamente - Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza - e que realizaram a Formação Continuada do Pacto, entre os anos de 2014 e 2015. Os professores pesquisados lecionam no período noturno de uma escola de Ensino Médio Politécnico da rede pública do Vale do Taquari-RS/BRA. Para a análise das respostas, utilizaram-se aproximações da Análise Textual Discursiva (ATD), que pode ser entendida como o “processo de desconstrução seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (MORAES, 2007, p. 112).

Resalta-se que os professores autorizaram o uso das informações constantes no questionário para fins acadêmicos mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entretanto, para garantir o anonimato, os professores serão identificados por P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

### 4 DADOS COLETADOS E ANÁLISE

#### 4.1 Caracterização da amostra

O primeiro questionamento foi referente ao tempo de atuação dos professores pesquisados. Constatou-se que dois professores possuem de oito a dez anos de experiência, quatro professores têm 15 anos e dois professores têm de 28 a 37 anos de docência. Isso revela que, nesta pesquisa, predominam professores com vasta gama de experiência docente em sala de aula.

Já no segundo questionamento, em relação à formação continuada anterior ao Pacto, um professor não respondeu, dois manifestaram que realizavam formações trimestrais, quatro professores realizavam formações semestrais e um anualmente.

Percebe-se que, na medida do possível, mesmo antes do Pacto, os professores realizavam estudos de atualização.

Gatti (2003, p. 203), vê como positivo essas constantes atualizações profissionais. Para ela “é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem”. Só assim mudanças de concepções e práticas educacionais podem ser possíveis.

#### 4.2 Formação continuada do Pacto e demais formações

Ao serem questionados sobre a diferença entre a formação continuada proporcionada pelo Pacto e as demais formações continuadas realizadas, divergências surgiram entre os entrevistados. Os professores P1, P6 e P7 consideraram que não há grandes diferenças entre ambas:

*Não observei muita diferença na formação continuada equiparada ao Pacto. Quanto aos cursos que optei, foram escolhidos por mim e muito bem aproveitados (P1).*

*As demais foram por minha escolha, assuntos do meu interesse, da minha área. As obrigatórias, na escola, não diferenciaram muito das formações do Pacto (P6).*

*Não percebi diferenças importantes bem como não entendo como produtiva esse tipo de formação. Já vivenciei formações em universidade e nesta sim o crescimento acontece (P7).*

Já cinco professores apontaram mudanças das formações do Pacto em relações às anteriores nos seguintes aspectos: imposição dos temas nas formações do Pacto, mesmo não sendo de seu interesse; encontros semanais, com duração de um ano; remuneração mensal. Os excertos a seguir evidenciam essas constatações:

*A formação continuada proporcionada pelo Pacto foi “algo” que os professores receberam de forma que deveriam fazer, enquanto as outras formações o professor busca de acordo com o interesse (P2).*

*A formação continuada proporcionada pelo Pacto teve uma duração de um ano ou mais e foi semanal, o que a tornou bastante aproveitável, além do dinheiro que ganhávamos mensalmente, o que nunca aconteceu antes (P3).*

Destaca-se, também, a posição do professor P5, que considerou que as formações promovidas pelo Pacto geraram debates intensos entre os professores: “Formação proporcionada pelo Pacto: debate entre colegas com formação de grupos de estudo e troca de informações” (P5).

Percebe-se uma divergência entre as opiniões do professor P4 e do professor P8. Enquanto este evidenciou que a construção dos conceitos das formações do Pacto foi participativa e focada na realidade da escola, aquele entende que os temas abordados eram distantes do cotidiano escolar.

*As formações continuadas são mais curtas e, normalmente, precisam ser pagas. Já o Pacto foi mais longo e recebemos uma bolsa. Normalmente as formações continuadas se resumem a palestras e oficinas, onde os conceitos vêm prontos e na maioria das vezes não permitem discussões. Já o Pacto foi pautado por discussões sempre voltadas para a nossa realidade. A construção dos conceitos foi nossa (P8). Prefiro as formações anteriores ao Pacto, por serem mais direcionadas a temas do dia a dia da sala de aula (P4).*

Percebe-se que o depoimento de P8 vai ao encontro da proposta do Pacto na perspectiva de aproximar professor e aluno em suas experiências. Como explicitado anteriormente, o ponto fundamental da segunda etapa do Pacto é que, feita a leitura e a reflexão dos Cadernos disponibilizados pelo MEC por todos os professores que participam da formação do Pacto, articularam-se os conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade da própria escola.

Nóvoa (2009) corrobora com esse entendimento, ao considerar que se deve “abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”. Para ele, a docência deve estar pautada na observação da realidade do aluno e, a partir dela, deve ser planejado o trabalho com os alunos.

#### 4.3 Aspectos positivos e negativos do Pacto

Ao serem solicitados a elencar aspectos positivos da formação do Pacto pôde-se verificar que se trata de um ponto divergente entre os entrevistados. O professor P3 trouxe a remuneração mensal como aspecto positivo. Já P3 e P8 apontaram o fato de as formações serem semanais como um aspecto positivo. Já P2, P5, P6, P7 e P8 trouxeram, ainda, a troca de ideias sobre metodologias e planejamento significativos, criando oportunidades de trabalhos concretos e o incentivo ao trabalho inter/multidisciplinar.

Ao mesmo tempo, foram evidenciados apontamentos negativos, entre os quais destaca-se a falta de tempo para discussão no grupo de professores, a fim de construir propostas interdisciplinares e socialização mais consistentes (P2 e P3). O professor P4 considerou que alguns temas abordados foram subjetivos, de pouca relevância e que não lhe acrescentaram novos saberes. Já P5, P6 e P8 lamentam o fato de nem todos os professores terem se envolvido nos trabalhos e que não houve interferência “de fato” nas suas práticas, ou muito pouco. “Muitas vezes as discussões se repetiam e eram apenas queixas sobre a realidade educacional” (P6).

A posição de P7 se sobressaiu entre os negativos por evidenciar a distância das TDICs, tão necessárias para haver a aproximação os professores do século XX e os alunos do século XXI. Destacou também a obrigatoriedade de fazer a formação e a falta de critérios nas avaliações feita pelos coordenadores dos professores participantes das formações. Para esse professor, fazer ou não as atividades não mudava a avaliação.

#### 4.4 Pacto e Ensino Médio Politécnico: Mudança na prática pedagógica

A próxima etapa do questionário consistiu em abordar relação entre a formação continuada através do Pacto e as mudanças na prática pedagógica no Ensino Médio Politécnico. Na opinião dos professores que consideram que o Pacto mudou sua prática pedagógica, foi destacado que proporcionou rever postura, posições e a avaliação dos alunos (P3). O professor P2 salientou a melhoria da aprendizagem, resignificando o conteúdo. Já P8 exemplificou a mudança da prática pedagógica referindo-se a um projeto interdisciplinar, o qual abordou o tema sustentabilidade, que está sendo aplicado nos primeiros anos de sua escola.

Alguns professores consideraram que não houve mudanças significativas na prática pedagógica. É o caso de P4, P5, P6 e P7. O professor P6 justificou que já adota uma prática flexibilizada pelo fato de ser da área da Humanas: *"Não mudou, já tinha uma prática mais flexibilizada, talvez por ser da área das Humanas, e estes tipos de práticas sugeridas no Pacto já fazem parte dos nossos objetivos das disciplinas"* (P6).

Por sua vez, P7 trouxe à tona uma discussão significativa relacionada à prática educativa e ao contexto da educação pública do Rio Grande do Sul: *"Não mudou em nada. Essa formação apenas retomou conhecimentos teóricos. Não se muda uma prática educativa em um contexto com é o da educação pública no RS (sala de aula, giz, restrição até de xerox)"* (P7). Está implícito em seu depoimento a falta de infraestrutura, precariedade da biblioteca, dos laboratórios de informática, *wireless* limitado, monitoria, etc.

#### 4.5 Ensino Médio Politécnico/RS: aspectos a serem superados

Em face dos questionamentos anteriores, considerou-se relevante averiguar os aspectos que devam ser superados para que o Ensino Médio Politécnico se firme como uma proposta pedagógica no Rio Grande do Sul. A análise apontou para a necessidade da formação de professores (P1 e P8), a necessidade de trabalhar o aluno para a autonomia e protagonismo (P2), a excessiva carga horária relacionada ao Seminário Integrado e ao Auxiliar de Interdisciplinaridade, que apesar de proporcionarem a interdisciplinaridade e práticas de pesquisa, não ocorreram em proporções, prejudicando algumas disciplinas que tiveram suas cargas horárias reduzidas (P3 e P6). O professor P7 sinalizou para a necessidade de atrativos aos estudantes especialmente no noturno de equipamentos e laboratórios para as práticas de pesquisa e também destaca a valorização do professor e seu pertencimento na proposta. O professor P6 também destacou que *"não há comprometimento porque não há reprovação, infelizmente. Deve haver mais comprometimento com a aprendizagem, o que passa pela avaliação, se não há cobrança, não há envolvimento"*.

Diante desses elementos, infere-se que a proposta não é de todo negativa, porém exige uma mudança curricular menos drástica e que promova um comprometimento de gestores e do quadro docente para, conseqüentemente, envolver os alunos. Além disso, é necessário dispor de infraestrutura física, tecnológica

e pedagógica. Caso contrário, o professor, apesar de imbuído da proposta, esbarra na falta de tempo e condições adequadas.

#### 4.6 Pacto e TDICs

Ao serem questionados sobre a formação voltada para as TDICs durante as formações do Pacto, quatro professores (P1, P4, P7 e P8) afirmaram que não houve formação nesse sentido e um (P5) disse que não se lembrava. Já P2 considera que devem *"ocorrer mais formações voltadas para as tecnologias para que elas sejam utilizadas como ferramentas no nosso ensino de forma enriquecedora e eficaz"*.

O professor P6 trouxe uma grande preocupação que confirma a falta de infraestrutura mencionada no parágrafo anterior, quando afirmou que houve pouca formação neste sentido, apenas se refletindo sobre a importância em usar as TDICs, mas não aprendendo a utilizá-las efetivamente.

Por fim, foram questionados sobre a frequência com que utilizam as TDICs nas suas aulas no Ensino Médio. Todos responderam que utilizam "às vezes". P6 explicou: *"Por questões de falta de equipamento". Ou seja, o discurso é um e a prática é outra. Reforça-se que toda a comunidade escolar precisa contribuir para um planejamento que favoreça as mudanças desejadas. Não adianta o professor ter boa vontade se as condições não permitem.*

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se percebeu, o foco do Pacto é a formação continuada de professores. Entretanto, a proposta vai muito além de simplesmente formar professores, e sim, substituir a visão dos professores como transmissores do conhecimento para produtores do conhecimento, através da pesquisa a ser construída. Assim, o Pacto e a reestruturação do Ensino Médio Politécnico vieram ao encontro de uma proposta curricular adequada e amparada posteriormente pelo PNE, na qual o diálogo entre gestores e comunidade escolar deve promover a reflexão sobre as consonâncias e as controvérsias apontadas pelos resultados da pesquisa, com vistas a redirecionar esforços a fim de manterem as estruturas e apoios já consolidados e reformularem os aspectos defasados ou negligenciados.

A partir disso, realizou-se a pesquisa apresentada neste texto, a qual permitiu conhecer como a formação continuada de professores através do Pacto oportunizou mudanças na postura e prática em sala de aula e permitiu o uso de tecnologias no Ensino Médio Politécnico. Verificou-se, entretanto, que no âmbito da escola, essas duas políticas são alvo de divergências: enquanto uns consideram que o Pacto não trouxe grandes contribuições à formação continuada em relação às formações continuadas realizadas anteriormente, outros apontaram a remuneração e promoção de discussões como as principais mudanças das novas formações.

Outra divergência evidenciada diz respeito à relação das práticas com a realidade escolar: enquanto uns entendem as formações do Pacto com intensa participação dos professores e focadas na realidade da escola, outros consideram que os temas abordados eram distantes do cotidiano escolar. No que tange à

formação direcionada ao uso de TDICs, percebe-se que há convergência entre os professores ao afirmarem que houve pouca ou nenhuma formação para tal.

Assim, considera-se que as políticas públicas estão voltando seu olhar para formação continuada de professores, mas ainda há um caminho arduo a percorrer. Enquanto isso, é imprescindível que os profissionais da educação estejam atentos à realidade e comprometidos em melhorar a prática em sala de aula, dia após dia.

Por fim, cabe mencionar que as constatações deste estudo são relevantes no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, já que tanto o Pacto, como o Ensino Médio Politécnico e as TDICs são temas de constante debate. Ademais, este estudo traz contribuições para esfera educacional brasileira, especialmente quanto às formações continuadas de professores para o uso das tecnologias digitais e aproximações interdisciplinares.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013a. Disponível em < [file:///C:/Users/Aline/Downloads/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013.pdf](file:///C:/Users/Aline/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014**. 2014. Disponível em: < [file:///C:/Users/Aline/Downloads/documento-orientador-acoes-formacao-pacto-nac-fort-ens-medio%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Aline/Downloads/documento-orientador-acoes-formacao-pacto-nac-fort-ens-medio%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013. **Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: < [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_1140.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/portaria_1140.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa Nacional de informática educativa/MEC/ SEMTEC**. Brasília: Proninfe, 1994, 39 p.

BRASIL. PROINFO. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**. 2008. Disponível em: < <https://docs.google.com/document/u/0/pub?id=122YJqCh>

[oYmfkffYTaFQksphUwzyh9gOPx6FuQTBRIrU](http://oYmfkffYTaFQksphUwzyh9gOPx6FuQTBRIrU)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. In: MORAES, R; GALIAZZI, M. C. (orgs.). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (Coord). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2015.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problemática da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 2002, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão, SE, set. 2012.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon. NBC University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

RIO GRANDE DO SUL/SE. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Regimento padrão do ensino médio politécnico**. Comissão de Ensino Médio e Educação Superior. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. 2012. Disponível em: < [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1)>. Acesso em: 17 abr. 2015.

ROTHEN, José Carlos; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Política pública, o trabalho e a formação docente. Referências para uma agenda de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, n. 2, p. 37-49, nov. 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Cleder Tadeu Antão da. **A formação continuada de professores nas políticas públicas de inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação da educação básica**: um estudo de caso sobre o projeto "Escolas Em Rede" da SEE - MG. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VERDUM, Priscila de L. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas**. 2010, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, Porto Alegre, 2010.