



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS
E CARTAS PEDAGÓGICAS

TEREZINHA CONTE PILETTI
FERNANDA DOS SANTOS PAULO

**Formação continuada de professores do
Ensino Médio: sistematização de experiências
e cartas pedagógicas**

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Terezinha Conte Piletti
Fernanda dos Santos Paulo

**Formação continuada de professores do
Ensino Médio: sistematização de experiências
e cartas pedagógicas**

Editora Livrologia
Porto Alegre
2023

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez – México
Carelía Hidalgo López – Venezuela
Marta Teixeira – Canadá
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha
Quecoi Sani – Guiné-Bissau

Ivo Dickmann - Unochapecó
Ivanio Dickmann - UCS
Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Tiago Ingrassia Pereira – UFFS
Carmem Regina Giongo – Feevale
Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
Inara Cavalcanti – UNIFAP
Ionara Cristina Albani - IFRS

**Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis livros da CAPES**

FICHA CATALOGRÁFICA

P638f Piletti, Terezinha Conte

Formação continuada de professores do ensino médio: sistematização de experiências e cartas pedagógicas / Terezinha Conte Piletti, Fernanda dos Santos Paulo. – Porto Alegre: Livrologia, 2023.

ISBN: 978-65-80329-52-6

DOI: 10.52139/livrologia9786580329526

1. Professores – Formação. 2. Educação (Ensino Médio). I. Paulo, Fernanda dos Santos. II. Título.

2023_0300

CDD 371.71 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2023

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.
Impresso no Brasil.

Sumário

Apresentação do livro	8
Primeiras palavras	12
CAPÍTULO 1 - Traçando o Caminho da Descoberta: da Introdução à Imersão no Campo	
1.1 Do contexto da pesquisa.....	13
1.2 Processos metodológicos da pesquisa.....	20
1.2.1 Lócus da pesquisa: E.E.B. Rui Barbosa	26
CAPÍTULO 2 - Análises Críticas e Metodológicas no Universo do Ensino Médio	
2. Reflexões a partir da revisão de literatura.....	29
2.1 A formação continuada de professores do Ensino Médio: uma análise crítica	38
2.2 Metodologias e instrumentos de pesquisa: uma análise crítica	39
CAPÍTULO 3 - Novas Fronteiras na Educação: Desvendando o Panorama da Formação Docente no Brasil Pós-1996	
3. Formação continuada docente pós-1996: reflexões e desafios	44
3.1 Políticas públicas e a formação docente continuada no ensino médio	45
3.2 Novo ensino médio: mudanças, implicações e reflexões	47
3.3 Crítica ao novo ensino médio: uma visão analítica	49

3.4 Formação contínua de educadores no Brasil.....	52
3.5 Base Nacional para Formação do Professor.....	53

CAPÍTULO 4 - Entre Reflexões e Renovações: Navegando pelas Ondas da Transformação na Educação Básica

4. Análise da formação continuada através do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: um estudo na escola de educação básica Rui Barbosa.....	58
4.1 Reavaliando o caminho percorrido e reflexões profundas	60
4.2 Reflexões sobre cartas pedagógicas e roda de conversas	62
4.3 Síntese do capítulo	65
4.4 Principais assuntos tratados no livro	66
Considerações finais	74
Referências.....	76
Índice Remissivo	97

APRESENTAÇÃO DO LIVRO

Neste livro, mergulhamos nas intrincadas discussões que envolvem o Ensino Médio, uma etapa importante da Educação Básica que tem sido foco de crescentes debates e estudos. Abordamos especificamente a relevância da formação continuada de professores e suas implicações diretas nas práticas pedagógicas. **A investigação centraliza-se em uma experiência realizada na Escola de Educação Básica Rui Barbosa entre os anos de 2015 a 2019, através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Os principais temas abordados nesta obra são:

1. A pedagogia crítica de Paulo Freire e sua influência na formação docente.
2. O impacto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na prática pedagógica.
3. Estudos e conceitos de renomados educadores como Nóvoa, Cury, Dourado, Gatti, Imbernón, Kuenzer, Pimenta e Tardif.
4. Metodologia de pesquisa adotada, inspirada na perspectiva da Educação Popular freiriana e Sistematização de Experiências de Oscar Jara.
5. Técnicas e instrumentos metodológicos, desde Cartas Pedagógicas até entrevistas semiestruturadas pelo WhatsApp e "Roda de Conversas" virtuais.
6. Reflexões e insights dos professores sobre os benefícios da formação continuada e os desafios da descontinuidade.

Os professores entrevistados revelam que a formação continuada desempenhou um papel transformador em suas práticas. Eles ressaltam que esta formação não apenas melhorou a qualidade do Ensino Médio, mas também incentivou a implementação de projetos interdisciplinares e coletivos. Os professores enfatizam a importância da socialização e da troca de experiências, resultando em práticas pedagógicas mais humanizadoras e contextualizadas. No entanto, a descontinuidade dessa for-

mação é vista como um revés significativo, trazendo implicações negativas tanto para o corpo docente quanto para a comunidade escolar.

Este livro serve como uma reflexão profunda sobre a essência da formação continuada e como ela molda a paisagem educacional. É uma leitura essencial para educadores, formuladores de políticas e todos os interessados em melhorar a qualidade e a relevância do Ensino Médio.

CAPÍTULO 1

Traçando o Caminho da Descoberta:

Da Introdução à Imersão no Campo

PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao adentrar o universo da educação, nos deparamos com uma trajetória rica e desafiadora. Ambas as autoras deste livro têm suas raízes fincadas na Educação básica, tanto em Santa Catarina como no Rio Grande do Sul. Nossas experiências perpassam mais de duas décadas, se entrelaçam com o cotidiano de inúmeros educadores brasileiros e experiências educativas.

Desde as primeiras experiências em salas de aula da rede pública, se evidencia um cenário de desafios e transformações. Ambas as autoras compartilham de inquietações acerca da formação e valorização do educador, bem como da precarização do trabalho docente, tema que, infelizmente, ainda é presente no cenário educacional brasileiro. No entanto, as adversidades encontradas não significaram um caminho de desistência, mas sim de aprofundamento e busca por soluções.

Nesta obra, buscamos elucidar, através de um olhar crítico e reflexivo, as nuances da formação docente no Brasil, tanto em seus aspectos históricos quanto em suas tendências atuais. Tocamos na ferida das contratações temporárias e na instabilidade que elas trazem para o ambiente escolar, bem como na necessidade urgente de políticas efetivas de formação continuada. Resgatamos, ainda, importantes contribuições históricas, como as de Comenius, La Salle e os Jesuítas, que foram precursores em um momento onde o Estado ainda não se responsabilizava pela formação dos educadores.

Em meio a estes debates, é impossível não mencionar influências pedagógicas significativas, como a Escola Nova e grandes nomes como John Dewey, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes. Todos esses contribuíram, de alguma forma, para o cenário educacional que temos hoje e para as reflexões propostas neste livro.

Convidamos você, leitor, a embarcar conosco nesta jornada, onde buscaremos não apenas compreender, mas também propor caminhos para uma educação mais justa, inclusiva e reflexiva.

1.1 Do Contexto da Pesquisa

O tema acerca do trabalho docente via admissão temporária (professor contratado) é uma realidade tanto de Santa Catarina como do Rio Grande do Sul. Observa-se que a instabilidade no emprego gera medo e ansiedade nos docentes. Esse tipo de admissão influencia diretamente na vida do professor e, até o momento, está inserido no contexto de trabalho docente tanto na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina na rede do Rio Grande do Sul.

Atualmente, a maioria dos docentes destas redes estaduais de educação são constituídas por docentes contratados de modo temporário. É nesta escola que a pesquisa será desenvolvida. Nas duas redes docentes do Ensino Médio participaram das formações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, mas muitos não permanecem na escola. Por isso, os participantes da nossa pesquisa serão os docentes efetivos.

Com relação aos professores contratados é uma realidade na qual, ao estudar as políticas educacionais vigentes (BRASIL: 1996, 2000, 2018, 2019) e textos de Luiz Fernandes Dourado (2011, 2013), percebemos a crescente precarização do trabalho docente. Além dessa questão, persiste um histórico descaso quanto à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica Pública. É comum ouvirmos, em escolas públicas, professores destacando a importância de uma formação docente continuada que possa enriquecer as aulas, especialmente no que tange à didática.

Em relação às dificuldades relatadas por professores devido à ausência de formação continuada, Antunes (2009) comenta sobre a existência de professores e "professauros", sendo estes últimos os docentes que mantêm os métodos, didáticas e conceitos antigos, mesmo aqueles formados sob perspectivas mais críticas. A afirmação de Antunes (2009) é relevante; contudo, diante da falta de políticas de formação docente, é compreensível que muitos educadores reproduzam, de forma quase automática, os métodos tradicionais de ensino (LIBÂNEO, 1994).

No entanto, concordamos que a precarização das condições de estudo, a fragmentação dos cursos de licenciatura e a desvalorização dos estudos teóricos (EVANGELISTA; SEKI, 2017) fazem parte de um projeto de desmonte da educação, sobretudo em um contexto neoliberal. Desejamos enfatizar que a insuficiência de políticas públicas voltadas à formação continuada de docentes ou formações com enfoque neotecni-

cista pode levar à formação de "professauros". Este modelo educacional se opõe à formação do professor reflexivo, que "exige a desconstrução de vivências e práticas arraigadas" (BENVENUTTI, 2016, p.17) e o entendimento dos projetos educacionais em disputa. Se buscamos um processo de formação que construa práticas docentes, é essencial conhecer o projeto educacional que desvaloriza estudos teóricos ou que valoriza somente a teoria, se afastando da práxis de Paulo Freire.

Dentro do projeto de desmonte da educação, a precarização do trabalho docente se manifesta de diversas maneiras, como a falta de tempo para os professores se dedicarem à formação continuada, o adoecimento relacionado ao trabalho, as formas de contratação temporária, que intensificam as desigualdades educacionais, fortalecendo a ideia de que o professor é o único responsável por seu sucesso, deslocando o Estado do papel de elaborar e implementar políticas de valorização dos profissionais da educação.

Com este contexto de trabalho docente precarizado, observamos um aumento no número de professores desmotivados com a formação, e muitos, lamentavelmente, se tornando os "professauros", conforme caracterizado por Antunes (2009). As adversidades enfrentadas por esses professores os tornam vulneráveis nas relações de trabalho. Uma das dificuldades que observei, a partir da minha experiência, é a desvalorização da profissão. Inclui-se aqui a falta de compromisso do governo com um processo de formação continuada que vise realmente transformar as realidades das escolas nas quais atuamos. Outro problema é a alta rotatividade dos profissionais, que impede a formação de vínculos sólidos com as instituições, afetando os estudantes e a identidade da escola. Esta modalidade de contrato temporário no ambiente escolar, principalmente no início da carreira docente, nos apresenta um cenário de educadores transitórios.

No caso específico do professor do Ensino Médio, é comum que ele atue em várias escolas. Dada a dificuldade de se estabelecer em uma única instituição, torna-se quase inviável a construção de um regime de trabalho estável, fazendo com que muitos docentes se desgastem e adoecem devido à organização de suas atividades. Isso pode levá-los a:

A grande realização jesuíta no país, no entanto, consistiu nos seus colégios de acordo com o "Ratio Studiorum". Os professores que ministravam instrução recebiam a mais perfeita formação para poderem desempenhar a

sua tarefa, devendo ser atribuída à Ordem dos Jesuítas a introdução da prática de formação de professores. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 44).

É importante retomarmos os aspectos históricos da formação docente, ressaltando que esta não foi uma iniciativa do Estado. A partir do exposto acima, começamos a compreender as relações entre Estado e Igreja/religião. Mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, que resultou na criação de um sistema educacional centrado no pensamento pedagógico da escola pública e laica, a igreja manteve o controle sobre as instituições de ensino (ALBUQUERQUE, 2002). No período republicano, com a Constituição de 1891, ficou estabelecido que a "formação do magistério primário ficaria sob a responsabilidade dos estados" (ALBUQUERQUE, 2002, p. 45). E São Paulo foi pioneiro em propostas de formação docente, elaborando leis que abordavam essa questão. Conforme Albuquerque (2002, p. 46), "em 1893, a lei que organizou o ensino público daquele estado foi regulamentada e o estado se preocupou em organizar o ensino normal destinado à formação do magistério primário".

Nas décadas de 1920 a 1930, com o movimento da Escola Nova, a formação docente passou a relacionar teoria e prática. Foi "nesse contexto que surgiu o movimento da Escola Nova, no qual se destacou a figura de John Dewey, acusando a escola tradicional de ser ineficiente" (ALBUQUERQUE, 2002, p. 42). Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, em defesa do ensino público e gratuito, a preocupação com a formação docente se alinhou a uma nova pedagogia, que "influenciou a legislação educacional e os cursos de formação para o magistério" (ALBUQUERQUE, 2002, p. 50). Nomes como Anísio Teixeira (1900-1971) e Florestan Fernandes (1920-1995) se destacaram nessa luta em prol de uma escola nova, comprometidos com ensino-aprendizagem e engajados com a justiça social e educacional. Ambos foram citados por Paulo Freire, referência desta pesquisa, em defesa da democratização da educação e da escola, como nos livros "Cartas a Cristina" e "Educação e Atualidade Brasileira".

Projetos que apresentavam práticas inovadoras de educação, oriundos do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e educação libertadora de Paulo Freire, foram interrompidos pelo Golpe Civil Militar de 1964. Isso levou à imposição da Pedagogia Tecnicista em detrimento da Pedagogia Nova e da Educação Popular de Paulo Freire. Segundo Albu-

querque (2002, p. 52), esse cenário é caracterizado por uma pedagogia com ênfase na "produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle", onde a visão empresarial penetra no campo educacional. O educador e o educando deixam de ser o foco do ensino, sendo substituídos pelas técnicas. Essa perspectiva de escola foi incorporada nos cursos de formação docente, e o projeto de educação superior começou a atender ao desenvolvimento econômico em voga, ficando a cargo do professor a responsabilidade de transmitir aos estudantes uma educação voltada à formação para o trabalho no sistema capitalista.

Posteriormente, com o processo de redemocratização do país, retomamos a discussão sobre o importante trabalho educacional realizado pelos Pioneiros da Escola Nova e da Educação Popular (PAULO, 2018; MOLL, 2012).

Observamos, ao longo da história da educação brasileira, um descaso quanto à promoção e execução de políticas de formação continuada de professores (PILETTI, 1996; GHIRALDELLI, 2001). Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação vigente e a Base Nacional Comum da Formação de Professores para a Educação Básica (2018), as políticas de formação docente avançam a passos lentos. Esse cenário pode ser associado à subordinação do trabalho docente ao desenvolvimento de um projeto de sociedade capitalista neoliberal. Contudo, concordando com Freire em "A educação na cidade", entendemos que devemos nos apropriar da escola e da universidade, defendendo diferentes projetos educacionais. É com esse enfoque que escrevo a dissertação: uma análise crítica, dialógica, que destaca possibilidades e desafios no contexto de formação continuada de professores. Certas considerações gerais são necessárias em relação à educação e ao projeto de globalização do capitalismo.

Pesquisas recentes (FRIGOTTO, 2002, 2010, 2021) demonstram que a educação está subordinada à economia e ao mercado, seguindo os preceitos do capitalismo, sem preocupação com a crescente desigualdade social e educacional existente no Brasil.

A partir dos ideais neoliberais no Brasil, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o projeto educacional foi reformulado, baseando-se em valores empresariais como competitividade, concorrência, individualismo e flexibilidade. Em 1990, com a proposta da Reforma do Estado (BRASIL, 1995), o projeto educacional foi moldado à luz do neoliberalismo, recomendando que o Estado reduzisse sua intervenção

nas políticas sociais. Conforme a Constituição Federal de 1988, a educação é uma política social (BRASIL, 1988).

Freire, um dos autores de referência desta pesquisa, ao comentar sobre o contexto neoliberal, afirma:

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 2011, p. 48).

É importante notar que a educação capitalista não se preocupa com a erradicação das desigualdades sociais e educacionais. Ela não pressupõe uma educação libertadora, conforme argumenta Freire; ao contrário, no neoliberalismo, o projeto de uma escola popular e democrática é descartado. Conforme Libâneo (2011), em diálogo com Frigotto e Gimeno Sacristán, é vital investir em uma proposta de escola democrática que considere o mundo complexo de hoje, e não uma educação pautada unicamente no mercado.

Em relação a isso, minha experiência na Rede Pública de Ensino tem gerado inquietações que me impulsionaram a estudar a formação continuada de professores do Ensino Médio sob uma perspectiva crítica, inspirada por Paulo Freire, um dos autores fundamentais da pesquisa. Associadas à formação continuada estão as contradições vividas em minha prática docente, sobretudo no que diz respeito às lutas pela valorização de nossa profissão e às discrepâncias entre o que é proposto e o que realmente é praticado tanto no ambiente escolar quanto no contexto das políticas educacionais.

Os discursos de valorização docente estão por toda parte, entretanto, são escassos os estudos sobre professores da Rede Estadual Admitidos em Caráter Temporário (ACT) em relação à formação continuada. Isso evidencia um descaso com a realidade de aproximadamente 20.542 profissionais que trabalham sob esse regime no Estado de SC. Embora nossa pesquisa não se restrinja a esse subgrupo (docentes ACT), é válido ressaltar que estudos sobre essa realidade são urgentes.

De acordo com Gimeno Sacristán (1995), a profissionalidade do professor deve ir além da prática diária, pois sem uma perspectiva reflexiva, o indivíduo pertencente a esses grupos de professores contratados se torna, em nossa análise, mais do que um professor temporário ou transitório: ele se torna um professor invisível. Essas categorias emergem

da recuperação do processo vivido (JARA, 2006) e refletem a realidade da Escola de Educação Básica Rui Barbosa.

Ao analisar as observações e discussões decorrentes de minha trajetória docente, percebi as fragilidades de meu trabalho educacional, especialmente no que tange à desconexão entre o pedagógico e o político. Reconheço que valorizar o trabalho docente vai além de apenas promover a formação continuada dos professores, no entanto, sem essa formação, a valorização também não ocorre. Frequentemente, questiono-me sobre o tipo de formação continuada promovida pelo Estado, pois muitas vezes ela se distancia das reais necessidades e demandas dos professores.

Com base em um levantamento de Teses e Dissertações realizado em 2021, identificamos 10 pesquisas que analisaram o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Nestes estudos, encontramos algumas conexões com nosso objeto de pesquisa, mas nenhum deles utilizou a Sistematização de Experiências e tampouco teve como campo de pesquisa escolas de São Lourenço do Oeste.

Após analisar teses e dissertações no portal da CAPES relativas à formação de professores do Ensino Médio, notamos a escassez de estudos voltados à formação continuada desses profissionais. Regionalmente, confirmamos a ausência de pesquisas que tenham como foco escolas públicas localizadas em São Lourenço do Oeste, Santa Catarina, pertencentes à 3ª Gerência Regional de Educação. Isso indica que nossa pesquisa é inovadora em relação ao contexto investigado. Ao examinar mais profundamente as dissertações e teses no portal da CAPES, identificamos algumas pesquisas com temáticas semelhantes à nossa, que serão discutidas no terceiro capítulo.

Portanto, nossa investigação visa abordar o seguinte problema: considerando os múltiplos desafios da educação atual, como a formação continuada, por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizada entre os anos de 2015 a 2019 na Escola de Educação Básica Rui Barbosa, influenciou as práticas pedagógicas dos professores?

Nossos objetivos específicos são: a) Identificar a relação entre os temas abordados durante a formação continuada e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas dos professores; b) Apontar os limites, possibilidades e desafios mencionados pelos professores participantes da formação continuada para aprimorar sua prática pedagógica; c) Destacar as relações entre políticas de formação continuada de professores de Ensino Médio e seu impacto na prática pedagógica dos docentes da E.E.B. Rui

Barbosa; e d) Registrar ações coletivas indicadas pelos professores a partir das formações desenvolvidas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Para atingir esses objetivos, adotaremos uma pesquisa com abordagem qualitativa, inspirada em Lüdke e André (2020), bem como em Oscar Jara (2006), que propõe a Sistematização de Experiências como metodologia participativa. Neste contexto, é importante mencionar que somos parte integrante desta pesquisa, atuando como pesquisadora e também como participante (BRANDÃO, 2006). Em nossa pesquisa empírica, contamos com a participação de 6 professores que se envolveram na formação continuada através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio entre os anos de 2015 e 2019. Os critérios de seleção para a pesquisa foram:

1. Docentes que participaram das atividades de formação promovidas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;
2. Docentes que trabalharam na E.E.B. Rui Barbosa entre os anos de 2015 a 2019 e que continuam atuando na escola;
3. Interesse em participar da pesquisa e disponibilidade para se dedicar ao estudo.

Ressaltamos que o tema da formação docente foi tardiamente abordado em nosso país. E esses aspectos históricos influenciam as políticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Os educadores progressistas citados ainda são referências nos cursos de formação de professores.

No caso específico da formação do professor do Ensino Médio, esses autores normalmente estão presentes nos componentes curriculares relacionados à didática e à história da educação. Além disso, quando se aborda a Educação de Jovens e Adultos, eles também são frequentemente citados como referências.

A formação inicial e continuada de professores é um tema intrinsecamente ligado à valorização do trabalho docente. Mesmo que o tema da dissertação não se aprofunde diretamente nesses assuntos, eles serão contextualizados para situar a temática investigada: a formação continuada, por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ocorrida entre os anos de 2015 e 2019 na E.E.B. Rui Barbosa, e as contribuições para as práticas pedagógicas dos professores. Entendo que

minha trajetória como professora de escola pública integra-se à história da educação brasileira. Assim, a apresentação do tema desta pesquisa não apenas me representa, mas também estabelece conexões com apontamentos da história e políticas educacionais do país.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de Cartas Pedagógicas (referenciadas por VIEIRA, 2008; CAMINI, 2012; MORAES; PAIVA, 2018; PAULO; DICKMANN, 2020), entrevistas semiestruturadas conduzidas via WhatsApp (conforme PORTO, OLIVEIRA, CHAGAS, 2017) e um encontro no formato de Roda de Conversas realizado através da plataforma meet.google.com. Quanto à metodologia empregada, ela será detalhada no próximo item.

1.2 Processos Metodológicos da Pesquisa

Realizamos uma pesquisa com enfoque qualitativo. Conforme Lüdke e André (2020, p.14) destacam, essa abordagem "busca obter dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a situação em questão, dando mais ênfase ao processo do que ao resultado, e focando em retratar a visão dos participantes." No entanto, Minayo (2014, p.177) complementa: "É essencial expandir o entendimento histórico e sociológico dessa definição e das interações que ela engendra". Adicionalmente, a pesquisa qualitativa, alinhada à visão de Severino, é um exercício reflexivo no qual:

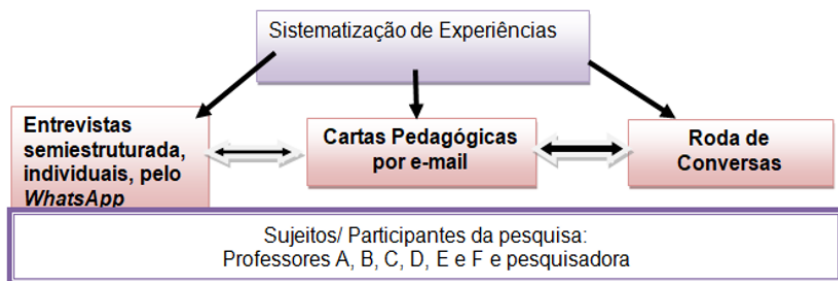
[...] o tema investigado precisa emergir de uma real preocupação do pesquisador. Deve ser algo que lhe toque profundamente, não apenas em um nível sentimental, mas em termos de avaliar a relevância e o significado dos problemas para ele, considerando sua relação com o mundo ao seu redor. A seleção e condução de um tema de pesquisa são, inerentemente, atos políticos. Nesse contexto, a neutralidade é uma ilusão. (SEVERINO, 2007, p. 215).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, sob a ótica da pedagogia crítica, não é isenta de posicionamento. O processo investigativo qualitativo é permeado de intenções. Neste estudo, considerando os objetivos já descritos no capítulo anterior, saliento que somos tanto pesquisadora quanto participante (JARA, 2006; PAULO, 2013). Assim, ao introduzir

este tópico, trouxe elementos da minha trajetória, procurando situá-los no contexto histórico e político que envolve nosso tema.

Optamos por esta abordagem devido à natureza da pesquisa e à minha participação no Grupo e Projeto de Pesquisa chamado "Paulo Freire e Educação Popular", sob orientação da supervisora desta dissertação. Dentro do grupo, adotamos as **Cartas Pedagógicas como ferramenta metodológica**, vendo-as como uma forma de dialogar com pesquisas de caráter participativo. A **Roda de Conversas** se inspira em Paulo Freire (1987), Brandão (1984; 1990) e Romão, Cabral, Carrão e Coelho (2006).

Os seis professores que concordaram em colaborar com a pesquisa participaram da formação continuada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio entre os anos de 2015 a 2019. Na sistematização da pesquisa, eles são identificados por pseudônimos: A, B, C, D, E e F. Vivenciei esse processo de formação e também faço parte da pesquisa. Atuo mediando o processo investigativo, redigindo cartas sobre minha experiência e compartilhando-as com os professores envolvidos, bem como sistematizando nossas vivências e apresentando registros e lembranças deste período de formação.



Todas as etapas deste estudo foram previamente organizadas, incluindo data, hora, local e método de participação.

Para ilustrar, apresentamos um perfil dos colaboradores da pesquisa, incluindo informações como idade, formação, tipo de contrato, etapa da educação básica em que atuam (além do Ensino Médio, se aplicável) e sua esfera de atuação.

Quadro1 -Perfil dos/das participantes da pesquisa

Colaborador/a	Idade	Tempo de atuação (anos)	Nível de formação	Contratação	Carga horária semanal (h)	Instituições em que lecionou/a	Etapa da atuação na EB	Esfera de atuação
Professora A	41	23	E	Efetiva	40	E.E.B.R.B.	EM	E
Professora B	43	17	E	Efetiva	40	E.E.B.R.B.	EM	E
Professor C	51	22	E	Efetivo	40	E.E.B.R.B.	EM	E
Professor D	55	33	E	Efetivo	40	E.E.B.R.B.	EM	E
Professor E	50	24	E	Efetivo	40	E.E.B.R.B.	EM	E
Professor F	46	15	E	Efetivo	40	E.E.B.R.B.	EM	E

Legenda: Nível de formação: G: Graduação; E: Especialização; M: Mestrado.

Contratação: ACT: Admissão em Caráter Temporário. Efetiva

Etapa de atuação: AIEF: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; AFEF: Anos Finais do Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio; EJA: Educação de Jovens e Adultos.

Esfera de atuação na Educação Básica (EB): M: Municipal; E: Estadual; P: Particular.

1.3.1 Carta pedagógica, entrevista semiestruturada e roda de conversa

Optamos pelo uso de Cartas Pedagógicas como um instrumento metodológico alinhado à concepção de Educação Popular, que enfatiza "a dialogicidade e a participação" conforme delineado por Paulo e Dickmann (2020, p.20-21). Acreditamos que a Carta Pedagógica permite:

[...] um diálogo rigoroso e refletido que se apoia em um instrumento apropriado. A carta, que exige reflexão sobre o que é comunicado e aguarda

uma resposta, constitui-se como um diálogo na forma escrita. (VIEIRA, 2008, p.71).

Camini (2012) ressalta que a carta pedagógica deve estabelecer uma interação, comunicar e instigar um diálogo pedagógico. Estas cartas também evocam experiências passadas. Um dos objetivos deste estudo é documentar ações coletivas, conforme descrito pelos professores, originadas das formações pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, nas quais também participei.

Existem trabalhos relevantes que utilizam Cartas Pedagógicas, como o de Moraes e Paiva (2018). Este trabalho apresenta um livro que documenta a troca de cartas entre docentes da Educação Básica e do Ensino Superior público do Estado do Ceará. No livro, identificamos importantes características associadas ao uso de cartas pedagógicas, como a intenção pedagógica e a "articulação entre linguagens acadêmicas e coloquiais, cotidianas e poético-literárias" (MORAES; PAIVA, 2018, p. 10). Em nossa pesquisa, iniciamos com uma "Carta Pedagógica Convite" (Apêndice A). Posteriormente, escrevi outra carta pedagógica convidando as colaboradoras a compartilharem suas memórias dos encontros relacionados à formação continuada de professores, por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2015 a 2019). Nesta carta, procurei estabelecer conexões entre os temas abordados durante a formação e sua aplicação prática em sala de aula. Da mesma forma, busquei identificar registros que indicassem limites, oportunidades, desafios e impactos na prática pedagógica dos docentes da E.E.B. Rui Barbosa. Após receber as Cartas Pedagógicas por e-mail, realizamos uma análise e categorizamos os resultados em uma tabela, baseando-nos nos objetivos e questões da pesquisa. Este processo é parte da Sistematização de Experiências, proposta por Oscar Jara (2006).

A Sistematização de Experiências, segundo Jara (2006, p. 23), é "um processo contínuo e cumulativo de criação de conhecimento a partir de nossa intervenção em uma realidade social, representando um primeiro nível de teorização sobre a prática". Assim, buscamos reconhecer e destacar experiências práticas e tangíveis de uma realidade específica vivida pelos professores da E.E.B. Rui Barbosa, oriundas do processo de formação continuada.

Após a análise das Cartas e sua sistematização, agendamos um encontro online, denominado "Roda de Conversas", cujo tema emergiu

da análise das Cartas Pedagógicas em diálogo com o propósito da pesquisa. Utilizando o Google Meet, discutimos como os participantes experimentaram a formação continuada entre 2015 e 2019, pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Durante nosso encontro de 2 horas em dezembro, fizemos uma síntese dos dados obtidos nas entrevistas e nas Cartas Pedagógicas. Em seguida, nossas discussões foram guiadas pelos objetivos da pesquisa e por questões específicas.

Paulo Freire, em sua pedagogia crítica, destaca a importância do diálogo. Ele tinha o hábito de registrar suas reflexões através de cartas, originadas de suas experiências vividas. Essa prática de Freire demonstrava sua crença na autoria de seu pensamento, testemunhos e vivências, através do registro de suas experiências.

Historicamente, as cartas têm sido uma forma fundamental de comunicação entre as pessoas. Moraes e Paiva (2018, p. 11) observam que "uma carta é uma peça de diálogo, um meio de comunicação direta e pessoal". As cartas pedagógicas são ferramentas valiosas para reflexão e revisão, auxiliando educadores a avaliar e ajustar processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Camini (2012), uma carta adquire caráter pedagógico quando promove interação e diálogo. Em suas cartas pedagógicas, Freire promovia reflexões, questionamentos e frequentemente abordava temáticas políticas, com uma perspectiva crítica sobre a realidade. Para ele, o diálogo era essencial, e Vieira (2008) ressalta que para Freire, o diálogo era o cerne da comunicação, e a carta era sua ferramenta.

A Roda de Conversas virtual pode ser considerada, segundo Mafra, Silva e Pardim (2021), um "círculo epistemológico digital", uma metodologia de pesquisa que apropria e reconfigura conceitos freirianos, principalmente aqueles fundamentais aos círculos de cultura.

Realizamos também entrevistas semiestruturadas individuais via WhatsApp com as professoras, que foram identificadas por pseudônimos. Agendamos dia e hora conforme a disponibilidade dos 6 professores colaboradores, cujos critérios de participação foram descritos anteriormente. Sobre a entrevista semiestruturada, Trivínos (1987, p. 145-146) afirma que ela é uma técnica de coleta de dados que possui objetivos claros e é baseada em questões de investigação planejadas. Quanto ao uso do **WhatsApp**, Couto e Souza (2017, p.144-145) descrevem-no como um aplicativo multiplataforma para troca de mensagens instantâneas, que se tornou uma ferramenta metodológica importante, especialmente durante

a pandemia de Covid-19. Em nossa pesquisa, o WhatsApp foi adotado como uma metodologia qualitativa em educação.

Em relação à **Roda de Conversas**, inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire, Romão et al. (2006, p. 189) afirmam que ela "incorpora pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos que a tornam adequada não apenas como um método de alfabetização de adultos, mas também como um método que mobiliza os participantes a refletir sobre sua realidade em um contexto de reflexão-ação". Nossa Roda de Conversas permitiu a socialização dos resultados preliminares da pesquisa e a discussão de questões ainda não abordadas. Foi uma oportunidade para identificarmos tensões, contradições, oportunidades e desafios vivenciados no processo de formação continuada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2015 a 2019), buscando realçar as contribuições dessa experiência para aprimorar a prática pedagógica docente.

Destacamos a nossa intenção de conduzir uma pesquisa que mergulhe nas relações entre o tangível (realidade) e o intangível (ideias e teorias). O método de Sistematização de Experiências propõe uma abordagem em cinco etapas, conforme Jara (2006):

1. **O início:** é essencial ter vivenciado a experiência e manter registros dela. Em nosso contexto, uma das autoras é participante e também docente na E.E.B. Rui Barbosa.
2. **Questionamentos iniciais:** são questões que provocam reflexão. Como a formação continuada de docentes da E.E.B. Rui Barbosa, através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2015-2019), influenciou nas práticas pedagógicas? Como os tópicos discutidos durante a formação impactaram diretamente nas atividades em sala de aula? Quais foram os desafios, oportunidades e barreiras observados pelos professores durante esta formação, e como isso afetou sua prática pedagógica? Por que é relevante registrar as ações coletivas sugeridas pelos docentes a partir das formações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio?
3. **Resgatando o processo vivido:** trata-se de reconstruir a narrativa e organizar as informações. Considerar a formação continuada de docentes na atualidade demanda uma pesquisa processual.

Freire (2011) afirma que a pesquisa tem o propósito de revelar novas perspectivas que permitam intervenções transformadoras. Portanto, para nosso estudo, utilizamos Cartas Pedagógicas, entrevistas semiestruturadas via WhatsApp e a Roda de Conversas para revisitar o processo de formação experienciado pelos docentes.

4. **Reflexão profunda:** é a fase de análise, síntese e interpretação crítica do processo. Neste aspecto, nos apoiamos na pedagogia crítica de Paulo Freire, que enfatiza a educação como um instrumento de libertação. A visão crítica e transformadora de Freire sobre a educação é a base para nossa análise dos dados da pesquisa. Neste momento, também incluímos a Roda de Conversas, na qual apresentamos uma síntese dos dados coletados por meio das Cartas Pedagógicas e entrevistas semiestruturadas via WhatsApp.
5. **Conclusões e compartilhamento:** são as etapas finais. Acreditamos que a abordagem da Sistematização de Experiências é um ato político, metodológico e pedagógico audacioso, especialmente por estar enraizada na trajetória latino-americana (JARA, 2012, p.33). Através da Sistematização de Experiências, temos a oportunidade de revisitar os processos de formação continuada promovidos pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2015-2019) na E.E.B. Rui Barbosa, situada em São Lourenço do Oeste (SC).

Ao revisitar e destacar as contribuições para as práticas pedagógicas a partir da formação continuada, esperamos oferecer alternativas para superar as abordagens de formação tradicionais, que muitas vezes estão impregnadas por valores de competição e individualismo, em detrimento da coletividade e solidariedade.

1.2.1 Lócus da pesquisa: E.E.B. Rui Barbosa

Em 1976, a E.E.B. Rui Barbosa se tornou independente de sua instituição de origem, a Escola de Educação Básica Sórora Angélica, conforme o parecer nº 338, de 22/12/75, e o Decreto Nº 1.423, de 13/09/76.

A partir de então, a escola passou a ter sua própria administração e a oferecer o Ensino Fundamental, antes chamado de 1º Grau. Ao longo dos anos, a instituição cresceu, tanto em corpo docente quanto em número de estudantes, expandindo também a variedade de níveis de ensino oferecidos. Adotou-se o lema "De coração para coração caminhando juntos". Em 1985, a escola foi autorizada a oferecer a Educação Infantil, conforme o Ato nº 232, de 28/06/86, e o parecer nº 2.564 da mesma data, mantendo esse nível de ensino até 2008. Após construções e reformas adicionais, o Ensino Médio foi reconhecido em 1988.

Em 2006, a Lei 11.274/2006 estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos, com a duração estendida para os estudantes ingressantes no 1º ano. Posteriormente, diretrizes foram estabelecidas para a Educação Profissional de Nível Técnico, permitindo uma articulação com o Ensino Médio, o que também passou a ser uma oferta da escola. Até 2010, a E.E.B. Rui Barbosa oferecia Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial, focada principalmente em alunos surdos. Porém, em 2010, a Educação Infantil foi descontinuada, seguindo diretrizes da Secretaria Estadual de Educação. Em 2011, com uma proposta de municipalização do Ensino Fundamental, os alunos desse nível foram transferidos para a alçada da Secretaria Municipal de Educação.

A partir de 2012, a gestão da escola passou a ser compartilhada entre o Estado e o município. Embora o Ensino Fundamental ainda fosse ministrado no prédio da E.E.B. Rui Barbosa, a responsabilidade recaiu sobre a Prefeitura Municipal, resultando na existência de duas secretarias na escola: uma estadual e uma municipal.

Em 2019, devido à diminuição no número de alunos, a escola foi reintegrada à E.E.B. Sórora Angélica. Atualmente, o município mantém a escola exclusivamente para alunos do Ensino Médio. E, no presente momento, uma das autoras trabalha nesta instituição de ensino.

CAPÍTULO 2

Análises Críticas e Metodológicas
no Universo do Ensino Médio

2. Reflexões a partir da revisão de literatura

A pesquisa bibliográfica serve para posicionar e contextualizar um estudo em relação ao seu tema principal. Para nosso projeto, exploramos literatura especializada em duas bases de dados e em duas fases distintas:

1. Primeira fase durante o primeiro semestre do Mestrado (2020) - referida como Bloco 1.
2. Segunda fase durante o segundo semestre do Mestrado (2021) - referida como Bloco 2.

Quadro 2 - Estrutura dos blocos de revisão de Teses e Dissertações

Número de trabalhos	Bloco	Nome do Quadro
5	1	Formação contínua de professores de Ensino Médio.
6		Formação de professores a partir de experiências.
2		Desafios contemporâneos de formação de professores.
10	2	"Formação contínua" E "Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio".

Realizamos a revisão bibliográfica nas plataformas CAPES e BDTD, buscando trabalhos que se alinhassem ao nosso tema, especialmente no que tange ao conceito de formação contínua de professores.

No Bloco 1, os termos usados foram “formação contínua de professores de Ensino Médio”, “formação contínua a partir da experiência” e “desafios contemporâneos de formação de professores”. Esta revisão foi realizada entre 20 e 30 de agosto de 2020. No Bloco 2, os descritores foram "Formação contínua" E "Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio", utilizando operadores booleanos para aprimorar a busca, realizada no primeiro semestre de 2021.

Os trabalhos identificados nos blocos foram organizados em quadros, analisando-se objetivos, contexto e resultados. Do total inicial de 89 trabalhos, 49 foram descartados por falta de acesso e outros 11 foram eliminados por não se alinharem à temática.

Quadro 3- Descritor: formação continuada de professores de Ensino Médio

Autor		Título	Ano	Instituição	Dissertação/Tese
1	Ana Maura Tavares dos Anjos	Reflexidade e formação Continuada de Professores no Âmbito do PIBID: Evidências de Contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica.	2015	Universidade Estadual de Fortaleza	Dissertação
2	Cristiana de Campos Silva	Formação continuada: "a Sala de Educador" como espaço de produção de conhecimento.	2014	Universidade do Estado do Mato Grosso	Dissertação
3	Ednailza Miranda Carvalho Aboboreira	Alfabetização científica no contexto da formação continuada de professores da educação básica.	2015	Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia	Dissertação
4	Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite	A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio.	2015	Universidade Estadual do Ceará	Dissertação
5	Maria Antônia Correa	Prática pedagógica reflexiva em cursos de formação continuada: um estudo crítico etnográfico.	2013	Universidade Federal do Mato Grosso	Dissertação

Por exemplo, o trabalho de Anjos (2015) focou em como professores veem o PIBID-UECE como um espaço de formação contínua. Esta dissertação pode ser relevante para nossa pesquisa dada a discussão sobre reflexividade e a menção a Paulo Freire, que é um dos pilares teóricos de nosso estudo.

Da mesma forma, a pesquisa de Silva (2014) destacou a importância de políticas de formação contínua, enquanto Aboboreira (2015) analisou a alfabetização científica no contexto da formação contínua. Ambas as dissertações podem oferecer reflexões valiosas para nossa análise, especialmente no que se refere à formação contínua a partir de experiências práticas.

A pesquisa conduzida por Leite (2015) buscou entender a formação do professor diretor de turma (PPDT). A autora destaca a importância de um currículo adaptado às necessidades sociais atuais, incentivando o diálogo com os jovens e superando um currículo fragmentado. Ela conclui salientando a falta de treinamentos específicos, a necessidade de mais tempo para atividades fora da sala de aula e a falta de recursos para estudos orientados. Em sua dissertação, Leite (2015, p.75) destaca:

[...] o professor formador precisa ser um constante aprendiz de sua prática, atuando como um intelectual e produtor de conhecimento, mirando a revitalização do desenvolvimento profissional. Assim, ele se torna um verdadeiro parceiro nos processos de aprendizado, definindo um novo modelo formativo. Com isso, surgirão formadores capazes de moldar seus entendimentos sobre reformas e políticas educacionais sob perspectivas pessoais, profissionais, políticas e sociais.

Leite enfoca a formação continuada de professores no cenário das reformas do Ensino Médio. Seu foco alinha-se com nosso segundo objetivo, que procura compreender os desafios, limitações e oportunidades que os professores enfrentam na formação continuada.

Outra pesquisa valiosa é a de Correa (2013), intitulada "Prática pedagógica reflexiva em cursos de formação continuada: um estudo crítico etnográfico". Ela busca compreender as experiências de professores em relação à prática pedagógica reflexiva em cursos de formação contínua. Sua conclusão aponta que os docentes refletem sobre e durante suas ações.

Pimenta e Ghedin (2012) são citados por Correa (2013) para discutir a reflexão em ação, argumentando que a reflexividade é crucial para a formação profissional dos professores. Segundo Freire (2011), a prática docente crítica se baseia em uma ação-reflexão-ação contínua. Correa também aborda o conceito de experiência, utilizando Perrenoud para definir a experiência docente. Em nossa pesquisa, também adotaremos esse conceito, referenciando autores como Nóvoa (2000), Jara (2006), Freire (2011) e Tardif (2012).

Ao explorar a formação contínua de professores baseada em experiências, identificamos 6 trabalhos relevantes, sendo uma tese e cinco dissertações.

A pesquisa conduzida por Araújo (2013) destaca a experiência não apenas como um aspecto individual, mas também como uma dinâ-

mica imbuída de aspectos sociais, culturais e contextuais, interconectados num processo formativo. Ela enfatiza a importância da reflexão na formação de professores de arte, apontando para a necessidade de criatividade, adaptabilidade, flexibilidade e experimentação. Araújo defende a valorização pessoal e profissional, ressaltando a importância de aprender tanto com os acertos quanto com os erros. Sua dissertação é particularmente relevante para nosso estudo, pois aborda experiências em cursos de formação continuada para professores em São Paulo. Josso (2004), citado por Araújo, sugere que uma experiência se torna formativa quando se leva em conta aprendizados anteriores que moldam as atitudes e percepções atuais. Em nossa pesquisa, Jara (2006) destaca a importância da sistematização de experiências como um exercício rigoroso que ajuda a refletir sobre práticas diversas.

Outra pesquisa digna de nota é a de Santos (2013), que examina o tratamento de questões sociocientíficas entre professores, enfocando a reflexão e problematização. Ele reforça a importância da continuidade e dedicação ao processo reflexivo. Esta abordagem, centrada na construção coletiva de conhecimento, é valiosa para nosso estudo, dada a ênfase na sistematização de experiências.

Rodrigues (2019), em sua investigação sobre experimentação em ciências co-criada com professores, ressalta a importância da escrita reflexiva e da partilha de saberes. A ênfase dada à experiência, particularmente àquela que é derivada da prática, é uma faceta fundamental da nossa pesquisa.

Guedes (2014) analisa a percepção do trabalho docente pelos próprios professores, focando nas dimensões de atividade, status e experiência. Seu trabalho fornece insights valiosos sobre a interação entre alunos e professores e a relativa autonomia dos docentes, mesmo em face das demandas da cultura da performatividade.

Mana (2016) se concentra no papel da supervisão de ensino na formação contínua dos gestores escolares. A autora destaca as dificuldades e desafios que os gestores enfrentam, especialmente em relação à dimensão pedagógica da gestão. Sua abordagem, centrada em sua própria trajetória profissional, encontra ecos em nossa pesquisa, pois também somos parte integrante de um processo de formação contínua.

Por fim, Durval (2016) procura compreender os significados associados à formação continuada entre professores do ensino médio. Seu trabalho sugere que muitas concepções de formação continuada ainda

estão atreladas a um paradigma técnico e reprodutivo. Esta dissertação é relevante para nosso estudo, pois também buscamos analisar as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas, e Durval oferece uma visão crítica que pode enriquecer nossa análise.

A investigação de Radvanskei (2013) se debruça sobre a formação continuada do professor em meio aos crescentes desafios contemporâneos. O autor reflete sobre o complexo cenário em que a educação está inserida e os impactos diretos sobre o corpo docente. Os resultados mostram que os professores interpretam e respondem de maneira distinta aos desafios emergentes dos atuais contextos socioculturais e políticos. Essas interpretações, imbuídas de subjetividade, indicam diversas posturas dos professores diante desses desafios.

Em sua dissertação, Radvanskei (2013) sublinha a importância da formação continuada em sintonia com as rápidas transformações sociais. Ele ressalta a inter-relação entre a educação e um mundo em constante mudança, repleto de informações. É nesse contexto que nossa pesquisa sobre a formação continuada em escolas públicas se alinha com os insights de Radvanskei, especialmente no que tange às mudanças globais e seu reflexo na prática pedagógica.

O estudo de Araújo (2015), por sua vez, busca compreender as percepções sobre o ensino médio entre alunos, docentes e gestores da rede estadual paulista. Embora reconheçam o potencial formativo do ensino médio, muitos veem uma lacuna entre as expectativas e a realidade. O autor também destaca a visão dos jovens sobre sua experiência educacional, apontando para uma possível desconexão entre as expectativas dos alunos e o que a escola efetivamente oferece.

Araújo aborda a necessidade de entender as concepções e expectativas dos jovens em relação ao ensino médio, uma fase crucial de formação e socialização. Este estudo é relevante para nossa pesquisa, pois enfoca as percepções dos jovens sobre a educação e a necessidade de uma formação continuada que responda a essas demandas.

Em resumo, ambas as pesquisas destacam a importância da formação continuada em um mundo em constante evolução. Os estudos sugerem que os educadores devem estar equipados não apenas com ferramentas pedagógicas, mas também com a capacidade de compreender e responder às complexidades do mundo contemporâneo. Nossa pesquisa, ao focar na formação continuada em escolas públicas, busca contribuir para esse debate, oferecendo insights sobre como os cursos de formação

podem ser adaptados para atender às necessidades emergentes da educação básica.

Mariano (2018) focou sua dissertação, “A escola como espaço de formação docente: experiências do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) do Espírito Santo”, no estudo do impacto da Formação do PNEM no cotidiano escolar. A pesquisa buscou entender como os professores e pedagogos, enquanto participantes do programa, adaptaram novos conceitos para reinventar e revitalizar o ambiente escolar. Consequentemente, os resultados demonstraram uma evolução na apropriação de saberes epistemológicos pertinentes ao currículo do ensino médio, com ênfase na inovação das práticas escolares.

Esse estudo ressoa com a nossa investigação, particularmente em relação às questões curriculares que permeiam o ensino médio e a nossa trajetória profissional. A proposta de formação continuada, localizada no contexto escolar e com os professores como protagonistas, é uma ideia central que ambos os trabalhos compartilham. A valorização da formação docente, conforme defendido por Mariano, é fundamental para a revitalização da prática educacional.

Jung (2015) em sua pesquisa, “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: um estudo comparativo entre escolas públicas de Santa Cruz do Sul/RS sob a perspectiva da evasão, emancipação e/ou regulação”, explorou as opiniões de docentes e gestores sobre o sentimento de emancipação proporcionado pelos encontros de formação continuada. A pesquisa revelou que, apesar das tensões inerentes, o Pacto contribuiu para a melhoria da prática pedagógica no ensino médio brasileiro. A abordagem de Jung enfatiza a relação entre a formação pelo Pacto e a evasão escolar, um tema também relevante em nossa pesquisa.

Erram (2017), em sua investigação sobre o desenvolvimento e concepções pedagógicas, examinou o papel do PNEM na formação continuada de professores. O estudo concluiu que houve uma sensação generalizada de participação e emancipação entre os professores. Este trabalho é particularmente relevante para nossa pesquisa, pois ressalta a importância de considerar tanto o currículo quanto a formação humana integral no contexto da formação continuada.

Por fim, Oliveira (2017) abordou a valorização da formação continuada em seu estudo sobre o Pacto. A pesquisa de Oliveira destaca a necessidade de alinhar a formação continuada com as diretrizes nacionais de ensino, visando reconhecer e valorizar a prática docente. Esta perspec-

tiva é essencial para nossa pesquisa, à medida que buscamos entender e valorizar a formação continuada dos professores no contexto atual da educação básica brasileira.

O estudo de Mariano (2018) destacou a formação como instrumento de "atualização" profissional, identificando diversos desafios no contexto do ensino médio, como a "perda de sentido do trabalho docente", a "descontinuidade das políticas de formação" e a necessidade de "reconhecimento do professor". A compreensão desses desafios, segundo Mariano, exige uma análise integrada das condições históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais que moldam a prática docente.

Oliveira (2017) salientou que o Ensino Médio tem enfrentado desafios significativos, evidenciados por altas taxas de reprovação e evasão escolar, bem como desempenho insatisfatório em indicadores como o IDEB. Iniciativas como a reestruturação proposta pela Secretaria de Educação, o "Currículo em Movimento", e o PNEM foram introduzidas como soluções potenciais. Oliveira argumenta que o currículo deve ser revitalizado para reenergizar a experiência escolar e recontextualizar os saberes.

Tiecher (2016) abordou os impactos da formação continuada proporcionada pelo PNEM no Paraná. Seu estudo indicou que essa formação fortaleceu a relação professor-aluno, promoveu a interdisciplinaridade e aproximou a educação superior da básica. Em suma, a formação oferecida pelo PNEM foi vista como um catalisador para a reflexão e atualização das práticas pedagógicas.

Casonatto (2017) explorou o impacto da formação continuada do PNEM na percepção docente. A pesquisa destacou que, apesar da interrupção do programa, os professores valorizaram a formação, enfatizando sua importância para a reflexão e revitalização das práticas pedagógicas. Esse estudo ressoa com nossa pesquisa, pois ambos exploram a intersecção da formação continuada com práticas pedagógicas inovadoras.

Zardo Morescho (2017) investigou a percepção dos orientadores sobre o PNEM. Embora a formação tenha sido vista como valiosa, a introdução da Reforma do Ensino Médio e a subsequente implementação do EMTI, em parceria com entidades privadas, sinalizou um desvio da abordagem anterior de formação. A ênfase na privatização e terceirização da formação docente destacou as tensões entre investimento público e gasto público na educação.

Em resumo, a formação continuada é essencial para a revitalização da prática docente no Ensino Médio. As pesquisas citadas destacam a necessidade de abordagens integradas que considerem o contexto mais amplo da educação brasileira, bem como a importância de investir na formação como meio de promover a excelência educacional.

A análise das pesquisas de Zardo Morescho (2017) e Casonatto (2017) nos leva a entender que os ambientes escolares, em meio ao Programa de Fortalecimento do Ensino Médio, tornaram-se espaços vibrantes de troca e compartilhamento de experiências pedagógicas. Esses momentos desafiavam os educadores a entrelaçar o conhecimento acadêmico com os saberes cotidianos e as nuances da sociedade contemporânea.

Medeiros (2016) se aprofundou na influência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) na formação continuada dos professores. A pesquisa mostrou que a docente, após participar do PNFEM, adquiriu novas perspectivas que enriqueceram sua abordagem pedagógica. Esta transformação não apenas redefiniu sua prática, mas também reforçou o papel fundamental do Ensino Médio, conforme enfatizado pelo PNEM.

Ribeiro e Pátaro (2014) destacam que o PNFEM é uma ação colaborativa que visa fortalecer o Ensino Médio no Brasil. Para que isso ocorra, é vital identificar e abordar as lacunas existentes no sistema educacional atual.

A pesquisa de Cavalcanti (2018) explorou a relação entre a formação continuada dos professores através do Pacto e a prática pedagógica no contexto do Ensino Médio. Os resultados evidenciaram que a formação continuada enriqueceu a prática docente, fornecendo ferramentas e perspectivas para uma educação mais humanizada e interdisciplinar.

A análise de Marques (2016) adicionou uma dimensão única ao debate, enfocando o agir dialógico-comunicativo como meio de ressignificar a formação continuada. O estudo explorou como um diálogo significativo e interativo pode remodelar e enriquecer a formação pedagógica, especialmente em um contexto de políticas educacionais.

Em sua essência, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 reitera a importância da formação continuada, como destacado na meta 15. No entanto, Vassoler (2019) observa que, embora esses planos e metas sejam bem-intencionados, muitas vezes faltam ações concretas para sua implementação. O desafio, portanto, é garantir que as

políticas de formação continuada sejam não apenas propostas, mas também postas em prática de maneira eficaz.

Nesse contexto, Freire (2011) enfatiza a necessidade de um ensino que vá além da simples transmissão de informações. O ensino deve ser um processo dialógico e crítico, onde educadores e alunos se envolvam em uma troca constante, buscando conhecimento e entendimento.

Em suma, as diversas pesquisas analisadas indicam uma necessidade clara de formação continuada que seja relevante, crítica e interativa. A formação continuada não deve ser vista apenas como um complemento, mas como um elemento essencial para uma prática docente eficaz e transformadora.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

A pesquisa em formação continuada de professores do Ensino Médio, baseada em teses e dissertações disponíveis na CAPES e BDTD de 2013 a 2019, revela um panorama diversificado e crítico sobre o tema. A predominância de estudos de mestrado, especialmente entre 2015 e 2017, sugere um crescente interesse pelo assunto, mas também destaca a necessidade de investigações mais aprofundadas em nível de doutorado.

A distribuição das pesquisas por região ilustra uma representação heterogênea em todo o país. Entre os 23 estudos identificados, a concentração de temas varia entre a formação continuada de professores do Ensino Médio, experiências em formação, desafios contemporâneos e foco no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

A análise detalhada dessas pesquisas revela uma variedade de subtemas, refletindo as diversas facetas e complexidades da formação continuada. Entre eles, destacam-se abordagens sobre a história da formação continuada, diretrizes curriculares, percepções dos alunos sobre a escola, preparação para o mundo do trabalho e críticas às reformas educacionais.

Os autores citados nestes estudos convergem em vários pontos, principalmente na defesa de uma formação docente crítica e reflexiva. A tabela de categorização inicial, derivada da análise dos autores mais citados, revela três principais vertentes: formação continuada/permanente, formação política e formação centrada na escola.

A formação continuada, conforme conceituada por autores como Freire, Frigotto, Kuenzer, Gatti e Pimenta, enfatiza a necessidade de um aprendizado contínuo, reflexivo e crítico. Esta abordagem contrasta com a visão tradicional de formação docente como um processo estático e unidirecional.

No contexto da formação política, autores como Gadotti e Freire argumentam que a formação de professores deve ser intrinsecamente política, capacitando os educadores a compreender e a intervir criticamente na realidade social.

Nóvoa e Imbernón, por outro lado, defendem uma formação centrada na escola, argumentando que a formação docente deve estar profundamente enraizada na prática cotidiana da escola. Esta perspectiva reconhece a escola como um espaço vital de aprendizado e desenvolvimento profissional para os professores.

Em síntese, a pesquisa revela a necessidade de uma formação docente que seja simultaneamente crítica, reflexiva e centrada na realidade da escola. A qualidade da educação, como argumentado por Demo (2002), está intrinsecamente ligada à qualidade da formação docente. A formação dos professores, portanto, deve ser vista como uma prioridade estratégica, necessitando de investimento e políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho e dignidade profissional.

2.2 METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Ao explorar as metodologias e ferramentas empregadas em pesquisas sobre formação continuada de professores do Ensino Médio, nota-se uma diversidade de abordagens. O recurso à análise documental, responsável por 25% dos instrumentos de coleta, reforça a importância de se fundamentar os estudos em registros históricos e institucionais. O questionário, com 20% de utilização, é valorizado por sua capacidade de conectar teorias estudadas com dados da realidade, conforme destaca Lüdke (2020).

O uso de entrevistas semiestruturadas através do WhatsApp, embora presente em apenas 10% das pesquisas, representa uma resposta adaptativa ao cenário contemporâneo, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19. Esta adaptação, que inclui a uti-

lização de tecnologias de comunicação, representa uma inovação metodológica significativa.

É interessante observar a prevalência da pesquisa qualitativa (45%), indicando uma tendência para a análise profunda e interpretativa dos fenômenos estudados, ao invés de apenas quantificá-los. Esta abordagem qualitativa, conforme Lüdke (2020) sugere, valoriza a relação direta e prolongada do pesquisador com o ambiente de investigação, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada.

Um aspecto notável é a ausência de métodos como a Sistematização das Experiências e a abordagem crítica de Paulo Freire nas pesquisas analisadas. A omissão dessas abordagens sugere um campo ainda pouco explorado, mas de grande relevância, especialmente quando se considera a ênfase de Freire na reflexão crítica e na práxis como elementos centrais na formação docente.

A análise das categorias iniciais apresentadas, ancorada nas reflexões e citações de autores renomados, destaca a complexidade e a multidimensionalidade da formação docente. A ênfase na experiência, prática pedagógica, formação reflexiva, e a importância do contexto sociocultural são temas recorrentes.

Essa análise também sublinha a importância da experiência docente como um pilar da formação continuada. Autores como Paulo Freire e Boaventura Sousa Santos defendem a valorização da experiência prática, entendendo-a como uma fonte vital de aprendizado e reflexão crítica.

Em síntese, as pesquisas analisadas apontam para a necessidade de uma abordagem holística e reflexiva da formação docente, que valorize a experiência prática, a reflexão crítica, e a contextualização sociocultural. Ao mesmo tempo, a ausência de métodos como a Sistematização das Experiências e a abordagem crítica de Paulo Freire sugere áreas ainda não exploradas, oferecendo oportunidades para futuras investigações.

CAPÍTULO 3

Novas Fronteiras na Educação:

Desvendando o Panorama da Formação

Docente no Brasil Pós-1996

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PÓS-1996: REFLEXÕES E DESAFIOS

A formação docente não é um processo isolado, mas sim uma construção social que vai além dos muros escolares. Neste trabalho, nos concentramos na formação de professores da última fase da Educação Básica, dando ênfase à formação continuada vinculada ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2015-2019). O conceito de prática pedagógica reflexiva, conforme definido por Correa (2013) e apoiado por Pimenta e Ghedin (2012), enfatiza a necessidade de uma abordagem coletiva e reflexiva na formação continuada.

Donald Schön é frequentemente citado por sua contribuição à formação continuada dentro da escola, ressaltando a necessidade de abordar as "demandas da prática". Nesta perspectiva, um docente com uma postura filosófica reflexiva percebe que os saberes práticos são, ou deveriam ser mediados pela práxis, transformando-o em um pesquisador de sua própria prática.

A docência, dada sua natureza social, é intrinsecamente complexa. Diante das rápidas transformações tecnológicas e sociais, o professor se depara com novos desafios, como a necessidade de se adaptar ao ensino a distância e à integração da tecnologia em suas práticas. Os desafios da formação docente só se intensificaram com a pandemia da COVID-19, que acelerou a necessidade de adaptação à tecnologia.

Históricamente, a formação continuada tem sido vista como uma estratégia para atualizar e aprofundar o conhecimento docente. Diversas políticas públicas têm sido implementadas no Brasil para apoiar essa formação, como é evidente nas diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, e os Planos Nacionais de Educação de 2010 e 2014.

No entanto, a implementação destas políticas enfrenta desafios, como evidenciado pela recente Resolução CNE/CP Nº 1, de 2020, que foi criticada por sua falta de discussão e potencial para privatizar a formação continuada. A necessidade de sistematizar experiências, portanto,

torna-se um imperativo pedagógico, especialmente à luz das políticas e histórias de formação docente pós-LDBEN (9.394/96).

Concluindo, na seção subsequente, abordaremos as políticas públicas relacionadas à formação continuada, incluindo o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Plano Nacional de Educação. Em seguida, discutiremos a relevância da formação docente diante das transformações escolares e sociais, com ênfase na associação da formação continuada com as práticas pedagógicas dos docentes.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, abordaremos o panorama das políticas públicas voltadas à formação docente continuada, dando ênfase a programas significativos, como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). O foco será a análise dessas políticas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), em conjunto com o Plano Nacional de Educação (PNE - 2010 e 2014) e outras regulações educacionais.

MARCO LEGAL	DESTAQUE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA
LDB (1996)	Garante formação continuada no local de trabalho ou em instituições de ensino.
Resolução CNE/CP (2002)	Institui concepção de formação continuada, promovendo retorno dos professores às instituições formadoras.
Documento Base MEC (2007)	Enfatiza a formação continuada como estratégica para rompimento de conhecimentos fragmentados.
Lei 12.014 (2009)	Estabelece princípios para formação, valorizando a associação entre teoria e prática.
Decreto 6.755 (2009)	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
PNE (2010)	Estabelece meta de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e garantir for-

	mação continuada.
Resolução CD/FNDE (2011)	Institui o Programa Nacional de Formação Continuada a Distância.
PNEM (2013)	Visa a valorização da formação continuada dos profissionais que atuam no Ensino Médio.
PNE (2014-2024)	Reitera a meta de formação continuada e associa à busca por práticas pedagógicas interdisciplinares.
Resolução CNE/CP (2015)	Articula Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada.
Decreto 8.752 (2016)	Estabelece princípios para formação, reforçando a articulação entre formação inicial e continuada.
Resolução MEC (2018)	Valoriza a formação integral do estudante e a construção de seu projeto de vida.
Resolução CNE/CP (2020)	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.
Caderno Virtual CONA-PE-2022	Denuncia aprovações sem diálogo e destaca necessidade de implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais.
Portaria 521 (2021)	Institui cronograma para o Novo Ensino Médio, incluindo formação continuada para profissionais da educação.

A revisão destas políticas evidencia um movimento consistente de reconhecimento e investimento na formação continuada de professores. No entanto, é crucial observar as implementações e práticas no chão da escola para avaliar o real impacto dessas políticas na qualidade da educação e na prática docente no Brasil.

A formação continuada de professores é enfatizada nos artigos 62 e 67 da LDBEN (1996) e também é destacada na Meta 16 do PNE, que sublinha a importância de formar ao menos 50% dos docentes da Educação Básica em nível de pós-graduação. Isso reflete o reconhecimento da necessidade de políticas educacionais específicas para a formação continuada. Conforme a LDBEN (1996), esta formação pode ocorrer tanto no ambiente de trabalho quanto em instituições educacionais, seja de nível básico ou superior.

O estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) trouxe progresso para a discussão sobre a formação continuada, permitindo o financiamento de cursos formativos, como observado por GATTI (2008).

A Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto nº 6.755 (2009) e posteriormente revogada em 2016, tratava a formação continuada como elemento central da profissionalização docente. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a capacitação proporcionada pelos programas do FNDE permitiu que educadores compreendessem melhor a dinâmica escolar.

Conforme indicado anteriormente, a formação continuada tem o objetivo de aperfeiçoar os profissionais da educação, valorizando os saberes construídos no dia a dia escolar.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, criado pela Portaria nº 1.140 (2013), tinha entre suas estratégias a formação continuada de professores deste nível de ensino. No âmbito do PNEM, a formação de professores era assegurada através da colaboração entre escolas, secretarias de educação e instituições de ensino superior. O foco estava em refinar as práticas pedagógicas com base nas experiências docentes e em sintonia com as DCNEM (BRASIL, 2013).

O “Novo Ensino Médio”, que propõe um modelo reformulado de formação continuada para professores, alinhado à BNCC, sinalizando uma reformulação nessa etapa educacional e uma tendência de estreitamento curricular.

Ao avaliarmos a trajetória recente da política de formação continuada de professores, percebemos oscilações. Enquanto conquistamos legislações que destacam a formação continuada e estabelecem políticas para sua realização, medidas como a Emenda Constitucional, PEC 55, reduzem os investimentos em educação, dificultando a concretização de metas como as estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.

3.2 NOVO ENSINO MÉDIO: MUDANÇAS, IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES

A recente reformulação do Ensino Médio no Brasil, através da Lei nº 13.415/2017, tem gerado muitas discussões e dúvidas. Esta reforma, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), propõe uma série de mudanças significativas na organização curricular, na

carga horária e nas opções de formação dos estudantes. Das mudanças Principais:

- 1) Aumento da Carga Horária: A reforma propõe ampliar o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais até 2022.
- 2) Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A BNCC atuará como um conjunto de orientações para (re)elaboração dos currículos escolares, estabelecendo conhecimentos essenciais, competências, habilidades e aprendizagens pretendidas para cada etapa da educação básica.
- 3) Itinerários Formativos: Os estudantes terão a oportunidade de escolher disciplinas, projetos ou oficinas para aprofundar seus estudos em áreas específicas do conhecimento ou em formação técnica e profissional.

Enquanto a proposta do Novo Ensino Médio visa tornar a educação mais flexível, adaptada às realidades e interesses dos estudantes e alinhada com as demandas contemporâneas do mercado de trabalho e da sociedade, existem preocupações legítimas.

- 1) Flexibilidade vs. Desigualdade: A oferta de itinerários formativos pode ser vista como uma forma de personalizar a educação, mas também pode correr o risco de criar desigualdades. Nem todas as escolas terão recursos ou capacidade para oferecer uma ampla gama de opções. Isso pode resultar em uma educação desigual, onde estudantes de escolas bem financiadas têm mais oportunidades do que outros.
- 2) Formação de Professores: A introdução de novos currículos e itinerários formativos exige uma reestruturação na formação de professores. A preparação adequada dos docentes é crucial para o sucesso da reforma.

- 3) Implementação Gradual: A implementação gradual do Novo Ensino Médio, enquanto proporciona tempo para as escolas se adaptarem, também pode levar a inconsistências na oferta educacional durante o período de transição.
- 4) Ensino Médio Integral: A ênfase no ensino médio integral é louvável, mas requer investimentos significativos. O compromisso do governo federal de investir R\$ 1,5 bilhão até 2018 é um começo, mas a sustentabilidade a longo prazo dessa iniciativa é uma preocupação.
- 5) ENEM e Avaliações: Com a reestruturação do currículo do ensino médio, avaliações nacionais como o ENEM também precisarão ser revisadas. Como isso será feito e quais serão as implicações para os estudantes permanecem questões em aberto.

Concluindo, enquanto a reforma do Ensino Médio traz inovações necessárias para modernizar a educação brasileira, é essencial que sua implementação seja realizada de maneira cuidadosa, inclusiva e equitativa, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

3.3 CRÍTICA AO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO ANALÍTICA

Em 2016, após mudanças políticas significativas no Brasil, uma reforma abrangente do Ensino Médio foi proposta sob a liderança do então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Entre as mudanças mais polêmicas estavam a redução da carga horária de disciplinas tradicionais, mantendo apenas português e matemática como obrigatórias, e a introdução de itinerários formativos. Adicionalmente, o inglês tornou-se a língua estrangeira mandatória, e a licenciatura não foi mais considerada essencial para a docência. Este movimento reformista, contudo, não foi isolado. Coincidiu com políticas neoliberais, como a PEC do Teto dos Gastos, que buscou limitar investimentos públicos em setores vitais como saúde e educação.

A resposta a essa reforma foi uma mobilização significativa, principalmente entre os estudantes. Ocupações escolares tornaram-se uma manifestação comum de descontentamento. Embora a resistência tenha resultado em algumas mudanças nas propostas iniciais, a reforma foi, em última análise, aprovada em 2017.

A implementação deste "Novo Ensino Médio" foi acelerada em alguns estados e o argumento central em defesa da reforma era tornar o Ensino Médio mais atraente e relevante para os estudantes. No entanto, críticos argumentam que as mudanças aprofundam as desigualdades educacionais. Por exemplo, escolas públicas, com recursos limitados, podem não ser capazes de oferecer todos os itinerários formativos propostos, privando os alunos de uma educação abrangente. A possibilidade de ensino à distância, introduzida pela reforma, também pode favorecer o mercado privado, em vez de melhorar a qualidade educacional.

A influência do setor privado na educação pública também é uma preocupação. Em São Paulo, por exemplo, houve uma crescente parceria entre o governo e o setor empresarial no campo educacional. A motivação para tais parcerias é frequentemente questionada: as empresas realmente buscam melhorar a educação ou estão mais interessadas em moldar a força de trabalho para atender às suas necessidades?

A reforma proposta para o Ensino Médio, sob a égide da modernização, sugere-se como uma solução para o suposto desinteresse dos jovens pelo modelo educacional atual. Tal reforma, pautada na ideia de adaptar-se à contemporaneidade, defende o protagonismo juvenil, permitindo escolhas curriculares mais flexíveis, com exceção das disciplinas de matemática e português. Contudo, algumas reflexões são necessárias:

- 1) Maturidade para Escolhas: há uma crítica recorrente à pressão sobre os jovens para escolherem prematuramente suas carreiras, não seria contraditório agora pressioná-los a determinar seus currículos? Estão realmente preparados para tais escolhas significativas?
- 2) Modernidade versus Pós-modernidade: Enquanto o modelo educacional anterior se alinhava com ideais modernos de racionalidade e objetividade, o Novo Ensino Médio parece ser influenciado pela pós-modernidade, com ênfase na subjetividade e no relati-

vismo. Tal foco nesta abordagem realmente beneficia o aprendizado?

- 3) Interdisciplinaridade e Especialização: A interdisciplinaridade, quando excessiva, pode levar à superficialidade do conhecimento. Em contrapartida, a especialização aprofunda o saber, mas pode reduzir a visão holística. Como equilibrar essas abordagens?
- 4) Desafios da Implementação: As mudanças propostas são mais do que apenas uma reestruturação curricular; elas questionam a essência da educação. Estamos prontos para essa transformação paradigmática?
- 5) A Essência do Estudo: O estudo é trabalho. Ele exige dedicação, disciplina e renúncia. O Novo Ensino Médio, ao priorizar a "agradabilidade" do aprendizado, corre o risco de minimizar a seriedade e o compromisso inerentes ao ato de estudar.
- 6) A Pressa na Implementação: A rapidez com que essa reforma foi instituída, sem um debate aprofundado e participativo, levanta questões sobre as motivações e implicações do Novo Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu dez Competências Gerais para a educação brasileira, alinhadas ao Artigo 205 da Constituição Federal e ao Artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN). Essas competências visam o desenvolvimento geral dos estudantes. Para implementá-las, o Ministério da Educação, afirma que é vital que os professores sejam capacitados de maneira adequada.

Com isso em vista, o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e uma Base Nacional Comum (BNC) para a formação inicial e contínua de professores. Essas diretrizes destacam competências e habilidades específicas distribuídas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais. Adicionalmente, recomenda-se uma ligação mais estreita entre o Ensino Superior e a Educação Básica, visando a integração prática e teórica da formação docente.

Há uma necessidade urgente de esforços conjuntos de diversos órgãos, incluindo o Ministério da Educação, a Capes e o Inep, para implementar essas diretrizes. A adequação de cursos de licenciatura, especialmente pedagogia, torna-se fundamental neste processo. A colaboração entre o CNE e o Ministério da Educação é essencial, e já há iniciativas em andamento, como a elaboração de um edital pela Secretaria de Educação Básica. Enquanto a reforma busca inovar e adaptar-se às demandas contemporâneas, é imperativo questionar se as mudanças propostas realmente atendem às necessidades educacionais do país e se foram concebidas com a devida reflexão e planejamento. A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma nação, e mudanças drásticas nessa área exigem uma análise cuidadosa e abrangente. A trajetória futura da educação brasileira, sob o Novo Ensino Médio, permanece incerta e merece nossa atenção e escrutínio contínuos.

Em resumo, enquanto a reforma do Ensino Médio foi apresentada como uma solução moderna para os desafios educacionais, ela também gerou controvérsias e preocupações. A educação é um direito fundamental, e qualquer reforma nessa área deve ser cuidadosamente considerada e amplamente debatida para garantir que atenda às necessidades de todos os alunos e prepare-os adequadamente para o futuro.

3.4 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES NO BRASIL

A evolução educacional e as constantes mudanças sociais têm intensificado a necessidade de uma formação contínua para professores. Imbernón (2011) destaca que essa formação deve ser intrinsecamente ligada à prática docente e não se separar das realidades das escolas. Pimenta (1999) argumenta que a identidade do educador é fortalecida quando a experiência se integra à formação contínua.

Uma abordagem comum, segundo Pimenta (1999), é oferecer cursos de atualização para professores. No entanto, essa estratégia muitas vezes não é eficaz, pois não está conectada ao contexto diário dos educadores, não levando a melhorias concretas na sala de aula.

Há uma necessidade de integrar os conhecimentos da formação inicial com as experiências práticas dos professores. Separar esses dois aspectos da formação, como mencionado no documento de 2021, pode estar alinhado com interesses mercadológicos, em vez de focar na melho-

ria educacional. É vital reconhecer que a formação de professores não deve ser moldada apenas por lógicas de mercado.

Imbernón (2010) vê a formação docente como um processo contínuo que começa na escola e se estende por toda a carreira do educador. Esse desenvolvimento contínuo inclui fatores como salário, progressão na carreira e ambiente de trabalho.

Historicamente, houve dois paradigmas dominantes em relação à formação contínua: um baseado em abordagens libertadoras e críticas, inspiradas em Paulo Freire, e outro mais burocrático e tecnicista, alinhado com abordagens neoliberais.

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) reconheceu a importância da formação contínua e se esforçou para integrar a teoria e a prática na formação de professores. De acordo com várias análises, o PNEM fez progressos significativos em direção a uma formação mais conectada com a prática docente.

Freire (1991) enfatizou a importância da formação contínua e argumentou que qualquer esforço para melhorar a educação deve incluir uma abordagem integrada à formação de professores. Em sua visão, a formação contínua não deve ser vista como um anexo à formação inicial, mas como parte de um processo educacional contínuo e integrado.

Em resumo, a formação contínua dos educadores no Brasil é uma questão multifacetada que requer uma abordagem holística. Ao se concentrar em integrar teoria e prática, e ao reconhecer a importância da experiência docente, é possível avançar em direção a uma educação de qualidade para todos.

3.5 BASE NACIONAL PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Em uma recente divulgação em Brasília, o Ministério da Educação apresentou um marco revolucionário: a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica. Esta proposta, ancorada em três pilares fundamentais - conhecimento, prática e engajamento. O Ministério da Educação esclareceu a intenção do novo plano que seria revisar e realinhar os cursos de pedagogia e licenciatura, concentrando-se na prática real da sala de aula, no domínio pedagógico do conteúdo e nas competências estabelecidas na BNCC da Educação Básica. Os pilares definidos são:

Conhecimento: capacitar os professores a dominar e ensinar o conteúdo, entender os alunos e seus processos de aprendizagem, e estar familiarizado com a estrutura dos sistemas educacionais.

Prática: habilidades em planejamento educacional, criação de ambientes propícios à aprendizagem e avaliação eficaz do ensino e aprendizagem são fundamentais.

Engajamento: o compromisso do professor com o desenvolvimento profissional, a crença no potencial de aprendizagem de cada aluno e a promoção de valores democráticos são essenciais.

Um dos pontos chave da proposta é a revisão da duração dos cursos de pedagogia. A proposta sugere que metade do curso seja dedicada a uma formação comum, seguida por um ano de especialização em áreas específicas, como educação infantil.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) recentemente ratificou uma resolução que estabelece novas diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Esta decisão, enraizada na Resolução CNE/CP de 2019, gira em torno de quatro pilares: padronização das práticas educacionais; atendimento às demandas sociais e direitos de aprendizagem atuais; incorporação das competências profissionais sugeridas pela Agenda 2030 da ONU; e consideração das experiências educacionais internacionais.

Nessas discussões sobre a nova proposta, percebemos que ela está fortemente **alinhada com as políticas neoliberais**. A Base Nacional Comum é importante para garantir a igualdade de acesso à educação de qualidade, mas críticos argumentam sobre **modelos de padronização das políticas educacionais**. **Em outras palavras, a formação de professores é projetada para alinhar-se estritamente com a BNCC**. Isso visa garantir uma avaliação externa, conforme recomendado por organizações internacionais.

No entanto, ao se focar fortemente na ideia de competência, a formação de professores corre o risco de tornar-se excessivamente técnica e utilitária, valorizando o pragmatismo acima de tudo.

Discutimos e refletimos sobre a precarização e desprofissionalização da carreira docente, evidenciadas em nossa pesquisa, como condi-

ções de trabalho precárias e falta de valorização. Este tema não é tratado na BNCC formação.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, que delimita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Contínua dos Professores da Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para esta formação é um tema pouco discutido na escola. Sugerimos que a universidade leve esse tema para a escola, dialogando com docentes. Entendemos que a Resolução CNE/CP nº 1, de 2020 foi aprovada sem o diálogo com instituições acadêmicas, mas tampouco esse assunto chega nas escolas públicas.

As resoluções que tratam dessa temática apontam para uma abordagem tecnicista da formação docente, priorizando a prática em detrimento de uma formação sólida com base teórica distante de uma visão fragmentada. Mais preocupante é a crescente privatização da formação docente em nome de necessidade de implementar políticas educacionais de baixo custo. Vários grupos, pesquisadores, entidades e universidade exigem a revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 01/2020.

CAPÍTULO 4

Entre Reflexões e Renovações: Navegando pelas Ondas da Transformação na Educação Básica

4. ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RUI BARBOSA

Nesta seção, analisaremos os dados obtidos de nossa pesquisa de campo. Recorremos à entrevista semiestruturada via WhatsApp e a um resumo de uma Roda de Conversas conduzida pelo meet.google.com. Este segmento é uma Sistematização de Experiências, principalmente focando na recuperação do processo vivenciado.

Ao abordarmos a sistematização, reconhecemos que experiências são processos intrincados, influenciados por múltiplos fatores. Aqui, as perspectivas dos professores são contextualizadas em um período específico e sob critérios preestabelecidos. Esses critérios, como participação nas atividades do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a atuação contínua na E.E.B. Rui Barbosa, ajudam a moldar nossa análise.

Iniciaremos nossa discussão focando na formação continuada proporcionada pelo PNEM. Nossa intenção é identificar as contribuições desta política para as práticas pedagógicas com base nas experiências dos docentes envolvidos.

Mariano (2018) sugere que o PNEM permitiu uma reinvenção das rotinas escolares. A Professora A, por exemplo, destacou que a formação ajudou a unir teoria e prática, um ideal defendido por educadores renomados como Paulo Freire e Imbernón. Ela também mencionou a relevância da interdisciplinaridade na prática pedagógica, um aspecto ressaltado por outros educadores.

Outro ponto discutido foi o incentivo financeiro oferecido pelo PNEM. Embora tenha sido um estímulo, alguns docentes, como a Professora A, acreditam que o comprometimento com a formação continuada deve ir além dos incentivos monetários.

A formação continuada, como destacado pelos entrevistados, deve estar alinhada com as mudanças na sociedade e melhorar a qualidade da educação. Freire (1987) e Nóvoa (1992) sempre enfatizaram a conexão entre formação e prática, defendendo uma abordagem integrada.

Os participantes deste estudo destacaram que o PNEM teve um impacto positivo em sua prática docente. Entre os benefícios percebidos estavam:

4. Valorização da experiência em sala de aula.
5. Promoção da formação integral ao invés de um currículo fragmentado.
6. Reconhecimento da escola como um espaço de formação contínua.

Guedes (2014) e Nóvoa (2009) concordam que a formação continuada, quando realizada na escola, valoriza as experiências e saberes dos docentes. Freire (2011) acrescenta que ensinar requer pesquisa e que a educação é um processo contínuo.

Concluindo, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), ao focar na "Formação Humana Integral", proporcionou uma abordagem mais holística à educação. Brandão (2012) e Moll (2012) ressaltam a importância de políticas educacionais que visam a formação integral e a humanização do processo educativo.

Durante nossa pesquisa, notamos que os professores enfatizam a importância de um ambiente de aprendizagem acolhedor e introspectivo que promova uma formação integral do indivíduo. As entrevistas com os docentes revelaram reflexões valiosas sobre essa perspectiva.

Emerge uma visão renovada da escola, não apenas como um local de aprendizagem para alunos, mas também como um espaço de desenvolvimento profissional contínuo para os professores. Este foco é particularmente relevante ao considerar o currículo do Ensino Médio, que deve equilibrar teoria e prática. Como Freire (2011) salientou, a reflexão crítica sobre a prática é um componente essencial da formação contínua.

Vários educadores, incluindo Imbernón (2010) e Leite (2015), têm destacado a importância de um currículo crítico e criativo, bem como a necessidade de professores atuarem como pesquisadores em suas práticas pedagógicas. Eles argumentam que os educadores devem ser tanto estudiosos de suas práticas quanto produtores de conhecimento.

Entretanto, apesar das diretrizes legais, muitos professores sentem que a formação contínua, na prática, é descontínua e, frequentemente, não atende às necessidades do ambiente educacional atual. Esta descontinuidade é percebida como uma falha significativa. Outro desafio é a

resistência de alguns educadores em participar de formações, possivelmente devido à falta de políticas educacionais que promovam uma cultura de aprendizagem democrática nas escolas.

Os recursos financeiros, ou a falta deles, também foram apontados como um obstáculo significativo para a implementação eficaz de programas de formação contínua. Ainda assim, como Gatti (2008) e Pimenta (2005) argumentam, a formação contínua não deve ser reduzida a simples treinamentos ou reuniões pedagógicas. Deve ser uma prática reflexiva e contínua, enraizada na realidade cotidiana da escola.

Os retornos dos professores da Escola de Educação Básica Rui Barbosa foram claros em sua avaliação do programa de formação contínua, destacando as lacunas entre a teoria e a prática. A necessidade de uma política pública sustentável e eficaz de formação contínua para professores da Educação Básica é evidente.

Para concluir, enquanto a formação contínua é vital, é crucial que seja relevante, prática e consistentemente implementada. Abordagens inovadoras, como a utilização de metodologias de Educação Popular, podem oferecer novas perspectivas e soluções para esses desafios.

4.1 REAVALIANDO O CAMINHO PERCORRIDO E REFLEXÕES PROFUNDAS

Nesta seção, exploraremos os dados coletados, interpretando-os através das lentes da pedagogia crítica inspirada por Paulo Freire e da Sistematização das Experiências proposta por JARA (2012). Desdobramos reflexões das entrevistas semiestruturadas, das Cartas-Pedagógicas como ferramenta metodológica e da Roda de Conversas como um espaço de troca de experiências.

Ao revisitar o caminho que trilhamos, buscamos estabelecer conexões entre as entrevistas e os objetivos da pesquisa. As entrevistas, conduzidas de forma semiestruturada via WhatsApp com os professores colaboradores, foram agendadas conforme a disponibilidade de cada um. Para estruturar os dados, compilamos informações em um quadro, conforme ilustrado abaixo:

Considerando as contribuições da formação continuada através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2015-2019), a Professora A destacou que tais formações promoveram o "Planejamento coletivo, integração dos docentes, troca de experiências e abordagem

multidimensional". Freire, por sua vez, enfatizou a relevância de planejamento e diálogo coletivos.

Nossa experiência ressalta a valorização do tempo dedicado ao desenvolvimento pedagógico durante o horário de trabalho. Nota-se que reflexões sobre práticas educacionais são frequentemente centrais nas formações pedagógicas, corroborando a ideia de que a formação baseada em experiências autênticas favorece a construção de uma escola mais humanizada e dialogante.

Relacionado ao tema da interdisciplinaridade, que emergiu de nossas conversas e entrevistas, observamos que a formação continuada, alinhada com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, possibilitou abordagens pedagógicas mais integradas e colaborativas.

Um ponto crítico em nossa análise é a tensão entre uma visão de formação continuada progressista e as demandas contemporâneas por metas e produtividade. Mesmo quando a proposta pedagógica se distingue da visão hegemônica, as práticas escolares não estão imunes às pressões do neoliberalismo.

A formação continuada, dentro do contexto escolar, serve como um espelho reflexivo, evidenciando tanto os desafios quanto as possibilidades inerentes ao cenário educacional atual.

Neste segmento, examinamos os dados reunidos, perscrutando-os com o prisma da pedagogia crítica inspirada por Paulo Freire. Este olhar se aprofunda nas ricas fontes de informação derivadas das entrevistas semiestruturadas, Cartas-pedagógicas e da Roda de Conversas, um fórum de intercâmbio de vivências.

Em meio ao cenário atual, um desafio proeminente é a superação de práticas pedagógicas que se mantêm alheias à realidade social dos estudantes e que perpetuam modelos educacionais antiquados e alinhados aos interesses do mercado. A necessidade de políticas contínuas e de qualidade que promovam uma formação participativa e crítica é evidente, visando fomentar uma geração de educadores persistentemente reflexivos e críticos.

Os colaboradores da pesquisa ressaltaram que as atividades coletivas propostas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio os enriqueceram. Especialmente notáveis foram os Grupos de Estudos, a reestruturação dos horários para planejamento e estudos, a troca de experiências e a inovação em projetos. Como observou a Profes-

sora B, "O Pacto serviu como catalisador para nossas iniciativas coletivas".

A interligação entre a formação continuada e a prática pedagógica foi reconhecida e destacada pelos Professores A, B, C e E. Além disso, todos os participantes enfatizaram a importância dos encontros coletivos como momentos de compartilhamento de experiências

Quando se trata de integrar a prática e a teoria, é intrigante notar que, embora os Temas Geradores de Paulo Freire não tenham sido explicitamente citados, foi mencionada a possibilidade de incorporar suas ideias ao Ensino Médio, particularmente em projetos integradores.

Na Roda de Conversas, foi destacada a percepção de que o ambiente de sala de aula é em si um espaço formativo. Silva (2014) argumenta que este ambiente é também um espaço de produção de conhecimento. Outro aspecto crítico, reforçado pelos docentes, é a necessidade de infraestrutura adequada, materiais de apoio pedagógico e políticas robustas para garantir o acesso e a retenção dos estudantes no Ensino Médio.

Ao avaliar o impacto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, é digno de nota o reconhecimento dos docentes em relação às melhorias na infraestrutura e na qualidade do ensino oferecido. Além disso, a centralidade da formação humana integral, como mencionado por Gadotti e Moll, foi ressaltada como um objetivo primordial do Ensino Médio.

Concluindo, a formação contínua que prioriza a reflexão, aliada a uma abordagem educacional libertadora e crítica, é essencial para garantir que o Ensino Médio evolua para atender às necessidades contemporâneas.

4.2 REFLEXÕES SOBRE CARTAS PEDAGÓGICAS E RODA DE CONVERSAS

Inspirados pelas contribuições de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, empregamos as Cartas Pedagógicas como ferramenta dialógica em nossa pesquisa. Paulo Freire, ao longo de sua carreira, demonstrou apreço pelas cartas como um meio de comunicação e reflexão. Em nosso estudo, essas cartas serviram como instrumentos metodológicos fundamentados na Educação Popular.

Em uma publicação recente, "Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular", de Fernanda dos Santos Paulo e Ivo Dickmann, as Cartas Pedagógicas são ferramentas metodológicas de pesquisas participativas, especialmente a partir da pesquisa de Fernanda Paulo. Durante um seminário temático, exploramos a eficácia dessas cartas como uma maneira de conduzir aulas e como instrumento da Educação Popular.

Em nosso trabalho, as Cartas Pedagógicas se tornaram registros históricos valiosos, documentando a trajetória de pioneiros na Educação Popular brasileira. Essas cartas nos ajudaram a revisitar e compreender o passado, particularmente em relação à escola E.E.B. Rui Barbosa.

Em concordância com estudiosos contemporâneos, vemos a escrita de Cartas Pedagógicas como uma ferramenta para reflexão e avaliação. Além disso, a Roda de Conversas nos ajudou a retratar o caminho da formação contínua de professores e a incorporar os princípios da Sistematização de experiências de Oscar Jara.

A pandemia de COVID-19 nos desafiou a adaptar nossas abordagens. Em resposta, ressignificamos os Círculos de Cultura de Paulo Freire para o ambiente virtual e conduzimos nossa pesquisa utilizando entrevistas pelo WhatsApp, Cartas Pedagógicas e "Roda de Conversas". A participação e o diálogo foram cruciais para a realização bem-sucedida de nossa pesquisa.

Abaixo, destaco algumas cartas pedagógicas de participantes de nossa pesquisa:

1. **Professora A:** Refletiu sobre a contribuição das Formações Continuidas, destacando a importância do redesenho curricular e os desafios enfrentados, como a evasão escolar.
2. **Professora B:** Lembrou-se dos desafios e recompensas de trabalhar com temas sensíveis, como autoconhecimento e sexualidade responsável, e celebrou o impacto positivo que teve nos alunos.
3. **Professora C:** Discutiu a necessidade de se adaptar às realidades dos alunos e a importância da escola como um espaço acolhedor e de aprendizado.

4. **Professora D:** Refletiu sobre sua trajetória como educadora, a importância do diálogo interdisciplinar e a evolução de sua abordagem pedagógica ao longo dos anos.
5. **Professora E:** Enfatizou a importância de adaptar a pedagogia à realidade dos alunos e celebrou os benefícios da formação contínua.
6. **Professor F:** Discutiu a importância da formação integral dos jovens, a necessidade de compreender o contexto em que estão inseridos e os benefícios de atividades práticas e contextualizadas.

Em resumo, as Cartas Pedagógicas e a Roda de Conversas provaram ser ferramentas inestimáveis em nossa pesquisa, fornecendo insights profundos e perspectivas variadas sobre a educação popular e seus desafios e sucessos.

Observamos reflexões detalhadas oriundas das Cartas Pedagógicas, reiterando os insights compartilhados nas entrevistas. Ressaltam-se, entre os pontos abordados, o valor das formações na promoção de uma didática contextualizada, humanizada e interdisciplinar.

A pesquisa conduzida por Cavalcanti (2018) se alinha à nossa, destacando-se os conceitos basilares de "Participação" e "Diálogo". Esses conceitos, alinhados à formação integral (conforme discutido por diversos autores como LIBÂNEO, 2011 e CURY, 1991), são cruciais para a educação cidadã, tanto de alunos quanto de educadores.

Ao analisarmos as Cartas Pedagógicas e posteriormente a Roda de Conversas, identificamos que os saberes provenientes da formação profissional, curriculares e da experiência são considerados pilares do conhecimento docente. Nesse contexto, a formação proporcionada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio ressaltou a interligação entre o conhecimento científico e a formação política do educador, assim como os saberes das comunidades escolares. Observou-se, através das narrativas e registros, que as vivências e a trajetória profissional dos educadores ganharam destaque nos processos formativos, especialmente quando se aborda conteúdo contextualizado e o diagnóstico da realidade escolar e dos alunos.

Os educadores manifestam um entendimento unânime de que o Ensino Médio deve ser mais humanizado, relevante e participativo. Eles

acreditam que as contribuições para a prática docente podem impulsionar uma "sociedade mais humanizada, que lhes ofereça uma formação de qualidade", conforme expresso pelo Professor C em sua Carta Pedagógica.

Finalmente, nossa abordagem metodológica pode ser vista como um catalisador para a promoção de uma postura participativa em relação ao tema da formação contínua de professores, alinhada à visão dialógica de Paulo Freire.

4.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Nesta pesquisa, navegamos profundamente pelas experiências dos educadores e pelas reflexões trazidas a partir das Cartas Pedagógicas e da Roda de Conversas, buscando entender os impactos e contribuições da formação continuada, em particular o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. As narrativas docentes revelaram uma série de insights valiosos, desde a importância da interdisciplinaridade e da prática pedagógica humanizada, até a necessidade de formação que ressoe verdadeiramente com os desafios e realidades do ambiente escolar contemporâneo.

Um tema recorrente é a valorização da formação contínua como um instrumento vital para a evolução da prática pedagógica, reconhecendo que a verdadeira educação é um processo dinâmico e reflexivo. As Cartas Pedagógicas, inspiradas na pedagogia de Paulo Freire, emergem como uma ferramenta poderosa de reflexão, permitindo aos educadores explorar e contextualizar suas experiências em um diálogo profundo com a teoria educacional.

A pesquisa também destacou a tensão entre a visão progressista da formação continuada e as demandas práticas e muitas vezes mercadológicas da educação atual. Em meio a esses desafios, ressoa a necessidade de políticas de formação robustas, sustentáveis e alinhadas com as realidades e necessidades dos educadores e alunos. Esta formação não deve apenas atender aos padrões curriculares, mas também deve se aprofundar nos aspectos humanos e sociais da educação, promovendo um Ensino Médio que seja verdadeiramente humanizado, relevante e participativo.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios adicionais, forçando a comunidade educacional a adaptar e reinventar. No entanto, esta pesquisa mostrou que, mesmo em tempos de adversidade, ferramentas ino-

vadoras e abordagens dialógicas, como as Cartas Pedagógicas e a Roda de Conversas, podem trazer à tona reflexões ricas e profundas.

Em conclusão, este estudo reafirma a importância da formação contínua como um pilar central na evolução da prática pedagógica. Para que a educação avance de maneira significativa, é crucial que os educadores sejam vistos não apenas como transmissores de conhecimento, mas como pesquisadores ativos, reflexivos e críticos de suas próprias práticas. A combinação de práticas pedagógicas enraizadas em experiências autênticas e reflexão contínua, conforme exemplificado nesta pesquisa, é um caminho promissor para uma educação mais significativa e impactante.

4.4 PRINCIPAIS ASSUNTOS TRATADOS NO LIVRO

Em meio à história da educação brasileira, a formação continuada de docentes torna-se primordial para alinhar práticas pedagógicas às necessidades e desafios contemporâneos. O livro analisou, sob uma perspectiva crítica inspirada por Paulo Freire, a trajetória e impactos da formação continuada, com ênfase no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Ao mergulhar nas experiências dos professores e nas políticas educacionais, busca-se compreender a dinâmica e os reflexos da formação contínua no contexto do Ensino Médio. Abaixo uma síntese dos principais temas trabalhados nesta obra.

1. **PESQUISA QUALITATIVA:** Abordagem que foca no processo, não no resultado, e visa retratar a visão dos participantes. O processo investigativo qualitativo é permeado de intenções e não é isento de posicionamento. A seleção e condução de um tema de pesquisa são atos políticos, e a neutralidade é uma ilusão.
2. **IMPORTÂNCIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA:** A pesquisa bibliográfica é crucial para contextualizar um estudo e identificar seu posicionamento em relação à literatura existente.
3. **PROCESSO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA:** A revisão foi realizada em duas fases distintas, utilizando diferentes descritores e focando na formação contínua de professores.
4. **RELEVÂNCIA DOS TRABALHOS IDENTIFICADOS:** Vários trabalhos foram destacados, cada um contribuindo com perspectivas

distintas sobre a formação contínua de professores e suas implicações.

5. **CONTEXTO DA PESQUISA:** As autoras são pesquisadoras e participantes. A pesquisa está ligada ao Grupo e Projeto de Pesquisa "Paulo Freire e Educação Popular". Utilização das Cartas Pedagógicas como ferramenta metodológica. A pesquisa busca oferecer alternativas à formação tradicional, promovendo valores de coletividade e solidariedade em vez de competição e individualismo.
6. **CARTAS PEDAGÓGICAS:** Ferramenta de diálogo rigoroso e refletido. Estabelecem interação, comunicam e instigam diálogo pedagógico. As cartas evocam experiências passadas, e neste estudo, documentam ações coletivas.
7. **SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS:** Processo de criação de conhecimento a partir da intervenção em uma realidade social. A sistematização passa por etapas como o início, questionamentos iniciais, resgatando o processo vivido, reflexão profunda e conclusões e compartilhamento.
8. **RODA DE CONVERSAS:** Encontro online que discute a formação continuada. Considerado um "círculo epistemológico digital". Permite a socialização dos resultados preliminares da pesquisa.
9. **ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS:** Realizadas via WhatsApp. Baseadas em questões de investigação planejadas.
10. **REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE TEMPORÁRIO:** Santa Catarina e Rio Grande do Sul possuem uma alta porcentagem de professores contratados temporariamente. Essa instabilidade no emprego gera medo e ansiedade entre os docentes, afetando diretamente suas vidas.
11. **PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:** Há um histórico de precarização e descaso com relação à formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica Pública. Existe uma diferença entre a formação oferecida e a real necessidade dos docentes, levando a práticas obsoletas (professauros).
12. **DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA:** A formação continuada é essencial para a prática docente, mas é frequentemente negligenciada ou desalinhada das necessidades reais dos professores. Professores temporários, especialmente no início de suas carreiras, enfrentam desafios como alta rotatividade, falta de vínculo com as instituições e desvalorização.

13. **HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:** A formação de professores foi inicialmente introduzida por jesuítas. A relação entre Estado e Igreja na educação é destacada, assim como a evolução das políticas de formação docente ao longo dos anos. Projetos que apresentavam práticas inovadoras de educação, oriundos do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e educação libertadora de Paulo Freire, foram interrompidos pelo Golpe Civil Militar de 1964.
14. **EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO:** A educação tem sido moldada por ideais neoliberais, priorizando valores empresariais em detrimento de uma educação democrática e popular. Freire critica a globalização neoliberal e sua contribuição para a desigualdade.
15. **CONEXÃO COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:** A trajetória da(s) autora(s) como professora de escola pública está ligada à história da educação brasileira. A pesquisa busca entender a formação continuada dos professores dentro do contexto mais amplo da história e das políticas educacionais do Brasil.
16. **PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO CRÍTICA:** A pesquisa se baseia na pedagogia crítica de Paulo Freire, que vê a educação como um instrumento de libertação. A visão crítica e transformadora de Freire sobre a educação é fundamental para a análise dos dados da pesquisa.
17. **REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO CONTÍNUA:** A reflexividade é uma ferramenta crucial na formação contínua dos professores, permitindo-lhes analisar e adaptar suas práticas à luz de novos aprendizados e experiências.
18. **DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO:** Existem desafios significativos no contexto do Ensino Médio brasileiro, incluindo altas taxas de evasão e reprovação. A formação continuada é vista como uma solução potencial para abordar esses desafios.
19. **PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO (PNEM):** Vários estudos examinaram o impacto do PNEM na formação contínua dos professores. Em geral, o PNEM é visto como uma iniciativa positiva que tem o potencial de revitalizar a prática pedagógica no Ensino Médio.
20. **VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA:** A formação continuada é essencial para a revitalização da prática docente. Os educadores precisam estar equipados para compreender e responder às complexidades do mundo contemporâneo.

21. **DIÁLOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA:** A formação continuada deve ser um processo interativo e dialógico, permitindo uma troca significativa entre educadores e alunos.
22. **DESAFIO DA IMPLEMENTAÇÃO:** Embora existam políticas e metas bem-intencionadas para a formação continuada, muitas vezes falta uma implementação eficaz.
23. **ENFOQUE CRÍTICO NA EDUCAÇÃO:** A educação deve ser um processo crítico, onde os educadores e alunos se envolvem em uma troca constante, indo além da mera transmissão de informações.
24. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:** Formação docente deve ser crítica, reflexiva e centrada na realidade escolar. A qualidade da educação está ligada à qualidade da formação docente.
25. **METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA:** Valoração da experiência prática na formação continuada. Áreas ainda não exploradas em pesquisa, como a Sistematização das Experiências e a abordagem crítica de Paulo Freire.
26. **FORMAÇÃO DOCENTE É UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL:** Necessidade de adaptação tecnológica e desafios trazidos pela pandemia de COVID-19. Formação continuada visa atualizar e aprofundar o conhecimento docente e deve ser crítica. A importância da formação continuada para professores do Ensino Médio, destacam a diversidade de abordagens metodológicas em pesquisas sobre o tema, e revisam as políticas públicas recentes que influenciam a formação docente no Brasil
27. **CRÍTICAS A RECENTES POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUA IMPLEMENTAÇÃO:** Oscilações na trajetória da política de formação continuada de professores Novo Ensino Médio sinaliza uma reformulação na formação continuada e estreitamento curricular. Risco de desigualdade educacional. Necessidade de reestruturação na formação na perspectiva freiriana.
28. **Ensino Médio Integral:** Necessidade de investimentos significativos.
29. **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES NO BRASIL:** Necessidade de formação conectada com a prática docente. Desafio de integrar teoria e prática na formação. Importância da formação contínua ser vista como um processo contínuo e integrado. A formação continuada do PNEM é vista como uma ponte entre teoria e prá-

- tica. A formação contínua é vista como essencial para a melhoria da qualidade da educação.
30. **BENEFÍCIOS DO PNEM:** Valorização da experiência em sala de aula. Promoção da formação integral. Reconhecimento da escola como espaço de formação contínua. A formação contínua é frequentemente vista como descontínua. Foram destacados os benefícios do PNEM, como planeamento coletivo, integração e troca de experiências.
 31. **LIMITES IDENTIFICADOS:** Há resistência de alguns educadores em participar de formações. A falta de recursos financeiros é um obstáculo significativo.
 32. **A PEDAGOGIA CRÍTICA** inspirada por Paulo Freire foi a lente principal de interpretação. A formação continuada, quando alinhada com uma abordagem educacional crítica e libertadora, é essencial.
 33. **CARTAS PEDAGÓGICAS E RODA DE CONVERSAS:** As Cartas Pedagógicas são ferramentas dialógicas baseadas na Educação Popular. Vários professores compartilharam suas reflexões por meio de cartas pedagógicas, destacando suas experiências. A participação e o diálogo são conceitos centrais na formação contínua. A visão dialógica de Paulo Freire foi fundamental na metodologia de pesquisa.

A jornada educacional e de pesquisa é repleta de desafios e transformações, a qual reforça a necessidade de mais pesquisas sobre o tema da formação continuada. Em nosso caso, defendemos a formação, crítica e dialógica para os educadores. Como evidenciado ao longo do livro, a formação não é apenas uma ferramenta para atualizar habilidades pedagógicas, mas um meio essencial para humanizar, contextualizar e revitalizar a educação. Nesse sentido, a abordagem freiriana, que prioriza o diálogo e a reflexão, surge como um farol, guiando o caminho para uma educação mais democrática, participativa e transformadora no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou a formação continuada de professores no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com foco na Sistematização de Experiências, conforme proposto por JARA (2006). Ao adotar abordagens metodológicas como entrevistas semiestruturadas via WhatsApp, Cartas Pedagógicas e Rodas de Conversas virtuais, imergimos nas complexidades e nuances da formação docente, guiados pela pedagogia crítica inspirada em Paulo Freire.

Através de uma extensa revisão bibliográfica e análise documental, investigamos diversas perspectivas sobre formação continuada, práticas pedagógicas e políticas públicas. Diversos autores, incluindo Freire, Frigotto, Kuenzer, Gatti, Pimenta e Gadotti, forneceram insights valiosos sobre a importância da formação reflexiva e centrada na escola.

Os dados coletados revelaram que a formação continuada, no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, teve impacto significativo nas práticas pedagógicas dos docentes da E.E.B. Rui Barbosa. As contribuições foram especialmente evidentes em áreas como planejamento coletivo, socialização de experiências e abordagens curriculares contextualizadas.

As Cartas Pedagógicas emergiram como poderosos instrumentos de reflexão, registrando as vivências e percepções dos educadores sobre a formação continuada. Elas destacaram a necessidade de políticas sustentadas, a importância da inclusão familiar no processo educativo e os desafios associados à precariedade e rotatividade docente.

O legado de Paulo Freire permeou toda a pesquisa, enfatizando a importância da formação docente como um processo dialógico e participativo. A Sistematização de Experiências, conforme delineado por Oscar Jara, reforçou a necessidade de os pesquisadores estarem imersos no contexto que estudam.

Uma constatação recorrente foi a descontinuidade das políticas de formação e o impacto negativo dessa interrupção nas práticas docentes e na comunidade escolar. No entanto, apesar dos desafios, os educadores demonstraram resiliência e comprometimento, buscando constantemente superar as adversidades e promover uma educação transformadora.

Em suma, esta pesquisa destaca a indispensabilidade da formação continuada no fortalecimento das práticas pedagógicas. A experiência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio serve como um lembrete de que políticas bem planejadas e consistentes, combinadas com o comprometimento e a paixão dos educadores, têm o potencial de promover uma educação verdadeiramente emancipatória.

REFERÊNCIAS

ABOBOREIRA, Ednailza Miranda Carvalho. Alfabetização científica no contexto da formação continuada de professores da educação básica. 2015. 204 p. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Santa Cruz –UESC, Ilhéus, 2015.

ALBUQUERQUE, Marluce Jacques. Retrospectiva histórica da didática e do educador. Revista do Departamento de Educação da Universidade Católica de Pernambuco– UNICAP, n.2, p. 38-60, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7548/7548.PDF>>. Acesso em:23 jan. 2021.

ALARÇÃO, Isabel. (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

ANTUNES, Celso. Professor e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

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.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências e contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica.2015. 121 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARAÚJO, Ana Maria Simões. Formação Continuada do Professor de Arte: dialogia com a experiência. 2013.83 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2013.

ARAUJO, Alexandre Weingrill. Entre finalidades, aspirações e a experiência: o ensino médio e os seus sujeitos. 2015. 272 p. Dissertação (Mes-

trado em Educação) –Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da educação Básica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.) Pesquisa Participante. O saber da Partilha. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006, p. 21-54.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). A questão política da educação popular. 4a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). Repensando a pesquisa participante. 8a. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2000.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 5/2011, de 5 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 jan. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012b.

BRASIL. Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012. MEC/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012c.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências – Plano Nacional de Educação 2014-2024. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 25 de junho de 2014a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Erisevelton Silva Lima... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014b.

BRASIL. Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: ações institucionais – Caderno Temático 6. Gráfica e Editora, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, DF, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. CNE. 3ª Versão do Parecer (atualizada em 18/09/19). Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA Nº - 1.140. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Nº 228, 2013a, p. 24.

BRASIL. Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE): Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE). Caderno Virtual CONAPE, 2022.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRUTSCHER, Volmir José. Educação e conhecimento em Paulo Freire. Passo Fundo, RS: IFIBE eIPF, 2005.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CASONATTO, Susiéli. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e Formação Continuada: uma intervenção a partir da percepção docente. 2017. 140 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, PPGPE, Erechim, RS, 2017.

CAVALCANTI, Carmen Aparecida Guimarães Peixoto. A formação continuada no PNFEM e sua interface com a prática docente: aspectos e desafios revelados numa escola de referência em Belo Jardim-PE. 2018. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

CHARLOT, Bernard. Os Jovens e o Saber -Perspectivas Mundiais, Ed. Artmed, 2008.

COELHO, Edgar Pereira. Pedagogia da Correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Liber Livro, 2011.

CORREA, Maria Antônia. Prática pedagógica reflexiva em cursos de formação continuada: um estudo crítico etnográfico. 2013. 128 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2013.

COUTO, Edvaldo Souza; SOUZA, Joana Dourado França de. WHATSAPP com função stories: ensinar e aprender na magia do instante. p.151-168. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.) WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. In: MEC/SENEB/PNUD: Ensino médio como educação básica. Cadernos Seneb, n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. Educar Pela Pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DOURADO, L. F. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e Perspectivas. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: Questões e proposições para o debate. RBPAE - v. 29, n.2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n°. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DURVAL, Ana Clara Ramalho do Monte Lins. Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino médio. 2016. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

ERRAM, Claudiane Aparecida. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: intencionalidades, concepções e desenvolvimento no Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina- UEL, 2017. 270 p.

EVANGELISTA, Olinda.; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017, 280p.

FÁVERO, Osmar. Coerência. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.85-86.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista com Gaudêncio Frigotto (outubro de 2020). Trabalho docente sob fogo cruzado [recurso eletrônico]. In: MAGALHÃES, Jonas et al. (Orgs.). 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. (UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC) (p.70-83)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). A experiência do trabalho ea educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 11-27).

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Política e educação. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. 3.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da tolerância. Apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar [recurso eletrônico]. 24.ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em Educação Popular. Petrópolis: Vozes, 1988.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência. 2. ed. aum. Nova Iorque: Editora BeM, 2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte, v. 11, 2021.p.1-20.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. Ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GAIO, Adriana; Paulo, Fernanda dos Santos. A história da Educação Popular no Brasil: uma conversa a partir de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. In.: PAULO, Fernanda dos Santos; SOUSA, Ricardo Costa de. (Orgs.). Paulo Freire em diferentes contextos: diálogos educativos para o esperar. Chapecó: Livrologia, 2021. (Coleção Paulo Freire, v. 6). p. 13-21.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Entrevista Bernadete Gatti - “O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor”. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.4, n.2, p.248-275, dez. 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação. Coleção magistério. 2º grau. (Série formação do professor). Editora Cortez. 2. ed. rev. São Paulo / SP, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GUEDES, Marcella da Silva Estevez Pacheco. Os Sentidos do Trabalho Docente: Atividade, Status e Experiência de Professores do Ensino Médio em uma Escola Pública do estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) –Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 222 p. 2014.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

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

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARA, Oscar Holliday. Para sistematizar experiências. Tradução: Maria Viviana V. Resende. 2. ed. (revista). Brasília: MMA, 2006. 128 p. Título original: Para sistematizar experiências.

JARA, Oscar Holliday. A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis. Tradução: Luciana Gafrée e Sílvia Pineviro; colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. 1. ed., Brasília, DF: CONTAG, 2012.

JÉLVEZ, Júlio Alejandro Quezada. A pesquisa nas práticas educativas do Ensino Médio. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs.). O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação santillana: moderna, 2014.

JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez. 2004.

JUNG, Hildegard Susana. O Pacto Nacional do Ensino Médio: um estudo comparativo entre escolas públicas de Santa Cruz do Sul/RS sob a perspectiva da evasão, emancipação e/ou regulação. 2015. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2015.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; histedbr, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LAROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. [online], 2002, n. 19, p.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A formação continuada do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio. 2015. 215 p. Dissertação (mestrado acadêmico em educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professor?: novas exigências educacionais e profissão docente. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MAFRA Jason Ferreira; SILVA, José Walter Silva; PARDIM, Renata Pereira. Círculo epistemológico digital: uma proposta metodológica. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 04, n. 07, p. 140-152, jan./jun. 2021.

MANA, Eliani Aparecida. O Papel da Supervisão de Ensino na Formação Continuada dos Gestores na Escola Pública: reflexões sobre uma experiência. 2016. 138 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARQUES, Oliveira Adriana. A experiência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: busca de ressignificação por meio do diálogo-agir comunicativo. 2016. 250 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

MARIANO, Cláudia Simões. A escola como espaço de formação docente: experiências do PNEM no Espírito Santo. 2018. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018.

MEDEIROS, Umberto de Araújo. A mediação subjetiva do pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada do professor. 2016. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. edição. São Paulo: Mussite Editora, 2014.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, Eneida Aparecida Machado. Projeto Integrador: uma proposta de educação para todos? 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

MORAES, Ana Cristina de; PAIVA, Darlan Lima. Cartas Pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza: Endurece, 2018.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; FREITAS, Ana Lúcia Souza de; BATISTA, Raquel Aparecida; BRITO, Solange Aparecida da Silva. A potencialidade da escrita de Cartas Pedagógicas na disciplina didática em tempos de pandemia covid-19: do legado freireano à documentação narrativa para a pesquisa-formação docente. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França (org.). Narrativas e Formação: diálogos universidade e escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 103-115.

NEVES, Lúcia Maria W. (Org.) O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NÓVOA, António. (Coord.). Os Professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org.)

Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2^a edição, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Educa: Lisboa, 2002.

NÓVOA, António. (Org.). Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Alessandra Batista de. Sentidos da Formação Continuada para o Docente: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM. 2017. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília UnB, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, 2004, p. 1127- 1144.

PAULO, Fernanda dos Santos. A formação dos (as) educadores (as) populares a partir das práxis: um estudo de caso da AEPPA. 2013. 278p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS-FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

PAULO, Fernanda dos Santos. Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade. 2018. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos. Memórias e trajetórias: sistematização de experiências de educação popular e de movimentos sociais. 1.ed. - São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Orgs). Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular. Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

PAULO, Fernanda dos Santos. Arqueologia nas cartas de Carlos Rodrigues Brandão: contribuições para a Educação Popular. Chapecó: Livrologia, 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos; SOUSA, Ricardo Costa de. (Orgs.). Paulo Freire em diferentes contextos: diálogos educativos para o esperançar. Chapecó: Livrologia, 2021. (Coleção Paulo Freire, v. 6).

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PILETTI, Nelson. História da Educação no Brasil. Série Educação. Editora Ática. São Paulo, SP, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma. Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.) WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Educação Básica Rui Barbosa. Ensino Médio - Código 800000597140. Secretaria de Estado da Educação – CNPJ 82.951.328/0001-58. 3ª Gered. – São Lourenço do Oeste – SC, p.8-123, 2018.

RADVANSKEI, Iziqel Antônio, A formação continuada de professores frente aos novos desafios contemporâneos. 2013. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC – Curitiba, 2013.

RODRIGUES, Ana de Fatima Padilha. A experimentação em ciências cocriada com professores: uma experiência na pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas. 2019. 122 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Santo Antônio da Patrulha/RS, 2019.

RIBEIRO, Amanda Souza; PÁTARO, Ricardo Fernandes. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: questões para o debate – Domingos Leite Lima Filho. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014.

ROMÃO, José Eustáquio et al. Círculo epistemológico: Círculo de cultura como metodologia de pesquisa. Revista Educação & Sociedade. Nº 13. Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Santa Catarina), Proposta Curricular. Florianópolis: SED, 1996/1998.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Reinventar/Reinvenção. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 413-414.

SANTA CATARINA. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM Santa Catarina: professores do Ensino Médio em formação: saberes e experiências. São Lourenço do Oeste, SC, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígena em Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea), p. 77-95.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Coleção memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Paulo Gabriel Franco dos. O tratamento de questões sociocientíficas em um grupo de professores e a natureza do processo formativo fundamentado em uma perspectiva crítica. 2013.209 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) –Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: _____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001. p. 55-117.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre a ciência. Porto: Afrontamentos, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.

zadas. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PPG Educação; Currículo/PUC SP, 2004.

SILVA, Cristiana de Campos. Formação continuada: "o Sala de Educador" como espaço de produção de conhecimento. 2014. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

SILVA, Marco Aurélio da; KAYSER Aristéia Mariane. O papel da educação contemporânea, uma reflexão a partir da pedagogia da autonomia, de Paulo Freire. Revista Dynamis. FURB, Blumenau, v. 21, n. 2, p. 3-15, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. (p.19-31). Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis, RJ: 2012.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. Desenvolvimento em questão. Editora Unijuí, Ijuí, ano 1.nº2.p. 177-201. 2003.

TOZETTO, Susana Soares. O processo de formação continuada da docência. In: RAIMAN, A. Formação de professores e práticas educativas: outras questões. RJ: Editora Ciência Moderna, p.24537-24549. 2013.

TOMASSINI, Fabiane Pedrozo; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A interdisciplinaridade no pensamento educacional de Paulo Freire. Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 8, n. 1, p. 12-32, 8 jun. 2021.

TIECHER, Adilson Luiz. Políticas de Formação Continuada de Professores: a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. 2016. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASSOLER, Márcia Cecília. Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 18. maio de 2019.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo R.; REIDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZARDO MORESCHO, Sandra Maria. Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM na GERED de Chapecó-SC. 2017. 279 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2017.

Índice Remissivo

- Avaliação, 79
- Cartas Pedagógicas, 8, 20, 21,
22, 23, 24, 26, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 70, 74, 82, 86, 90, 96
- Competências, 51
- Currículo, 36, 95
- Didática, 89
- Educação Básica, 8, 13, 16, 18,
22, 23, 26, 31, 44, 45, 46, 47,
51, 52, 53, 54, 55, 60, 67, 78,
80, 81, 82, 90, 93
- Educação Popular, 8, 15, 16, 21,
22, 60, 62, 63, 67, 70, 86, 91,
92, 98
- Engajamento, 54
- Ensino Médio, 2, 4, 5, 6, 8, 9,
13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 35,
36, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 59,
60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69,
74, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84,
87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96
- Formação Continuada, 46, 78,
81, 83, 89, 91, 96
- Formação de Professores, 16,
47, 48, 53, 81
- Interdisciplinar, 95
- interdisciplinaridade, 36, 51, 58,
61, 65, 95
- Metodologias, 6
- Paulo Freire, 8, 14, 15, 17, 21,
24, 25, 26, 31, 40, 53, 58, 60,
61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69,
70, 74, 82, 83, 84, 86, 92, 93,
95, 96
- Pedagogia, 15, 83, 85, 86, 98
- pesquisa, 100
- Políticas Educacionais, 96
- Reflexão, 26
- Sistematização de experiências,
63

SOBRE AS AUTORAS

TEREZINHA CONTE PILETTI

Possui Mestrado em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, e Pós-Graduação “Lato-Sensu”, especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Associação Educacional Frei Nivaldo Liebel Faculdade de Ciências Aplicadas – FACISA, com Licenciatura em pedagogia serie iniciais na Universidade comunitária regional de Chapecó - UNOCHAPECO. Trabalhou como professora de Educação Infantil e Series Inicias, e, atualmente trabalha como Assistente Técnico Pelágico em escola pública no estado de Santa Catarina.

FERNANDA DOS SANTOS PAULO

Possui Doutorado e Mestrado em Educação, com formação em Pedagogia e Filosofia. Fez pós-doutorado na UNISINOS, focando em história e memória da Educação Popular. É ativa em diversos movimentos de Educação Popular, como na Associação de Educadores populares de Porto Alegre (AEPPA) e do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (FEJARS). Foi uma das fundadoras do Fórum de Educadores Sociais de Porto Alegre em 2016. Trabalhou como professora-pesquisadora na UNOESC e atualmente está docente no IFRS Alvorada. Sua principal área de pesquisa é a Educação Popular, em diferentes dimensões e contextos. Também é membro de várias redes e fóruns relacionados à educação e assistência social.

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Formação continuada de professores do ensino médio: sistematização de experiências e cartas pedagógicas
Autoras	Terezinha Conte Piletti Fernanda dos Santos Paulo
Assistente Editorial	Iuri Mailo Parisotto
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Ivo Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Calisto, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	100
Publicação	2023

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Avenida Assis Brasil, nº 4550, sala 130, torre B,
Bairro São Sebastião, Porto Alegre-RS
livrologia@livrologia.com.br



Este livro de Terezinha Conte Piletti e Fernanda dos Santos Paulo explora a importância da formação continuada de professores no Ensino Médio. Focaliza em uma experiência em uma escola pública, entre os anos de 2015 a 2019.

A obra destaca temas como: a influência da pedagogia crítica na formação docente, o impacto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, estudos e conceitos de educadores renomados, além de metodologia de pesquisa adotada com base na Educação Popular.

Apresentamos dez pontos chave do livro são:

- 1) A influência da pedagogia crítica de Paulo Freire na formação docente.
- 2) O impacto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.
- 3) Contribuições de educadores renomados como Nóvoa, Dourado, Gatti, Imbernón, Kuenzer, Pimenta e Tardif para a formação docente.
- 4) Metodologia de pesquisa inspirada na Educação Popular freiriana e Sistematização de Experiências de Oscar Jara. Uso de Cartas Pedagógicas e entrevistas como instrumentos metodológicos.
- 5) Reflexões sobre os benefícios e desafios da formação continuada.
- 6) Transformação prática, resultante da formação.
- 7) Implementação de projetos interdisciplinares e coletivos.
- 8) Importância da socialização e troca de experiências.
- 9) Implicações da descontinuidade da formação continuada.
- 10) Críticas a recentes políticas educacionais e sua implementação.



WWW.
LIVROLOGIA
COM.BR