



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

UMBERTO DE ARAÚJO MEDEIROS

**A MEDIAÇÃO SUBJETIVA DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO
ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR**

**MOSSORÓ - RN
2016**

UMBERTO DE ARAÚJO MEDEIROS

**A MEDIAÇÃO SUBJETIVA DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO
ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares

**MOSSORÓ - RN
2016**

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Medeiros, Umberto de Araújo

A mediação subjetiva do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio na formação continuada do professor / Umberto de Araújo Medeiros.- Mossoró - RN, 2016.

181 p.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). 2. Psicologia Sócio-Histórica. 3. Trabalho Docente Formação Continuada. I. Soares, Júlio Ribeiro II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN / BC

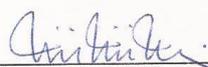
CDD 370

UMBERTO DE ARAÚJO MEDEIROS

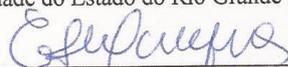
A MEDIAÇÃO SUBJETIVA DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO
DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

DATA DE APROVAÇÃO: 12 / 08 / 2016

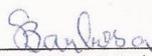
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Eliana de Souza Alencar Marques
Universidade Federal do Piauí



Prof.ª Dr.ª Sílvia Maria Costa Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Aos meus filhos **Umberto Júnior** e **Élida Maria**.
Aos meus pais **Berto Soares** e **Francisca Ferreira**.

À minha esposa **Maciele Naziele**.

Às minhas irmãs **Francineide** e **Francismar**.

Vocês são os *significados e sentidos* que constituem a minha *subjetividade*. São as *mediações* que gestam as minhas *significações*. São a minha *historicidade*. Por vocês e para vocês, busco desempenhar bem a minha *atividade social e individual*. Com vocês eu me *constituo como homem*.

AMO VOCÊS!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus Pai, Senhor dos senhores, Aquele que esteve e está disponível a me ajudar, em todos os momentos de minha vida. Por Ti e para Ti desenvolvo as minhas ações. Ao meu irmão Jesus Cristo que está comigo, também em todos os momentos, livrando e defendendo-me de todo mal. E, à minha mãe, Maria Santíssima, Nossa Senhora medianeira de todas as graças que, com seu manto sagrado, me cobre e intercede junto a seu filho Jesus por mim.

Ao Professor Dr. Júlio Ribeiro Soares que, para mim, foi muito mais que um orientador. Em todos os momentos de produção científica, nas situações de desânimo e de doenças, mas também nas horas de alegrias, esteve ao meu lado me incentivando e me direcionando para que eu pudesse desenvolver este trabalho dissertativo. Não há como externar o quanto aprendi, a partir da oportunidade de conviver com o senhor e ser seu orientando. Verdadeiramente, o senhor é um grande sábio. Agradeço também à Izaura e a Gabriel - esposa e filho, respectivamente, do Prof. Dr. Júlio Ribeiro -, os quais acolheram a mim e à minha família com muito carinho e atenção em sua residência, em vários momentos de construção deste trabalho. Diz a Canção da América - de Milton Nascimento - que *AMIGO é coisa para se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração*. Saiba, Professor Júlio, que o senhor estará guardado dentro de sete chaves, dentro do meu coração, pois, além do senhor ser um excelente orientador, tenho-lhe como um grande amigo.

À Professora Dra. Silvia Maria da Costa Barbosa quem, carinhosamente, chamo de Silvinha. Agradeço pelo vasto conhecimento construído e que comigo repartiu, durante as disciplinas nas quais tive a honra de ser seu aluno, assim como no momento da qualificação deste trabalho dissertativo. Agradeço, principalmente, pela amizade e pelo incentivo constantemente a mim dado para que eu pudesse concluir o Curso. Estará guardada dentro do meu coração.

Às Professoras Dra. Ana Maria Pereira Aires e Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira pela disponibilidade em participarem como examinadoras, nos momentos de qualificação e de defesa desta pesquisa.

Aos meus pais Berto Soares e Francisca Ferreira. Muito mais do que pais, tenho-os como meus grandes heróis. Agradeço pelo dom da vida e pelo incentivo diário para a construção de minha vida acadêmica. Por almejarem sempre o melhor para mim, sei que, muitas vezes, intensamente preocuparam-se durante as viagens

que precisei fazer entre os trechos São Vicente e Mossoró e vice-versa para que pudesse cursar esta etapa acadêmica. Pai e Mãe, dedico este título de Mestre em Educação a vocês que, de forma exemplar, foram os primeiros mestres a me educarem.

À minha esposa Maciele Naziele, sou grato por me apoiar nos momentos de desânimo e de alegria e por sempre me dizer: “- Vai dar certo !” Eis uma grande incentivadora da minha vida acadêmica. Esta conquista também é sua!

Aos meus filhos Umberto Júnior e Élide Maria. Vocês são as significações da minha vida, os meus amores. Por quem e para quem eu luto, diariamente. São as minhas inspirações e os verdadeiros motivos que tenho para seguir.

Às minhas irmãs Francineide Soares (Neidinha) e Francismar Soares (Mazinha). Obrigado por me incentivarem a continuar, quando o desânimo me abatia. Agradeço por sermos uma verdadeira irmandade de cumplicidade e de aconselhamento.

Aos sobrinhos: Arielly Sayonara e seu esposo Alessandro de Lima; Arne Anderson e sua esposa Cleópatra Maria; Felipe Ramalho; Flaubert Ramalho; Jhon Arne; Arne Emanuel e; André Medeiros. Agradeço-lhes por sermos uma família feliz e por desejarmos sempre o melhor para todos nós.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Em especial, à Coordenação e Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Sou grato pela oportunidade de ter sido aluno de um Curso de Mestrado, grande sonho que, por privilégio meu, tornou-se realidade.

À Rosivânia Maria pela atenção dada a mim, no início e durante o Curso e, ainda, por tanto ter me incentivado a ser orientando do Prof. Dr. Júlio Ribeiro.

À Januária Mesquita Rebouças que, muito mais do que uma colega, é uma amiga. Agradeço-lhe pelo incentivo a mim dado, no decorrer do Curso e pelo apoio na escrita da dissertação. Agradeço-lhe, ainda, pela disposição em contribuir na revisão ortográfica deste trabalho dissertativo. Há pessoas que passam em nossas vidas e tornam-se parte dela. Uma dessas pessoas que adentraram na minha vida e ficarão no meu ciclo de amizade é você. Obrigado por tudo!

Aos colegas do Mestrado e do Grupo de Pesquisa GEPES. Agradeço a amizade doada e os conhecimentos que adquirimos juntos. Agradeço às Professoras Dra. Elza Barbosa e Dra. Antônia Batista que se dispuseram a estar conosco e a nos ajudarem na produção dos conhecimentos.

À Adiza Cristiane, Secretária do POSEDUC, que sempre esteve disponível para nos receber e nos ajudar, desempenhando de forma exemplar sua função. Muito obrigado!

A todos os meus familiares, amigos e colegas que fazem parte da minha vida e que contribuem para a minha constituição de homem. Com vocês, desenvolvo a minha historicidade e a minha subjetividade. Obrigado por fazerem parte da minha vivência.

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, as aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana.

(LEONTIEV, s/d)

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado teve como objetivo investigar a mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) na formação continuada dos professores e, assim, compreender as possíveis transformações gestadas pela referida iniciativa na constituição das práticas do sujeito investigado. Para alcançarmos esse objetivo, a investigação teve a Psicologia Socio-Histórica e as contribuições de Vigotski (1991, 1995, 1998, 2001a, 2001b, 2004, 2007), Leontiev (s/d) e Luria (2001) como aporte teórico-metodológico. A pesquisa também foi fundamentada em estudiosos desta perspectiva como Barbosa (2011), Bock (1999, 2001, 2015), Duarte (1993), Freitas (2002), Furtado (2015), Gonçalves (2015a, 2015b), González Rey (1997, 2003, 2013) Lane (1995), Leite e Tassoni (2002), Marques (2014), Oliveira (2004) e Soares (2011). As discussões sobre formação continuada de professores, Ensino Médio e PNFEM fundamentaram-se nos documentos oficiais como Brasil (2009, 2013a, 2013b, 2015), INEP (2015a, 2015b), MEC (2011, 2012, 2013 2015) e em outros como Demo (1995), Feldmann (2009), Imbernon (2010), Kuenzer (2002) e Kopnin (1976, 2016). O estudo foi realizado com uma professora da Educação Básica, da rede pública de ensino, por meio da técnica da entrevista recorrente, conforme propõem Leite e Colombo (2006) e Aguiar e Ozella (2006). Os dados produzidos foram analisados a partir da metodologia dos Núcleos de Significação, proposta por Aguiar e Ozella (2006 e 2013) e, posteriormente, reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015). A análise dos resultados - a qual ocorreu por meio da apreensão das zonas de sentido da professora colaboradora da pesquisa - revelou que a participação da docente no PNFEM - como formação continuada - gestou-lhe significações para a produção de um trabalho docente diferenciado favorecendo-lhe, assim, o desenvolvimento de uma prática significativa. As significações produzidas pela professora participante do Pacto instigaram-lhe mudanças na constituição de sua prática docente, possibilitando-lhe um trabalho diferenciado no Ensino Médio e, conseqüentemente, o fortalecimento deste nível de ensino, conforme propõe o PNFEM.

Palavras-Chave: Psicologia Sócio-Histórica. Trabalho Docente. Formação Continuada. PNFEM. Mediação.

ABSTRACT

This masters' research has the propose to explore the subjective mediation of PNFEM (Pacto Nacional de fortalecimento do ensino Médio) in teachers' Continuing Education, as well as, it is to understand possible transformations conducted by the the same initiative consisting in practices of the subject investigated. Achieving this purpose the investigation had the Psychology Socio Historical and the Vigotski's cooperation (1991, 1995, 1998, 2001a, 2001b, 2004, 2007), Leontiev (s/d) and Luria (2001) as theoretical support methodological. The research was also based on this perspective scholars such as Barbosa (2011), Bock (1999, 2001, 2015), Duarte (1993), Freitas (2002), Furtado (2015), Gonçalves (2015a, 2015b), González Rey (1997, 2003, 2013) Lane (1995), Leite and Tassoni (2002), Marques (2014), Oliveira (2004) and Soares (2011). Discussions about teachers' continuing education, the high school and PNFEM were based on official documents and the Brasil's work (2009, 2013a, 2013b, 2015), INEP (2015a, 2015b), MEC (2011, 2012, 2013 2015) and other like Demo (1995), Feldmann (2009), Imbernon (2010), Kuenzer (2002), Kopnin (1976, 2016). The Research was accomplished together with a teacher of elementary education belonging to public education network, by the recurring interview technique, according to Leite and Colombo (2006) Aguiar and Ozella (2006). The data produced were analyzed from the methodology of the Meaning Core mediated by Aguiar and Ozella (2006 and 2013) and after, reworked by Aguiar, Soares and Machado (2015). The analysis of results – which occurred through apprehension sense zones teacher's partner researching – revealed the teacher's participation in PNFEM – as continuing formation - She found it herself the production of a teacher's specific work encouraging her, therefore, the development of significant practical. The meaning produced by the teacher engaged into the Pacto induced in a changing and reinforce her teaching practice, making possible a peculiar search into the high school education, accordingly, it strengthen the high school education as proposed by the PNFEM.

Key Word: Psychology Socio Historical. Teaching Research. Continuing Education. PNFEM. Mediation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Exemplo de Pré-Indicadores	74
QUADRO 2. Exemplo de aglutinação de pré-indicadores em indicadores	75
QUADRO 3. Exemplo de Núcleos de Significação	77
QUADRO 4. Pré-Indicadores produzidos com base na 1 ^a entrevista e entrevista recorrente realizada com a professora Ana Maria	85
QUADRO 5. A construção dos Indicadores	89
QUADRO 6. Dos Indicadores aos Núcleos de Significação	99

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01. Representação da evolução do nº de matrículas na educação básica no Brasil (2008/2014).....	23
FIGURA 02. Evolução do número de matrículas e de escolas do ensino médio no Brasil (2008/2014)	30

LISTA DE SIGLAS

PNFEM	- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
UERN	- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
MEC	- Ministério da Educação
RN	- Rio Grande do Norte
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFRN	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
PROEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
CAPES	- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROINFO	- Programa Nacional de Tecnologia Educacional
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 2: O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA	28
2.1 O Desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil: da LDB nº 9.394/96 ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.....	31
2.2 O PNFEM como Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio: Desafios e Avanços	33
CAPÍTULO 3: APORTE TEÓRICO DA PESQUISA: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA	41
3.1 A Constituição Humana na Psicologia Sócio-Histórica	42
3.2 Categorias Fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica	45
3.2.1 Categoria Atividade	45
3.2.2 Categoria Mediação	48
3.2.3 Categoria Historicidade	51
3.2.4 Categorias Pensamento e Linguagem	54
3.2.5 Categorias Significados, Sentidos e Subjetividade	59
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	63
4.1 A Produção dos Dados	68
4.2 Procedimentos de Análise e Interpretação	70
4.2.1 Os Pré-Indicadores	71
4.2.2 Os Indicadores	73
4.2.3 Os Núcleos de Significação	75
4.3 O Desenvolvimento da Pesquisa: Contato com o Campo de Investigação	76
4.4 Local da Pesquisa	77

4.5 Sujeito da Pesquisa: Caracterização Sócio-Histórica	79
4.5.1 Professora Ana Maria	80
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS: DOS PRÉ-INDICADORES À CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	82
5.1 Seleção dos Pré-Indicadores	83
5.2 Aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores	88
5.3 Articulação dos Indicadores, Organização e Nomeação dos Núcleos de Significação	97
CAPÍTULO 6: AS MEDIAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	99
6.1 Núcleo I: Docência no Ensino Médio: o interesse pelo público, o encantamento pela Filosofia e os resultados alcançados	102
6.2 Núcleo II: O PNFEM: importância, aspectos positivos e fortalecimento do trabalho docente	118
6.3 Núcleo III: Mudanças e inovações mediadas pelo Pacto	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ANÁLISE DOS INTERNÚCLEOS	144
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	158
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANA MARIA	159
APÊNDICE B – ENTREVISTA RECORRENTE COM A PROFESSORA ANA MARIA	170

APRESENTAÇÃO

A vida humana se desenvolve em sociedade e por meio de fatores que integram os seres e os fazem participantes da realidade em que vivem. A educação constitui um dos fatores que favorece a vivência dos sujeitos em sociedade. Por isso, desde os primeiros anos de vida, as crianças devem ser levadas às unidades escolares para que lhes seja proporcionado o seu desenvolvimento cultural. Assim, frente ao destaque e importância que a escola tem nesse processo, o objetivo deste memorial versa sobre fatos significativos da minha história de vida escolar como aluno e também como professor.

Dando início a este relato, registro que minha vida escolar se iniciou muito cedo, pois tive a oportunidade de receber os primeiros ensinamentos ainda em casa. Desta forma, aos quatro anos de idade, meu processo de alfabetização teve início, pois minha mãe era professora e, portanto, era quem nos dava as lições iniciais.

No ano de 1988, aos seis anos de idade, fui matriculado na Educação Infantil, na Escola Estadual Joaquim Adelino de Medeiros, no município de São Vicente, no Estado do Rio Grande do Norte. Na oportunidade, cheguei a esta escola com uma importante base de conhecimentos, o que muito favoreceu o desenvolvimento do meu processo de alfabetização.

Recordo muito bem da minha professora de alfabetização que - com carinho e atenção - promovia atividades que contribuía para a minha aprendizagem. Todavia, destaco que, mesmo já estando na escola, meu processo de escolarização sempre foi acompanhado de perto por minha mãe. Isto foi possível porque, como mencionei, ela era professora e, nesta época, lecionava na mesma escola em que eu estudava. Além disso, em casa e diariamente, me dava reforço pedagógico. Lembro como era contagiante cada descoberta, sobretudo quando as lições eram de Português e Matemática. Os ensinamentos eram trabalhados, principalmente, através de brincadeiras, o que contagiava mais ainda a cada um de nós.

No ano seguinte, cursando a primeira série¹, no turno matutino e, tendo minha mãe como professora titular da sala de aula em que eu estava matriculado, tive um progresso muito significativo no processo de alfabetização. Nesta série, a meta era que todos os alunos aprendessem a ler, a escrever e a contar. Infelizmente, estas

¹ Ensino Fundamental de oito anos.

habilidades eram trabalhadas pelos professores a partir de poucos materiais didáticos. Na realidade, lembro que, nesta época, os recursos que poderiam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem eram muito escassos e os que estavam à nossa disposição resumiam-se a álbuns seriados, cadernos de caligrafia, quadro, giz e tabuada - exigida pela professora de Matemática, semanalmente. Como complemento das atividades escolares, no período da tarde, eu frequentava uma turma de reforço escolar cuja professora, para minha sorte, também era minha mãe.

Na segunda série, fui transferido para a Escola Estadual Capitão Mor Galvão, na cidade de Currais Novos, também no Estado do Rio Grande do Norte. Era uma escola de porte bem maior e, logo que cheguei, percebi que a metodologia usada pelos professores era diferente da instituição que eu tinha estudado nos anos anteriores, pois a cada aluno, era dada muita autonomia em seu processo de aprendizagem. Assim, por não dispor mais de minha mãe como professora e ter que me adequar à nova realidade educacional, este foi um ano muito difícil para a minha aprendizagem.

No ano seguinte, por questões pessoais, voltei a estudar na Escola Estadual Joaquim Adelino de Medeiros, em São Vicente. Compreendo que este não foi um ano muito satisfatório para meu processo de aprendizagem, pois tive - por duas vezes - a permuta de professoras que tinham didáticas muito diferentes uma da outra.

No último ano do Ensino Fundamental I - antigo Primeiro Grau Menor -, o meu processo de aprendizagem transcorreu muito bem. Neste período, já tinha me apropriado dos conhecimentos básicos de Matemática, minha escrita e leitura eram fluentes e, por isso, era considerado na escola como um dos melhores alunos da sala. Neste mesmo ano, em 1988, havia sido promulgada a nova Constituição Federal brasileira a qual dava uma maior expansão à educação e propunha mudanças significativas no processo escolar.

Nesta época, eu nutria uma grande vontade de ir para o Ensino Fundamental II - à época, chamado de segunda fase do Primeiro Grau - e cursar novas disciplinas com professores diferentes. Esta etapa escolar - ocorrida entre os anos de 1990 e 1993, na Escola Estadual Aristóфанes Fernandes, também em São Vicente - foi um marco na minha vida escolar. Nesta nova instituição, o grande número de disciplinas e a organização da grade curricular com vários professores me obrigava a me habituar às novas metodologias de ensino adotadas de forma diferenciada por cada professor. Neste período, senti muita alegria em poder estudar com vários

professores comprometidos com o processo educacional e que se destacavam por estarem sempre em busca de inovações para as suas práticas, mesmo diante da realidade estrutural difícil: na maioria das vezes, estes profissionais tinham apenas o quadro e o giz como materiais didáticos disponíveis para o desenvolvimento de suas práticas.

Olhava com muito entusiasmo para as turmas do Ensino Médio - antigo Segundo Grau -, do Magistério. Nesta fase, em mim, surgiu o desejo de cursar este nível de ensino e seguir o exemplo de minha mãe como professora e de minhas irmãs que tinham concluído o Magistério e iniciado a carreira docente. Porém, em 1996, quando iniciei o Ensino Médio, foi extinto o Curso de Magistério na Escola em que eu estudava, o que me obrigou a cursar a única opção oferecida pela escola: Auxiliar de Contabilidade.

Assim, passei a ver o sonho de ser professor como algo distante, já que, nesta época, os concursos para professor exigiam - como pré-requisito para admissão - o Curso de Magistério, o que não era mais ofertado na cidade em que eu residia. Contudo, eu ainda nutria o sonho de lecionar, levando em consideração o exemplo - que dentro de mim eu havia guardado - de alguns dos professores - do Ensino Fundamental e Médio -, os quais me transmitia a alegria por exercerem a profissão docente e, por isso, poderem contribuir para a formação profissional e social de tantos alunos.

Já no ano de 2000, ingressei no Seminário Diocesano Santo Cura D'Árs, na cidade de Caicó (RN), com o sonho de ser padre. Neste mesmo ano, frequentei o cursinho preparatório para o vestibular. No ano seguinte, prestei vestibular e fui aprovado para ingressar no Curso de Licenciatura Plena em Filosofia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus de Caicó. Não imaginava que esse seria um momento tão importante na minha vida, pois além de ingressar num Curso Superior, ali também estava a possibilidade de realizar meu sonho de ser professor. No decorrer do Curso, estudei muitas disciplinas da área pedagógica que, dentre as quais, destaco: Didática e os Estágios Supervisionados pela contribuição que trouxeram para a minha formação inicial.

No ano de 2004, saí do Seminário Diocesano e fui morar na Casa do Estudante de Caicó, dando continuidade à minha formação em Filosofia, onde morei até a conclusão do Curso que se deu no ano de 2005. Quando isto ocorreu, prestei Concurso Público para lecionar Filosofia, no Ensino Médio, na cidade de São Vicente,

sendo aprovado em primeiro lugar.

Mesmo ficando na melhor colocação, minha convocação ocorreu somente em 2008, ano em que dei início, finalmente, à minha atuação como professor, quando tive a oportunidade de lecionar as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Assim, iniciei minha carreira como docente exatamente na mesma escola em que fui aluno passando, assim, a ser colega de trabalho de muitos dos professores que haviam ficado marcados em meu coração como exemplos de verdadeiros mestres. Em seguida, no ano de 2010, prestei o segundo Concurso Público para professor, indo lecionar na cidade de Barra de Santa Rosa, no Estado da Paraíba.

Nos primeiros anos de docência, coloquei em prática os inesquecíveis ensinamentos que tive da minha mãe e irmãs - como professoras - e dos professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior com os quais tive a oportunidade de conviver em sala de aula, enquanto aluno. Neste mesmo período, na vivência em sala de aula, pude também aprimorar os meus conhecimentos, transmitindo sempre aos alunos a alegria de ser professor. Porém, minha experiência como professor estava apenas iniciando.

Nos anos seguintes, lecionei tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental, oportunidade em que pude observar uma diferenciação no nível de desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, a necessidade de aperfeiçoamento da minha prática pedagógica para que as peculiaridades dos alunos fossem atendidas. Especificamente nas turmas do Ensino Fundamental, pude perceber uma carência de afeto por parte dos alunos. Por conta disto, estes educandos me via não apenas como professor, mas, muitas das vezes, como “pai”.

No Ensino Médio, as situações eram ainda mais graves, pois, neste nível de ensino, a função de professor trazia consigo a necessidade de desempenharmos funções extra classe de aula tais como: de assistente social, psicólogos, conselheiros, e, ao exemplo do Ensino Fundamental, a função de pais. Além disso, percebi que eu tinha também a responsabilidade de formar os alunos para a cidadania, para o mercado de trabalho e, como citado por alguns colegas de trabalho, para a vida.

Quando já imaginava ter passado por todas as possíveis experiências no meio educacional, em 2013, recebi o convite para assumir a gestão da Escola Estadual Joaquim Adelino de Medeiros - instituição na qual eu havia cursado o Ensino Fundamental I e onde ainda lecionavam alguns dos meus professores. A oportunidade de poder contribuir no âmbito administrativo da escola foi uma experiência prazerosa

e, ainda, ter a possibilidade de trabalhar com as crianças que se encontravam nos anos iniciais de sua formação escolar trouxe-me muita satisfação.

Junto ao convite para assumir a gestão escolar, também veio o desejo de cursar uma Pós-Graduação e, diante disto, optei pelo Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. No decorrer do Curso, pude entender que o processo de ensino-aprendizagem ocorre também por meio de fatores externos trazidos pelos estudantes, professores e instituição escolar e não somente baseado nos métodos educacionais sistematizados. Mesmo diante de tantas novidades, minha prática docente ainda passaria por muitas transformações.

No ano de 2013, foi aberto o processo seletivo para professor substituto de Filosofia da UERN, Campus Caicó, para o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem. Fiz o processo seletivo e comecei a lecionar no Ensino Superior. Nesta nova fase, atuando como docente na Universidade, senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos acadêmicos. Assim, passei a sonhar em fazer Mestrado, pois via que os conhecimentos adquiridos na Especialização em Psicopedagogia não eram mais suficientes para lecionar no Ensino Superior.

Mesmo não sendo na minha área de formação, mas visando desenvolver habilidades pedagógicas e adquirir conhecimentos na área educacional - sobretudo na linha de formação do professor como sujeito de destaque do processo educativo - participei da seleção de Mestrado em Educação, da UERN. Para a minha felicidade, fui aprovado para o referido Curso, o qual tem sido de fundamental importância para minha vida profissional. As disciplinas, até aqui cursadas, me possibilitaram construir uma vastidão de conhecimentos e, indiscutivelmente, desenvolver uma prática mais eficiente em sala de aula. As leituras e discussões realizadas a cada disciplina assim como as atividades desenvolvidas durante o Curso têm me feito perceber a valiosa oportunidade que, hoje, tenho: o privilégio de ser um mestrando.

Assim, no decorrer do Curso de Mestrado e, por ter voltado a lecionar no Ensino Médio, foi se constituindo em mim o interesse em pesquisar acerca dos problemas enfrentados pelos professores do Ensino Médio e investigar sobre a sua necessidade de formação continuada para o desempenho como docente, neste nível de ensino.

Neste sentido, esta pesquisa irá tratar sobre a mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) na formação continuada do professor da área de Ciências Humanas por entender que este nível de ensino é um

elemento mediador de suma importância na formação dos jovens que na escola estão matriculados. Em virtude disso, o Ensino Médio necessita ser ofertado com qualidade o que exige, por parte do docente - que atua neste nível de ensino - formação continuada e desenvolvimento constante.

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A escolha da temática desta investigação - formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio - ocorreu em virtude de nosso trabalho como professor neste nível de ensino. A partir disso, foi possível observarmos a necessidade e o desejo manifestados por uma grande parte dos professores - que também lecionam no Ensino Médio, na rede pública de ensino - de participarem de formação continuada, tendo em vista que muitos destes se sentem limitados frente a alguns problemas que constituem sua vida profissional.

Percebemos também que algumas iniciativas têm sido tomadas tanto por parte de comunidades escolares quanto por órgãos de política e gestão da educação brasileira para que os professores que atuam no Ensino Médio recebam capacitação para exercerem a atividade docente de forma efetiva. A exemplo disso, temos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), Programa lançado através da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. A proposta é resultante da articulação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital e tem como principal objetivo possibilitar uma maior qualidade na oferta do Ensino Médio público brasileiro, sendo a formação continuada dos professores deste nível de ensino como uma de suas ações estratégicas.

Neste sentido, é salutar observarmos que a temática “formação continuada” - no Brasil e, sobretudo nos últimos anos - tem sido muito difundida como uma necessidade urgente de aprimoramento da formação inicial recebida pelos professores em seus Cursos de Licenciaturas.

Segundo o Ministério da Educação - MEC (2015, p. 01), o PNFEM considera a formação continuada como sendo “uma das ações que compõe o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, constituindo, assim, os seguintes objetivos a serem alcançados: 1) Promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; 2) Ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da Educação Básica; 3) Desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas e; 4) Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 2012).

Conforme visto acima, a formação continuada é uma das ações que compõe o PNFEM, o que significa dizer que deve ser desenvolvida em conjunto com outras ações a fim de que se possa fortalecer o Ensino Médio público. Conforme Ribeiro e Pátaro (2014, p. 9), o PNFEM “é um programa de formação continuada que

propõe uma ação institucional envolvendo agentes federais e estaduais que compactuaram em torno de um objetivo comum, qual seja, o fortalecimento do Ensino Médio no Brasil”.

Todavia, entendemos que para que se compreenda a necessidade da criação do PNFEM pelo MEC - incluindo a formação continuada dos professores como estratégia a ser desenvolvida por meio da colaboração das esferas federal e estadual de ensino -, é necessário apresentarmos uma breve análise da atual situação do Ensino Médio brasileiro.

Assim, nos últimos anos, ao fazermos uma análise da história da educação, observamos que o Ensino Médio vem apresentando diversos problemas no seu desenvolvimento. Fundamentando este dado, o MEC (2013, p. 03) diz que “atualmente, pouco mais de 50% dos jovens têm acesso ao Ensino Médio na faixa etária adequada”. Ainda de acordo com o MEC, 30% dos alunos do Ensino Médio estão matriculados no turno noturno.

Ao analisarmos os percentuais de matrícula no Ensino Médio brasileiro, nos últimos anos, é perceptível a diminuição dos números. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC (2015a), houve uma diminuição de 0,8% no número de matrículas dos estudantes do Ensino Médio regular e de 20,7% na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre os anos de 2008 e 2014, conforme dados abaixo.

FIGURA 01. Representação da evolução do nº de matrículas na educação básica no Brasil (2008/2014).

Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014

Ano	Matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino										
	Total Geral	Ensino Regular								Educação de jovens e adultos	
		Educação infantil			Ensino fundamental			Ensino médio	Ed. profissional (concomitante e subsequente)	Fundamental	Médio
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais				
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.295.240	1.650.184
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004
2012	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864
2014	49.771.371	7.855.991	2.891.976	4.964.015	28.459.667	15.699.483	12.760.184	8.300.189	1.374.569	2.284.122	1.308.786
Δ% 2008/2014	-6,5	16,9	65,1	-0,1	-11,3	-10,9	-11,8	-0,8	72,8	-30,7	-20,7

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Fonte: Portal do MEC (2015).

Ainda de acordo com o INEP (2015), na cidade de Caicó (RN) - campo em que a presente pesquisa foi desenvolvida -, o número de matrículas no Ensino Médio acompanha a realidade nacional: uma diminuição significativa e, portanto, preocupante. Os dados revelam que, no ano de 2007, havia 4.035 alunos matriculados no Ensino Médio, distribuídos nas modalidades técnico integrado e regular. Destes alunos, 3.310 estavam na rede estadual e 725 na rede privada. Posteriormente, no ano de 2013, a quantidade foi reduzida de modo que o município contava com 3.274 alunos matriculados, sendo: 2.330 na rede estadual de ensino; 395 na rede federal (IFRN) e; 549 na rede privada. No ano seguinte, em 2014, esse número foi reduzido ainda mais, tendo sido registrado a matrícula de apenas 3.084 alunos, sendo: 2.006 na rede estadual; 452 na rede federal e; 626 na rede privada de ensino.

Outro fator que tem despertado a atenção dos estudiosos e de entidades responsáveis pela educação brasileira é o número de jovens que iniciam o Ensino Médio, mas que, lamentavelmente, não o concluem. Segundo o movimento *Todos Pela Educação* (2015), “no Brasil, pouco mais da metade dos jovens terminam o Ensino Médio aos 19 anos de idade: 54,3%”.

Diante dos dados expostos e, levando-se em consideração a importância que tem o Ensino Médio na formação dos jovens - enquanto período propício para o desenvolvimento do homem em sua totalidade, destacando-se os aspectos intelectual, social, afetivo e, ainda, formação para o mercado de trabalho -, esta pesquisa foi desenvolvida na tentativa de nos aproximarmos das respostas para o seguinte problema: *Quais as mediações subjetivas gestadas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada dos professores?*

Destacamos que o referencial teórico-metodológico que fundamenta a investigação é a Psicologia Sócio-Histórica, tendo-se como base, principalmente, os postulados desenvolvidos por Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e de seus colaboradores². A perspectiva nos possibilita entendermos o papel exercido pela educação na constituição do homem, sobretudo no que diz respeito às significações que constituem o seu desenvolvimento psíquico. Além do exposto, a Psicologia Sócio-Histórica é referencial para o presente trabalho por também nos oferecer as categorias que nos darão sustentabilidade para entendermos como acontece a mediação na formação continuada dos professores através do PNFEM.

² Tem-se Vigotski como um dos principais autores desta corrente, juntamente com Leontiev e Luria.

Destacamos como relevância social e educacional, o fato de que a investigação poderá apontar as mediações constitutivas do PNFEM na formação continuada dos professores, de modo que possamos apreender as significações constituídas acerca dos possíveis aspectos que têm contribuído - ou não - para o fortalecimento do Ensino Médio, na escola pública.

Para o desenvolvimento da pesquisa, definimos o seguinte objetivo geral: Investigar a mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada dos professores e, assim, compreender as possíveis transformações gestadas pela referida proposta na constituição das práticas do sujeito participante da investigação.

Aqui, compreendemos ser importante esclarecermos que o trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos aspectos memoriais e descritivos de nossa trajetória educacional, social e profissional, até chegarmos à escolha da temática da investigação.

Em seguida, temos a **Introdução**, na qual realizamos a apresentação inicial da investigação destacando os objetivos, importância e relevância social, bem como a apresentação do campo e sujeito da pesquisa.

No capítulo 2 - "**O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como Formação continuada**" - expomos uma breve análise do desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro, passando pelas legislações que deram sustentabilidade a este nível de ensino, a formação inicial dos seus agentes e, conseqüentemente, a necessidade da formação continuada para os professores que nele atuam. Além disso, fazemos referência a algumas mudanças ocorridas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 até a criação do PNFEM, proposta que se apresenta como formação continuada para os professores com o intuito de melhoria do nível e dos índices educacionais do Ensino Médio.

No capítulo 3 - apresentado como "**Aporte Teórico da Pesquisa: A Psicologia Sócio-Histórica**" - tratamos do processo de constituição humana na perspectiva Sócio-Histórica, bem como algumas categorias fundamentais da referida abordagem, tais como: *atividade, mediação, significados e sentidos e historicidade*.

No capítulo 4, registramos os **procedimentos metodológicos da pesquisa** e o processo de produção, análise e interpretação dos dados. Apresentamos também os passos de desenvolvimento da pesquisa como o contato com o campo e sujeito colaborador da investigação.

No capítulo 5, sistematizamos a **análise dos dados da pesquisa**, a partir da metodologia proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e discutida, posteriormente, por Aguiar, Soares e Machado (2015). O processo de análise ocorreu por meio do levantamento dos pré-indicadores, seguindo da aglutinação destes em indicadores e, por último, na organização e sistematização dos Núcleos de Significação, tendo-se a entrevista desenvolvida com o sujeito colaborador da investigação como ponto de partida.

A **interpretação dos dados da pesquisa** é apresentada no sexto capítulo, através da análise das mediações subjetivas constituídas pelos professores por meio de suas participações como cursistas no PNFEM, enquanto formação continuada. O processo ocorreu a partir dos três Núcleos de Significação, os quais foram resultantes da análise apresentada no capítulo anterior. Assim, no primeiro Núcleo, apresentamos as significações da professora Ana Maria³ que contribuíram para sua opção pelo Magistério, assim como o seu interesse em trabalhar no Ensino Médio, especificamente lecionando a disciplina de Filosofia. No segundo Núcleo, registramos a análise dos aspectos positivos do PNFEM apontados pela professora para a melhoria do trabalho docente. Dentre os quais, a docente destaca os novos eixos que passaram a direcionar a prática dos professores que atuam no Ensino Médio e que modificaram o modo de observarem seus respectivos alunos, de planejarem e executarem as suas aulas, proporcionando-lhes um trabalho docente diferenciado. No terceiro Núcleo, apresentamos uma discussão acerca das mudanças e inovações na prática docente no Ensino Médio - também mencionadas pela professora Ana Maria - em virtude da participação dos professores no PNFEM. Dentre estes avanços e melhorias observados em sua prática e na de seus colegas, Ana Maria destaca o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, sendo este um dos objetivos dessa formação continuada.

Finalizando o trabalho, apresentamos as **Considerações Finais**. Estas compreendem os resultados da investigação e assinalam a possibilidade do desenvolvimento de novas pesquisas na área.

Desta forma, a partir da pesquisa apresentada, estamos convictos de que os resultados encontrados poderão abrir novas possibilidades de investigação acerca das mediações subjetivas do PNFEM como formação continuada dos professores.

³ Nome fictício.

Por ser um Programa de formação continuada extremamente novo - iniciado no ano de 2014 -, acreditamos que este trabalho dissertativo servirá como base teórica e analítica para outras investigações a serem desenvolvidas por nós e/ou por outros pesquisadores interessados em estudar o referido Programa.

**CAPÍTULO 2: O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO
MÉDIO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA**

Palavras, sentidos que encerram em si a dimensão da multidimensionalidade, de complexidade e da incompletude do saber e do ser professor.

(FELDMANN, 2009, p. 71)

Ao tratarmos acerca do PNFEM, enquanto formação continuada, se torna necessário, inicialmente, refletirmos sobre o que é o Ensino Médio para a educação brasileira. De acordo com a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - documento que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio -, em seu capítulo II, artigo 3º, o Ensino Médio constitui “um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (MEC, 2012, p. 01).

Nesta Resolução, o MEC (2012, p. 02) afirma no capítulo 5º, inciso V, que o Ensino Médio - em todas as suas formas e organização - deve basear-se na “indissociabilidade” entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como a teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. A Lei nº 9.394/1996 traz, na sua IV seção, as atribuições do Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica e faz o seguinte esclarecimento:

Art. 35 – O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos, terá como finalidades:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos.

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, do ensino de cada disciplina.

(MEC, 1996, p. 13)

Conforme nos expõe o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “com a promulgação da Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio passou a ser configurado com uma identidade própria, como etapa final de um mesmo nível da educação, que é a Educação Básica” (MEC/CNE, 2011, p. 2).

Mesmo diante do incentivo financeiro e estrutural dado pelo Governo

Federal aos Estados - considerados como os responsáveis pela oferta do Ensino Médio - e, apesar de se constatar o aumento do número de instituições que oferecem este nível de ensino (GRÁFICO 2), tem sido preocupante o resultado apresentado pelos institutos que avaliam os índices educacionais, nos últimos anos. Conforme podemos observar abaixo (GRÁFICO 1), vem ocorrendo uma significativa diminuição do número de matrículas do Ensino Médio. Analisando especificamente a modalidade regular, podemos perceber que a matrícula diminuiu 0,8% entre os anos de 2008 e 2014.

FIGURA 02. Evolução do número de matrículas e de escolas do ensino médio no Brasil (2008/2014)

Agregação	Ano				Δ% 2008/2014
	2008	2010	2012	2014	
Total	8.366.100	8.357.675	8.376.852	8.300.189	-0,8
Urbana	8.113.439	8.068.600	8.054.373	7.963.393	-1,8
Rural	252.661	289.075	322.479	336.796	33,3
Pública	7.395.577	7.369.837	7.310.689	7.229.831	-2,2
Federal	82.033	101.715	126.723	146.613	78,7
Estadual	7.177.377	7.177.019	7.111.741	7.026.734	-2,1
Municipal	136.167	91.103	72.225	56.484	-58,5
Privada	970.523	987.838	1.066.163	1.070.358	10,3

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Agregação	Ano				Δ% 2008/2014
	2008	2010	2012	2014	
Total	25.389	26.497	27.164	27.743	9,3
Urbana	23.363	24.196	24.648	25.077	7,3
Rural	2.026	2.301	2.516	2.666	31,6
Pública	18.193	18.884	19.279	19.576	7,6
Federal	199	249	364	407	104,5
Estadual	17.342	18.150	18.523	18.871	8,8
Municipal	652	485	392	298	-54,3
Privada	7.196	7.613	7.885	8.167	13,5

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Fonte: Portal do MEC (2015).

Todavia, salientamos a preocupação dos órgãos educacionais competentes em compreenderem e solucionar os atuais problemas existentes no Ensino Médio público, tais como o desestímulo entre os sujeitos que desenvolvem suas práticas docentes no ensino médio. De acordo com o INEP (2015b), “durante o ano letivo, cerca de 1 milhão de estudantes abandonam o Ensino Médio na rede pública. Isso equivale a 16,9% das matrículas”.

Com base nessa realidade educacional e em outras apresentadas pelos institutos que avaliam os índices da educação no Brasil, nos últimos anos, o MEC tem desenvolvido diversas ações para melhoria do Ensino Médio, como por exemplo, a criação: do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI); do Programa Nacional de

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); do Projovem e; em 2013, o lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) que tem como principal objetivo melhorar a qualidade deste nível de ensino, na rede pública, através da formação continuada dos professores.

2.1 O Desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil: da LDB nº 9.394/96 ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Ao estudarmos a história educacional brasileira, é possível percebermos que a educação desenvolvida no início da civilização – principalmente, pelos colonizadores - era voltada para a valorização de status social, sendo reservada, necessariamente, para os detentores das riquezas. O ensino secundário (atualmente, correspondente ao Ensino Médio) era ofertado pelos jesuítas, com o aprofundamento nas áreas de Letras, Filosofia e Ciências, sendo a educação, nesta época, caracterizada como um instrumento de dominação dos grupos detentores dos poderes econômicos.

Desde então, impulsionado pelos anseios e pelas mudanças ocorridas na organização da sociedade, o ensino secundário - posteriormente, conhecido como 2º Grau - foi passando por transformações na sua organização e abrindo-se para as novas demandas sociais, passando então a ser ofertado às classes mais pobres. Um dos momentos significativos da mudança estrutural neste nível de ensino começa com a promulgação da nova Constituição Federal brasileira, no ano de 1988, e se concretiza com a Lei nº 9.394/1996, que trata das novas Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Entretanto, mesmo após quase duas décadas de implementação das novas Diretrizes para o Ensino Médio no Brasil, percebemos que este nível de ensino passa por uma crise estrutural - tanto nos seus aspectos metodológicos quanto curriculares - atestada pelo número registrado de evasão escolar e distorção idade-série dos estudantes. O problema também é preocupante por se perceber a não identificação da utilidade deste nível de ensino por parte dos estudantes e da comunidade escolar. Pergunta-se se o Ensino Médio é apenas um momento de passagem do Ensino Fundamental para o Superior ou se é uma fase utilitária para a formação educacional e social do jovem.

Preocupado com esta realidade e amparando-se na negatividade apresentada pelas instituições de Ensino Médio - registrada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil -, a partir do ano de 2009, o MEC inicia a formulação de metas e estratégias visando a melhoria da qualidade da educação e elevação dos índices educacionais brasileiros.

Assim, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 - documento que *institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências* - no seu artigo 2º, traz os seguintes princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

IX – A equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais.

X – A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

XI – A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integra-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e experiências docentes;

Através da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o MEC institui o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), o qual tem como principal objetivo desenvolver ações de incentivo às instituições que ofertam este nível de ensino para que promovam mudanças nas suas estruturas curriculares e estruturais proporcionando, assim, um melhor desenvolvimento dos seus estudantes.

Com a criação do PROEMI, o MEC dá início a uma série de ações e incentivos para a melhoria da qualidade da educação. Neste ensejo, no ano de 2012, lança as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, tratando o nível de ensino como um direito social de todos os cidadãos e como dever do Estado, além de promulgar a oferta gratuita a todos. As Diretrizes Curriculares apontam a necessidade de uma formação integral dos estudantes e, como ponto crucial, a *indissociabilidade entre educação e prática social, baseando-se na historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo* (Brasil, 2012).

Dentro das ações implementadas pelo MEC visando a melhoria do Ensino Médio, em 22 de novembro de 2013, através da Portaria nº 1.140, é lançado o PNFEM

que tem como fator principal do seu desenvolvimento a formação continuada dos professores e como público alvo os docentes das escolas públicas de Ensino Médio e gestores das Secretarias de Educação.

Importante destacarmos que o MEC (2015, p. 01) trata a formação continuada como uma das ações que compõe o PNFEM, apresentando os seguintes objetivos: 1) Promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; 2) Ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da Educação Básica; 3) Desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas e; 4) Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 2012).

Assim, como eixo do processo formativo estrutural, o PNFEM traz a temática *Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral*. Através das ações propostas para o seu desenvolvimento, o MEC espera que haja uma articulação entre os Estados brasileiros - considerados como os responsáveis pelo gerenciamento e oferta do Ensino Médio - e a União para o desenvolvimento de políticas que promovam a elevação da qualidade do ensino, através da inclusão de todos os estudantes.

2.2 O PNFEM como Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio: Desafios e Avanços

Analisando a formação continuada de professores como temática central deste trabalho, é salutar analisarmos a trajetória de formação de docentes no Brasil, principalmente no tocante aos professores do Ensino Médio.

Neste sentido, destacamos que a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio vem de encontro à necessidade urgente de se aprimorar os Programas de formação inicial exigidas aos professores, principalmente a partir da LDB nº 9.394/96. De acordo com Kuenzer (2011, p. 670):

O Censo Escolar da Educação Básica de 2009 (INEP, 2011) mostra que, dos 461.542 professores que atuam no Ensino Médio, em todas as redes, 91% são formados em curso superior, sendo que 87% são formados em curso de licenciatura. Considerando os que têm formação superior, 95,7% deles são licenciados, o que evidencia significativo avanço, no sentido do cumprimento das determinações da LDB de 1996.

Conforme exposto por Kuenzer (2011), nos últimos anos, houve grandes avanços em relação à formação inicial dos professores, sobretudo nos Cursos de Licenciaturas com formações específicas nas áreas lecionadas por cada docente. Entretanto, a necessidade de aprimoramento da formação inicial é algo presente nos meios acadêmicos e nas escolas, além de ser um direito garantido pela LDB nº 9.394/96 que, no seu artigo 62A, parágrafo único expõe:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (MEC, 2015).

Assim, na atualidade, a formação inicial e continuada dos professores é um dos principais assuntos que permeiam as organizações e os estudos sobre educação. Isto se justifica por se acreditar que a melhoria nos índices educacionais ocorre também por meio da formação dos professores, o que refletirá na sua prática em sala de aula. Sacristán (1999, p. 64) enfoca que “o debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório de investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”.

A partir disso, fica claro que a prática pedagógica dos professores, bem como os conhecimentos construídos durante a formação inicial e fora do campo acadêmico são aspectos relevantes que devem ser considerados para o planejamento e desenvolvimento das formações continuadas. Assim, a formação continuada é vista como parte do desenvolvimento sócio/educacional do professor, desenvolvimento que tem início com a formação inicial e que tem chances de continuar acontecendo quando a reflexão crítica faz parte desse processo. De acordo com Imbernón (2010, p. 75):

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento de informação, análise e reflexão crítica em, sobre duração e ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Sendo assim, compreendemos que a reflexão no processo formativo e no desenvolvimento da atividade docente é um dos grandes pilares que sustentam a formação continuada dos professores, tendo em vista que, ao analisar sua prática, o professor tem a oportunidade de reformulá-la e transformá-la tornando-a mais atrativa e significativa tanto para si quanto para seus alunos.

Porém, é necessário ressaltarmos que a reflexão acerca da prática docente não é algo que acontece de forma simples e natural para o professor. Ao contrário, acontece a partir da relação entre a realidade educacional e a prática docente considerando-se a análise de resultados e até da necessidade de uma autoavaliação e avaliação da instituição de ensino. Segundo Pérez Gomes (1998, p. 372), a reflexão docente:

É uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

Respaldado pelas atribuições dadas à formação continuada - com ênfase aos processos de análise, reflexão e possíveis mudanças que possam ser ocasionadas nos professores e nas suas práticas docentes com melhorias significativas nos índices educacionais e na aprendizagem dos alunos – reconhecemos que, nos últimos anos, foram desenvolvidos diversos Programas de formação continuada para professores. Dentre os quais, destacamos: formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ProInfantil, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Proinfo Integrado, e Proinfo, Pró-Letramento, Gestar II e Rede de Formação Continuada de Professores⁴.

Além destes, outros Programas de formação continuada foram implantados no Brasil, nos últimos anos, inclusive voltados para professores que lecionam no Ensino Médio. Destacamos, por exemplo, o Programa de incentivo à formação continuada de professores do Ensino Médio⁵, que tem como objetivo “cadastrar

⁴ Dados extraídos do site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: www.portal.mec.gov.br/formacao. Acesso em 30 de Dezembro de 2015.

⁵ Dados extraídos do site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica->

instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação. As instituições de ensino superior podem ser públicas ou privadas sem fins lucrativos” MEC (2015, p. 01).

Entretanto, apesar dos esforços do MEC e dos demais órgãos que pensam e organizam a educação pública brasileira, o Ensino Médio passa por grandes desafios, dentre os quais: a falta de uma identidade própria, a necessidade de uma reorganização e de desenvolvimento na formação continuada dos professores. De acordo com Toscano (2013, p. 59), o Ensino Médio, enquanto sistema de ensino:

Parece vivenciar uma crise de identidade ainda não revelada ou compreendida. Ora apresenta-se como uma etapa final da educação básica, mas que não estabelece diálogo com a educação fundamental, num segundo modelo, como preparação para o mercado de trabalho via ensino profissionalizante, e ainda é reconhecido como etapa de preparação para o vestibular ou o Exame de Ensino Médio (ENEM).

Desta forma, a falta de identidade do Ensino Médio, exposta acima por Toscano (2013), associada a outros problemas enfrentados por docentes que atuam neste nível de ensino os quais serão elencados no decorrer deste trabalho como, por exemplo, a diminuição no número de matrícula e o aumento no número de evasão, fizeram com que o MEC, em consonância com Universidades e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), traçasse estratégias e ações que pudessem vir a superar os desafios que este nível de ensino enfrenta. Assim, tratando da existência de tais problemas, o MEC (2013, p. 02) enfoca que:

Para enfrentá-los, várias propostas estão em elaboração e outras já foram apresentadas à sociedade. Uma das ações mais necessárias é a realização do Curso de Formação Continuada para professores do Ensino Médio, em consonância com o plano de metas, Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

Neste ensejo e, diante da necessidade de enfrentamento dos problemas, bem como da carência ou ineficiência dos Programas de formação continuada dos professores, no ano de 2013, o MEC lança o PNFEM que tem como principal missão

a melhoria da qualidade do Ensino Médio através da formação continuada dos professores. Assim, o MEC (2013) esclarece sobre a necessidade de desenvolvimento do PNFEM:

Dada à situação de carência de cursos de formação inicial e continuada de professores, que historicamente configura a Educação brasileira, urge definir um programa de formação dos professores do Ensino Médio com propostas viáveis para iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País. Entende-se que é importante realizar uma ampla reflexão referente à temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM.

Conforme exposto pelo MEC (2013), a proposta inicial do PNFEM é pensar sobre os sujeitos que compõem o Ensino Médio com ênfase na formação humana de modo integral, contemplando as diversas vertentes de desenvolvimento da vida humana, principalmente na dialética entre a vida escolar e extraescolar.

Na formação continuada dos professores, emerge a necessidade de se pensar o aluno como um ser que se desenvolve no processo dialético, acima elencado. Desta forma, é lançada aos professores a proposta de se pensar o aluno de modo integral, para assim, poder desenvolver ações que favoreçam o seu desenvolvimento intelectual com integralidade à vida social, entendendo-se que somente assim, pode-se chegar a esta formação integral desejada pelos órgãos educacionais.

No decorrer da história acadêmica, esta proposta já vem sendo pensada por estudiosos que compreendem a necessidade de se desenvolver ações que contemplem a formação cognitiva do sujeito atrelada à sua vivência social.

Kuenzer (2011, p. 685), tratando sobre a formação dos estudantes, explica que

Essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento. Em decorrência, torna-se necessário não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos. Para tanto, o professor precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar

situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, e assim por diante.

Esta proposta de formação integral do aluno traz em sua perspectiva o trabalho docente baseado nos conhecimentos sócio histórico e científico-tecnológico, através do desenvolvimento de atividades que partam da realidade do aluno e da regionalização da escola.

A proposta do PNFEM traz, inicialmente, o desenvolvimento de seminários nacionais, estaduais e, posteriormente, a formação dos professores de todas as escolas públicas que ofereçam o Ensino Médio. Para a concretização da proposta de formação continuada, semanalmente, cada escola propõe atividades individual e coletiva, através do Professor Orientador de Estudos. Cada temática proposta é trabalhada de forma individual - através do desenvolvimento de leituras e de exercícios práticos - e de forma coletiva - através do desenvolvimento de encontros semanais com carga horária de 3 horas.

Na primeira etapa do PNFEM nas escolas, foi lançada a proposta de análise situacional aos professores, oportunidade em que os docentes desenvolveram ações coletivas de reflexão sobre a sua prática no Ensino Médio e a sua aplicabilidade na formação dos alunos. De acordo com o MEC (2013, p. 6), nesta primeira etapa do Pacto:

Será apresentado um conjunto de temas fundamentados nas DCNEM, para subsidiar a formação continuada do professor. O objetivo é possibilitar a compreensão das DCNEM, criando um espaço para a reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Essas discussões deverão nortear o (re)desenho do currículo do Ensino Médio. Essa etapa consistirá na abordagem dos seguintes campos temáticos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, Ensino Médio, Currículo, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, Avaliação, Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.

Desta forma, a primeira etapa do PNFEM traz à tona ao professor participante do Programa a necessidade de estudar temas que possam servir de base para a sua formação continuada. Além disso, esta primeira etapa também leva o docente a reconhecer a importância de cada sujeito que compõe o Ensino Médio, a iniciar por ele próprio - professor - através da análise sua prática em sala de aula e das relações mútuas que são desenvolvidas em todos os setores da escola com vistas

às propostas elencadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 2012) e em consonância com o Projeto Político Pedagógico.

Como se percebe, os temas trabalhados trazem a necessidade de se pensar na formação integral do sujeito com base na integração curricular entre as disciplinas, através do repensar do modo de planejar e avaliar os alunos e do desenvolvimento do Currículo, com ênfase na organização e gestão do trabalho pedagógico. Por isso, a formação continuada dos professores deve ser pensada e desenvolvida em todos os setores da escola, a iniciar pela gestão e equipe pedagógica.

Ao término desta primeira etapa, os professores foram direcionados à segunda etapa do PNFEM que tem como base a reflexão sobre as áreas de conhecimento e as suas correlações, objetivando-se a melhoria no nível educacional dos alunos do Ensino Médio. Segundo o MEC (2013, p. 6), na segunda etapa do Programa:

Será realizada a reflexão a respeito das áreas de conhecimento e das relações entre elas e seus componentes curriculares (Ciências Humanas - Sociologia, Filosofia, História e Geografia; Ciências da Natureza - Química, Física, Biologia; Linguagens - Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna; Matemática) como a matriz de referência para a construção dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento.

Esta reflexão e análise da correlação entre as disciplinas vêm ao encontro da proposta de formação integral do sujeito apresentada pelo PNFEM, a fim de se construir uma proposta curricular que se possa desenvolver de modo integral, com harmonização entre as disciplinas e com ênfase para a necessidade formativa do sujeito do Ensino Médio.

Destacamos que a “proposta do Curso de Formação dos Professores do Ensino Médio compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade” (MEC, 2013, p. 7).

Por isso, a presente proposta de formação continuada defende que para que possa participar do Programa, o professor deve estar na escola por este ser o local privilegiado para o desenvolvimento da prática docente. Além disso, o docente deve estar em contato direto com a comunidade escolar para que possa desenvolver ações que contemplem a formação integral do sujeito através da sua necessidade

escolar e social. Complementando o pensamento acima, o MEC (2013, p. 7) enfatiza que:

A escola é o *locus* para o desenvolvimento da formação continuada pautada no diálogo com as políticas públicas para o Ensino Médio em execução nos Estados e no Distrito Federal, como orientadora dos projetos políticos pedagógicos e dos currículos escolares, seus formatos, tempos, espaços. A escola é o ambiente gerador da reflexão crítica e das mudanças decorrentes dessa reflexão, sendo, também, beneficiária dos resultados construídos a partir das práticas coletivas fundamentadas nessas mesmas reflexões.

Considerando a formação continuada para os professores do Ensino Médio como uma das ações necessária para a melhoria educacional deste nível de ensino, bem como compreendendo a escola como local propício para o desenvolvimento da presente formação - a qual traz a necessidade de se pensar os sujeitos que compõe o Ensino Médio de modo integral -, desenvolveremos a análise da entrevista que realizamos com uma professora do Ensino Médio de uma escola pública que participou do PNFEM, com vistas a observarmos a mediação subjetiva do referido Programa na formação continuada desta docente.

CAPÍTULO 3: APORTE TEÓRICO DA PESQUISA: A PSICOLOGIA SÓCIO- HISTÓRICA

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.

(MARX E ENGELS)

Neste capítulo, continuamos a discutir a partir do aporte teórico da pesquisa, dando destaque para a Psicologia Sócio-Histórica, tendo como base principal o pensamento de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) e de seus colaboradores. Importante salientarmos que a abordagem desenvolvida por Vigotski compreende o homem numa relação dialética entre o seu ser individual e social, no processo histórico vivido pelo sujeito, no mundo que o rodeia e na sua vivência com as outras pessoas.

Destacamos que a Psicologia Sócio-Histórica fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, corrente filosófica que ajuda a compreender o homem como um ser historicamente constituído, considerando os seus aspectos sociais. Bock (2015, p. 30) esclarece que:

Para a Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem.

Para apreender o processo de constituição do homem, buscamos apoio na Psicologia Sócio-Histórica por meio de suas categorias, as quais permitem esclarecermos o movimento das significações constituídas pela professora que participou do PNFEM - colaborador de nossa pesquisa. Assim, é necessário compreendermos como ocorre o processo de constituição do homem segundo a Psicologia Sócio-Histórica. E, é sobre isto que abordaremos, no tópico a seguir.

3.1 A Constituição Humana na Psicologia Sócio-Histórica

Desde os primórdios da história da humanidade, alguns questionamentos estão presentes no cotidiano na tentativa de compreensão da essência do homem a partir da sua existência. Perguntas - como: Quem é o homem? De onde veio? Para

onde vai? - são feitas e analisadas, desde os primeiros estudiosos, principalmente no decorrer da história⁶ da Filosofia, sendo esta uma das primeiras ciências a tentar responder a essa questão.

À luz da realidade e dos fundamentos teóricos, alguns filósofos explanaram concepções de homem as quais, por meio delas, puderam explicitar uma tentativa de compreensão da essência humana. Rabuske (1986, p. 8-9), na obra sobre Antropologia Filosófica, discute algumas ideias que os filósofos expuseram sobre o *homem*. Destas, o autor destaca as seguintes: 1) Aristóteles: “Zóon logikón”, animal racional; 2) Giordano Bruno: O homem se situa no limite entre a eternidade e o tempo, participando de ambos; 3) Hobbes: “Homo homini lúpus” – o homem é um lobo para o homem; 4) Karl Marx: O homem é “conjunto de relações sociais”; 5) Kierkegaard: O homem é uma “relação que se relaciona consigo mesmo”.

Mesmo com tantos estudos tentando compreender o homem, questiona-se: Quem é este ser que tem suas vivências baseadas em questões biológicas e sociais? Será possível compreendermos o homem a partir da constituição biológica? Que fatores constituem o homem nas relações do cotidiano? Questões como estas tendem a direcionar o desenvolvimento da ciência a qual procura respostas que levem a compreensão da existência humana e da sociedade em que vivem.

Partindo desses questionamentos, mas direcionando a compreensão do homem com base na Psicologia Sócio-Histórica, Bock (1999, p. 24) ressalta que “priorizar o homem como um ser biológico é reduzi-lo a um homem geral, abstrato. Ao contrário, a concepção concreta do homem atribui a ele propriedades sócio-históricas”.

E, é este homem constituído pela dialética entre a filogênese e a ontogênese, na mediação dialética entre fatores biológicos e sociais que apresentamos nesta pesquisa. Isto significa levar em consideração que o homem - enquanto espécie -, no decorrer de sua existência, passou e passa por evoluções biológicas. Junto a estas transformações biológicas vividas pelo homem, ocorre o desenvolvimento de sua história provocando, assim, modificações no seu modo de viver e agir na sociedade. Nela tem a oportunidade de desenvolver fatores subjetivos e objetivos que direcionam as suas ações, a partir da transformação da natureza, respondendo a necessidades que vão surgindo no seu dia a dia. Para confirmar esta

⁶ O conceito “história”, aqui apresentado, não se refere à ciência História, mas à existência da Filosofia no linear dos tempos.

ideia, Leontiev (s/d, p. 267) afirma que:

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Desta forma, o substrato biológico - trazido pelo homem no seu nascimento - não é suficiente para a sua vivência em sociedade. Ao nascer, o homem traz consigo duas funções naturais: a percepção e a sensação. Estas estão presentes desde o nascimento, na constituição do homem enquanto homem e se desenvolvem na vivência social, constituindo outras funções.

Nesta correlação de transformações existentes entre a natureza e o homem, Vigotski (2007, p. 62-63) trata da “abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirmando que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”.

O teórico elucida que a análise dialética da relação homem e natureza e sustentando-se na análise das transformações ocasionadas e no aproveitamento dessas transformações em função da sua vida social - o homem deve ser visto e compreendido como um ser social, através do seu processo histórico, no desenvolvimento de ações conscientes, direcionadas, planejadas e desenvolvidas com intencionalidade.

Essa condição de realizar o trabalho de forma consciente - atividade que gera transformação na realidade e que acontece mediante o planejamento de ações direcionadas - faz com que haja a distinção entre o homem e os demais animais. Enquanto os animais agem de acordo com os seus instintos, sincronizados com heranças genéticas de sua espécie, o homem atua sobre a realidade gestando transformação social. González Rey (2013, p. 34) apresenta o modo como Vigotski compreende o social do homem, isto é, “não como algo externo, empírico, que contempla a atividade individual, mas sim como a própria organização psíquica do indivíduo”.

Assim, compreender a visão de Vigotski sobre a constituição do homem na sociedade é perceber que o social é algo que está incorporado ao homem. Não como algo externo, mas como parte constitutiva da sua formação, do seu psicológico. Leontiev (s/d, p. 94) diz que “a consciência individual do homem só podia existir nas

condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma e das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”. Assim, esta relação dialética entre o objetivo e o subjetivo do homem vai constituindo-o de modo integral, pois a sua formação se desenvolve na relação entre a psicogênese e a sociogênese.

3.2 Categorias Fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica

Para analisar e compreender o homem no processo dialético com o mundo e com os outros homens, a Psicologia Sócio-Histórica parte de categorias teóricas que podem ajudar na apreensão da realidade, baseando-se nas relações sociais e históricas. Para se entender o papel das categorias na pesquisa com base Sócio-Histórica, Aguiar (2015a, p. 117-118) advoga que:

As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno constituído a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último. As categorias de análises devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contribuições e sua historicidade.

Partindo do que afirmam Aguiar e Ozella (2013), assim como Aguiar, Soares e Machado (2015) sobre as categorias da Psicologia Sócio-Histórica para a compreensão do homem e, com base no nosso objeto de pesquisa, destacaremos as seguintes categorias: *atividade, mediação, historicidade, pensamento, linguagem, significados, sentidos e subjetividade*, por entendermos que estas nos ajudam na compreensão das significações constituídas pelo sujeito colaborador da pesquisa.

3.2.1 Categoria Atividade

A atividade é a categoria da Psicologia Sócio-Histórica que nos permite compreender a constituição humana, enquanto processo que ocorre nas relações sociais. É importante ressaltarmos que o desenvolvimento da atividade do homem é constituído tanto por elementos que compõem a objetividade quanto por aqueles que compõem a subjetividade. Sobre isto, Aguiar (2015a, p. 118) ressalta que:

O homem está em relação com este mundo; atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural.

De acordo com a autora (2015a), a atividade é o meio na/pela qual o homem constitui a si e a sociedade garantindo, assim, a sua condição de existência. Importante salientarmos que a história humana tem seus respaldos na atividade dos sujeitos que, em sociedade, constituem aspectos sócio-históricos que contribuem para o desenvolvimento cultural de outros homens e direcionam a sua atividade no meio em que atuam.

Conforme Barbosa (2011, p. 26), “para a Psicologia Sócio-Histórica, a categoria atividade tem destaque relevante, por ser a categoria central que explica a constituição do humano, haja vista ser na atividade que o homem se constitui e constitui o mundo”. Assim, é através do desenvolvimento das suas atividades que o homem vai transformando fenômenos psicológicos em sociais e vice-versa e, desta forma, afeta outros homens e são afetados por eles, os quais também trazem as suas contribuições pessoais para a constituição da sociedade.

Segundo Duarte (1993), em uma análise dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, de Karl Marx (1844), a atividade inicial do ser humano - assim como de todas as espécies de animais - é a atividade vital. É aquela que garante ao homem a continuidade da espécie como também a manutenção dos seres sociais. O autor explicita que “a atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie” (Duarte 1993, p. 28).

Além dos fenômenos trazidos pela atividade vital, o ser humano necessita desenvolver meios que possam garantir a continuidade da sua espécie, garantindo a sua própria sobrevivência e a de seus pares, em consonância com os aspectos fornecidos pela natureza transformando-a, quando necessário. É importante compreendermos que a atividade vital apresentada por Marx e Engels (1844) como necessário para que haja a continuidade da espécie e manutenção dos seres sociais é o trabalho.

Marx e Engels (1993, p. 39), na obra *A Ideologia Alemã*, retratam esta necessidade de que o ser humano procura meios que favoreçam a sua sobrevivência,

em conjunto com os aspectos da atividade vital. Marx e Engels declaram que:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades.

E como o homem faz para conseguir alcançar sua sobrevivência? Se levarmos em consideração as ideias do Materialismo Histórico-Dialético, podemos afirmar que o trabalho é a principal forma de atividade humana e que é por meio dele que o homem constitui a si e a sociedade. Marx (1978, p. 15) enfatiza que “toda a assim chamada história universal nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano”. Assim, como mencionamos acima, é através do trabalho que o homem constituindo a si e o meio em que vive através do processo histórico que vai se produzindo no desenvolvimento desta atividade.

No desenvolvimento de sua vivência, o homem vai criando e constituindo instrumentos que facilitem a sua atividade no mundo, de modo a satisfazer às suas necessidades. Estes instrumentos caracterizam-se de maneiras diversas, tais como por meios sociais, culturais e psicológicos. Aguiar (2015a, p. 121), enfatiza que:

As funções psicológicas, como toda produção cultural e social, são produtos da atividade humana. O homem transforma a natureza com sua atividade por meio dos instrumentos, e assim transforma-se a si mesmo. (...) A atividade de cada indivíduo é determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, entendido aqui como a transformação da natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade.

Desta forma, as mudanças no humano não acontecem apenas nos fatores sociais. As transformações ocorrem também no âmbito psíquico dos indivíduos, a fim de facilitar o seu desenvolvimento coletivo. De acordo com Leontiev (s/d, p. 78), “os órgãos dos sentidos estão igualmente aperfeiçoados sob a influência do trabalho e em ligação com o desenvolvimento do cérebro”.

Salientamos que a Psicologia Sócio-Histórica discute o desenvolvimento psicológico do homem através do processo histórico vivido. Vigotski (2007, p. 62), afirma que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa

preposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica”.

Assim, torna-se fácil compreendermos que o desenvolvimento da atividade humana tanto é social quanto individual. Isto porque as ações que o homem desenvolve na sociedade e a sua dimensão subjetiva se articulam dialeticamente, tendo em vista que o homem é um ser que se constitui em relação dialética com a realidade.

Aqui, vale destacarmos que fazer referência à mediação social exercida no sujeito não é o mesmo que falar daquilo que está fora dele. Antes, é tratarmos daquilo que o constitui a partir da sua atividade, através do desenvolvimento dos fatores objetivos e subjetivos. E, é através do desenvolvimento de atividades sociais – como, por exemplo, a educação e, conseqüentemente, a formação continuada dos professores - que o homem vai se constituindo e contribuindo para a constituição dos demais sujeitos.

Para que se entenda sobre a atividade humana como categoria presente na formação continuada do professor, é importante discutirmos a noção de mediação, tendo-se em vista que o desenvolvimento da educação - na qual a formação continuada do professor está incluso - ocorre através de processos mediativos entre os diversos seguimentos da comunidade escolar e da sociedade.

3.2.2 Categoria Mediação

Ao examinarmos o significado do termo *mediação* em alguns dicionários, encontramos diversas explicações, as quais estão sempre de acordo com a corrente educacional consultada. Segundo Japiassú e Marcondes⁷ (1996, p. 177), para a tradição filosófica clássica, “a noção de mediação liga-se ao problema da necessidade de explicar a relação entre duas coisas”. De acordo com o dicionário de verbetes de Língua Portuguesa, Ferreira (2001, p. 485) descreve a mediação como “ato ou efeito de mediar; intervenção. Intercessão, intermediação”.

Iniciando uma análise da mediação como princípio de compreensão para a Psicologia Sócio-Histórica, Sirgado (1991, p. 40) explica que “a ideia da mediação

⁷ Utilizamos dois dicionários: um de termos filosóficos (JAPIASSU e MARCONDES) e outro da Língua Portuguesa (FERREIRA) para expormos visões diferentes para o termo “mediação”, que também será analisado a partir da Psicologia Sócio-Histórica, principalmente através da visão de Vigotski.

perpassa as análises psicológicas de Vigotski. Trata-se de um instrumento conceitual extremamente adequado para fazer avançar um pensamento psicológico cujo postulado fundamental é que as funções humanas têm sua origem nos processos sociais”.

Ao se questionar sobre o que é mediação para a Psicologia Sócio-Histórica, compreendemos que é uma das categorias que dão sustentabilidade ao entendimento do processo de constituição do homem na sua relação dialética com a realidade. Soares (2011, pp. 36-37), enfatiza que:

É a categoria mediação, portanto, que nos possibilita compreender que as características tipicamente humanas, à medida que são mediadas pelas particularidades das objetivações históricas são, ao mesmo tempo, singulares e universais. Isso significa que o homem singular jamais pode ser constituir a partir do isolamento social.

Assim, a mediação é a instância que relaciona dialeticamente a vivência do homem, principalmente no seu desenvolvimento social⁸, tendo em vista que, ao se desenvolver na sociedade, o homem se reproduz como parte dela, interiorizando-se. Como ressalta Vigotski (2004, p. 368) “podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”.

É salutar compreendermos que, através da categoria mediação, a Psicologia Sócio-Histórica busca explicar as significações trazidas pelos fatores históricos, sociais, religiosos, culturais, econômicos, familiares, dentre outros, para a formação do sentido do homem. Conforme comenta Soares (2011, p. 37), “ao atuar em determinado espaço social, atuação essa que é medida por diversos meios (físicos, simbólicos, emocionais), em especial pela linguagem, o homem transforma ao mesmo tempo, tanto o Outro dessa relação como a si próprio”.

Neste sentido, para entendermos o papel da categoria mediação no processo de constituição do homem, é importante ressaltarmos que “o conceito de mediação indica que nada está isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins” (CURY, 2000, p.43).

⁸ Quando tratamos de “social” não nos referimos apenas a fatores externos ao homem, mas também a sua constituição interna, a partir dos processos mediativos.

Assim, através da mediação, é possível compreendermos que o processo de formação singular do homem não ocorre de modo isolado, individual, mas sempre mediado por elementos que constituem as suas relações sociais. Isto torna possível compreendermos que o homem desenvolve ações - que são particulares -, através de fatores que são universais. Sobre este aspecto, Oliveira (2005, p. 17) explica que:

A importância da particularidade (na relação singular-particular-universal) na análise de um determinado fenômeno [...] está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade.

A partir disso, compreendemos que o desenvolvimento dos conhecimentos constituídos pelos sujeitos que compõem o processo educativo, ocorre por meio das mediações. Segundo Severino (2005, p. 43):

Ainda que de forma teórica, o conhecimento é intrinsecamente uma prática simbólica, pois a existência só se efetiva pela mediação do agir histórico social dos homens. Por sua vez, a educação surge como práxis na mediação em que é prática técnica e política, internalizada pela prática simbólica.

A educação enquanto prática, teoria, técnica e política, ocorre através da junção dos fatores mediativos (simbólicos) e se desenvolve nos vários âmbitos do processo educacional, principalmente no agir dos sujeitos. Ao analisarmos as mediações existentes na relação professor X alunos, é notório que, dependendo de como esta ocorre, o aprendizado dos conteúdos propostos é facilitado.

Neste sentido, como defendem Leite e Tassoni (2002, p. 137) “pode-se afirmar, sem exageros, que a qualidade da mediação, em muitos casos, determina a história futura da relação entre o aluno e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola”. Daí a importância de analisarmos a educação sobre o prisma das relações.

O desenvolvimento da educação também ocorre através da normatização que a orienta, das significações que são trazidas pelos sujeitos que a desenvolvem, dos ideais normativos das instituições que a idealiza e da sociedade que a tem como um importante instrumento para a constituição do homem e, conseqüentemente, para a sua constituição.

Assim, entendemos que a educação se constrói com base no desenvolvimento de ações feitas pelos sujeitos, levando-se em consideração os fatores de mediação que estão presentes neste processo de interação. Por isso, a categoria mediação é importante para compreendermos as significações que são constituídas pelos professores que participam do PNFEM, tendo em vista que o presente instrumento de formação continuada se baseia nos aspectos que constituem o Ensino Médio, incluindo as ações dos membros internos e externos da comunidade escolar, como: professores, alunos, pais, funcionários, instituições religiosas, ONGs, dentre outras.

E, para que haja uma melhor compreensão das significações dos professores que participam do PNFEM, levando-se em consideração as mediações que estão presentes no seu processo de constituição, é importante que entrem em análise os fatores históricos que perpassaram a sua prática. Esta ocorre através do entendimento da categoria historicidade a qual será tratada no subcapítulo posterior.

3.2.3 Categoria Historicidade

Ao analisarmos a constituição do homem através dos princípios da Psicologia Sócio-Histórica, é possível compreendermos que o desenvolvimento humano ocorre em sociedade e não pode ser considerado como um processo preciso e planejado. Isto porque, a sua constituição ocorre com base em fatores históricos.

Assim, a análise da história e, conseqüentemente, da historicidade (processo histórico do desenvolvimento do homem em sociedade) se faz necessária para compreendermos o seu modo de agir e de desenvolver em sociedade. Não como um ser passivo e pronto para receber ordens e executá-las. Mas, como um ser ativo que tem participação social e que é importante para o seu desenvolvimento. Segundo Lukács (1979, p. 79):

A historicidade implica não o simples movimento, mas também é sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si como em relação com outros complexos.

Ao trabalharmos com a Psicologia Sócio-Histórica e, portanto, com a categoria historicidade, constatamos que para entendermos a constituição do homem,

é preciso fazermos uma análise crítica dos fenômenos e dos processos que o constituem, pois cada indivíduo analisa e se desenvolve no mundo de modo individual, único. Esta análise histórica do desenvolvimento do homem permite ao pesquisador entender como ocorre o processo constitutivo, bem como os procedimentos de transformação da natureza e do próprio homem.

Desta forma, a compreensão do homem como um ser social não ocorre através de uma ruptura com o seu ser natural. Na realidade, a sua transformação ocorre de modo dialético, com base no seu processo histórico. Importante enfatizarmos que historicidade corresponde ao processo de desenvolvimento do homem na sociedade, definindo-o como um ser objetivo e subjetivo do processo histórico em que está vivendo. Segundo Vigotski (2007, p. 85-86) “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”.

Neste sentido, investigar a historicidade humana nos permite compreender os processos de transformação que ocorrem na sociedade, com vistas a produção material desenvolvida dialeticamente pelo homem como um ser ativo, que participa dos processos de transformação, produção e apropriação da sociedade, principalmente através do trabalho. Acerca desta questão, Gonçalves (2015, p. 49) afirma que:

A Psicologia Sócio-Histórica parte das categorias trabalho e relação social para situar o homem na sua historicidade, entendendo que o homem se constitui historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade, para produção de sua existência. Em sua constituição histórica, o homem produz bens materiais e espirituais, ou seja, produz objetos e ideias.

Podemos afirmar, então, que compreender o homem - através do seu desenvolvimento histórico - é vê-lo não como um ser estático, mas como um ser que produz a sua própria realidade e que, portanto, é essencial para o seu desenvolvimento e o da sociedade, o que o faz ser visto como centro do processo histórico. Além disso, o homem é visto no processo histórico como um ser que transforma e que é transformado pela realidade social em que vive. Nesta discussão, Demo (1995, p. 90) enfoca que:

Toda formação histórica está sempre em transição, o que supõe uma visão

intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido da produtividade histórica. Se, de um lado, as transformações históricas se dão de maneira estruturada, porque não são caos, nem pura veleidade humana, nem intromissão dos deuses, de outro, aportam formações inovadoras, nas quais predomina o novo sobre o velho. O que acontece na histórica é historicamente condicionada, e por isso não se produz o totalmente novo que não tivesse condicionamento histórico, pois já seria um ato de criação, do nada, introduzindo na história condições não históricas.

Desta forma, não podemos entender o homem sem compreendermos a sua história. Mesmo que “nascer humano” seja uma condição natural ao indivíduo, esta não é uma prerrogativa para o seu desenvolvimento na sociedade. Como enfoca Oliveira (1997, p. 55) “nascido com características de sua espécie, cada indivíduo percorre o caminho da ontogênese, do nascimento até a idade adulta”. O que ocorre é que a humanidade do indivíduo surge a partir do desenvolvimento social. Por sua vez, o sujeito tem também sua importância no desenvolvimento da sociedade por constituir e ser constituído a partir das relações sociais que estabelece com outros humanos. A referida autora (idem) ainda destaca que:

São inúmeras as características que poderíamos mencionar para explicitar os processos de desenvolvimento ao longo da ontogênese. Mas não é apenas de maturação que se constitui o desenvolvimento individual. Esse desenvolvimento se dá no interior de uma determinada situação sócio-cultural, que fornece aos sujeitos e com eles constantemente re-elabora, conteúdos, artefatos materiais e simbólicos, interpretações, significações, modo de agir, de pensar, de sentir.

Assim, se compreende que a historicidade humana não pode ser vista e analisada como uma passagem do tempo ou simplesmente como uma ordem cronológica dos acontecimentos sociais. Ao contrário, a historicidade humana deve ser considerada como um processo constante de relações sociais entre os homens, os quais são direcionados pelo contexto sócio-histórico que vai sendo constituído no processo dialético da vivência do homem em sociedade. Neste sentido, compreender a sua historicidade é compreender que o homem é um ser que só se torna completo nas relações sociais que estabelece com seus pares.

A partir disso, podemos compreender a importância de estudarmos a categoria historicidade neste trabalho, tendo em vista que é através dela que o sujeito participante da investigação revela no seu processo histórico as mediações que o constituem e que são constituídas na sua vivência social. Destacamos aqui, a sua atuação docente desenvolvida na escola, assim como a sua formação continuada por

meio de sua participação no PNFEM.

3.2.4 Categorias Pensamento e Linguagem

Ao analisarmos o ser humano à luz da Psicologia Sócio-Histórica, compreendemos que o sujeito é constituído por instrumentos individuais, sociais e culturais que são internalizados pelos indivíduos através da sua vivência histórica e da sua participação ativa na sociedade. A relação dialética entre a ontogênese e a filogênese no processo de vivência humana vai se efetivando por meio da apropriação de um movimento de produções simbólicas, nas quais o indivíduo vai se apropriando da cultura social constituída, a priori, a sua existência, reproduzindo e transformando a história, modificando a si e aos objetos culturalmente constituídos.

Nesta relação dialética entre o subjetivo e o objetivo, o sujeito não atua apenas como um ser passivo apto a receber estímulos sociais, mas tem a sua participação ativa como principal característica, através da transformação do social e, conseqüentemente, do individual. Assim, a relação do sujeito com o mundo social é marcada pela existência de relações entre o ser e a cultura.

Um dos principais processos responsáveis pela constituição histórica do ser é a cultura. A partir do nascimento, a criança é envolvida em características culturais que vão direcionando as atividades e as tarefas pelas quais as crianças devem perpassar, defrontando o seu ser individual com os fatores sociais. Porém, é importante salientarmos que, ao nascer e antes de se apropriar de características culturais, a criança traz características filogenéticas de sua espécie, as quais direcionam as suas ações mentais e a sua vivência. De acordo com Soares (2011, p. 76):

Antes de uma criança superar as marcas filogenéticas do desenvolvimento, seu pensamento (ainda não verbal) e sua linguagem (ainda não racional), além de estarem completamente separadas um do outro, ainda não fazem parte da atividade consciente. Daí suas ações “mentais” (cujas características se manifestam por meio de ações práticas, como pegar, puxar, morder), e “linguísticas” (cujas características se manifestam por meio de expressões como risos, choro, balbúcio, primeiras palavras) ainda não serem produtos da atividade socialmente mediada e sim “reflexos” imediatamente determinados por necessidades naturais do sujeito.

Sendo assim, os atos iniciais do bebê são caracterizados pela sua herança

biológica. Posterior a esta fase, a vivência da criança em sociedade, assim como a sua introdução como ser ativo no processo de desenvolvimento da humanidade, fazem com que ela ultrapasse a fase filogenética e desenvolva-se como um ser social, capaz de apropriar, entre outras características, a cultura. Assim, ao nascer, a criança é exposta num meio social, repleto de características humanas, o que lhe torna propícia a aquisição de fatores culturais os quais fazem parte da vivência de sua família e da sociedade que o rodeia.

A vivência entre os sujeitos e entre fatores sociais fazem com que aconteça o desenvolvimento histórico do sujeito, o qual vai se caracterizando a partir das suas necessidades biológicas. Assim, a sociedade vai criando características que dão sustentação ao desenvolvimento social do indivíduo. Dentre as diversas características culturais criadas pela humanidade, destaca-se a linguagem, a qual introduz, organiza e desenvolve o processo de pensamento do indivíduo. Através da linguagem, o indivíduo vai sendo inserido no meio social em que foi gerado, absorvendo as características que são próprias da sua espécie. Com esta perspectiva, Vigotski (2001a, p. 429) esclarece que:

A linguagem por si surge pela diferenciação da função inicialmente social da linguagem para outros. A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora, mas a individualização gradual que surge com base na socialização interior da criança.

Neste sentido, a linguagem se caracteriza como a principal mediação no processo de relação entre os homens. Isso significa dizermos que sem a linguagem não haveria comunicação entre os seres humanos, entre os grupos e, conseqüentemente, entre os membros da sociedade impedindo, portanto, o desenvolvimento social e a construção do processo histórico.

Importante destacarmos que é através da linguagem que os seres humanos desenvolvem as suas características individuais, próprias de cada ser, como o modo de falar, de agir, dentre outros. Conforme Luria (2001, p. 40), a palavra é entendida como:

O sistema fundamental de códigos que garante a passagem do conhecimento do homem para uma nova dimensão; permite realizar o salto do sensório ao racional, da possibilidade tanto de designar as coisas como de operar com elas em um plano completamente racional.

Embora a palavra seja vista como a principal forma de expressão da linguagem, vale ressaltarmos que a mesma somente exerce a sua função se for provida de significado para os seres que a utilizam. Sem este significado, a palavra torna-se apenas um conjunto de signos. E a respeito disto, destacamos que o significado da palavra é entendido como a sua essência, fazendo com que sem a qual ela nada signifique.

Assim, sem a sua significação, a palavra torna-se um som vazio e morto, não exercendo, portanto, a função de constituinte da relação dialética do homem e a sociedade. Sobre este aspecto, Vigotski (2007, p. 398) afirmava que:

O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado na palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno do discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.

Importante enfatizarmos que, embora os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem sejam tratados separadamente, estes atuam de forma homogênea, relacionando-se mutuamente. Conforme Marques (2014, p. 68), “compreendemos que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, fenômeno do pensamento e do discurso, o que significa a unidade da palavra com o pensamento”. Assim, entendemos que, ao estudarmos linguagem e pensamento, é importante compreendermos a relação de intermédio existente entre os dois - compreendida no significado das palavras - que os une.

Desta forma, o significado das palavras é visto como um fenômeno constante que se realiza na relação sociocultural entre os homens. Além disso, pode se modificar de acordo com as necessidades surgidas no desenvolvimento da historicidade humana causando, assim, modificações na relação de pensamento e palavra. Neste ensejo, Vigotski (2001, p. 399) esclarece que:

A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que serve de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem.

Assim, o significado é visto como a totalidade do pensamento discursivo pelo qual se pode compreender a relação entre as fases de desenvolvimento do psiquismo humano e da linguagem discursiva. Desta forma, a relação existente entre pensamento e linguagem é dinâmica e se desenvolve no processo que vai do pensamento à linguagem e da linguagem ao pensamento. Esta transição do pensamento à palavra tem uma característica funcional, pois como afirma Vigotski (2001a, p. 409), o pensamento sempre “cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa”.

Diante disto, torna-se fundamental destacarmos que a relação existente entre linguagem e pensamento - questão central na obra de Vigotski - é mediada pelo significado, de modo que um fenômeno é sempre constitutivo do outro. Assim, o significado é a unidade que rompe com a dicotomia entre os dois. Para Aguiar et al (2009, p. 55), “o desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados permite uma representação da realidade no pensamento e, portanto, (...) a compreensão da atividade no campo da consciência”.

Sendo assim, por serem fundamentais para se entender significados e sentidos, é indiscutível a importância da discussão das categorias pensamento e linguagem e vice-versa. Para a Psicologia Sócio-Histórica e, mais especificamente para Vigotski, o pensamento é desenvolvido e se constitui por meio de muitos processos como a cognição, o afeto e a memória, não se reduzindo a nenhum desses fenômenos apenas. Sintetizando este item, Vigotski (1995, p. 409) afirma que:

A relação entre pensamento e palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. À luz da análise psicológica, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido desta palavra. Naturalmente não se trata de um desenvolvimento etário e sim funcional, mas o movimento do próprio processo de pensamento da ideia à palavra é um desenvolvimento. O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza.

Deste modo, a relação existente quando da transição do pensamento à palavra ocorre através da mediação pelo significado, com base nos processos existentes nas relações humanas. Isso significa dizermos que a compreensão da

relação existente entre pensamento e linguagem é fundamental para que entendamos os processos que ocorrem nas relações sociais entre os homens, principalmente nas instituições, como a escola. Ademais, é imprescindível que o pesquisador ultrapasse a fase da aparência nas relações e, portanto, procure compreender o verdadeiro significado existente em cada uma delas para que lhe seja possível se aproximar do sentido que o sujeito dá a cada fenômeno.

Assim, compreendendo o homem como um ser sociável que é constituído a partir das relações sociais, se faz necessário analisarmos a relação existente entre a subjetividade, significados e sentidos atribuídos a cada fenômeno da relação humana. Isto porque estas categorias atuam como mediadoras nas relações de constituição do homem.

3.2.5 Categorias Significados, Sentidos e Subjetividade

Ao trabalharmos com a Psicologia Sócio-Histórica, é imprescindível que também entrem em análise as categorias significados, sentidos e subjetividade. Isto porque - articuladas à historicidade, pensamento e linguagem - são categorias fundamentais para entendermos o processo de desenvolvimento cultural do homem como sujeito ativo, constituinte e constituído de dimensões objetivas e subjetivas, como fatores históricos, sociais, afetivos e individuais.

Segundo Aguiar (2009, p. 60), os sentidos e significados “como construções intelectivas abstratas que são, carregam a materialização e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os”. Mesmo que analisadas de forma diferentes, as categorias sentidos e significados não se separam, tendo-se em vista a existência de uma relação dialética entre as duas, o que significa dizermos que uma está implícita na existência da outra.

Conforme Vigotski (1998, p. 181) “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”. Desta forma, ao analisarmos individualmente cada categoria, compreendemos que os significados ganham um papel importante na constituição do homem enquanto ser social, no desenvolvimento de suas atividades. Isto porque, o que o sujeito interioriza não são as ações, mas sim os significados que essas ações trazem para a sua constituição.

Conforme esclarece Barbosa (2011, p. 41), “o homem transforma a natureza e a si na atividade e é fundamental que se entenda que esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados”. Dito isto, a categoria significado tem uma importância fundamental para que possamos compreender a constituição do homem através das suas atividades. Fazendo uma análise desta categoria da Psicologia Sócio-Histórica, Luria (2001, p. 45) ressalta que:

Por significado entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. O “significado” é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas.

Luria (2001) apresenta a relação que ocorre entre significado e linguagem, defendendo o uso da palavra como meio eficaz para o desenvolvimento da constituição no homem. Desta forma, no decorrer de sua história, o homem vai constituindo os significados a partir das relações que estabelece com o meio social, em contato com os outros homens. Por conta disto, é notória a importância dada pelos teóricos à categoria significado. A exemplo disso, Leontiev - outro mentor da Psicologia Sócio-Histórica - explica o valor do significado para a constituição do homem. Assim, Leontiev *apud* Aguiar et al (2009, p. 61-62) faz a seguinte observação sobre os significados:

Os significados levam a uma vida dupla, Eles são produzidos pela sociedade e têm seu histórico no desenvolvimento da linguagem, na história do desenvolvimento das formas da consciência social; (...) Nessa sua existência objetiva, os significados obedecem as leis sócio-históricas e, ao mesmo tempo, à lógica interior de seu desenvolvimento. Porém, apesar de toda a riqueza inexaurível, toda a diversidade dessa vida dos significados, eles permanecem escondidos dentro de outra vida e em outro tipo de movimento – seu funcionamento nos processos da atividade e consciência de indivíduos específicos, ainda que possam existir somente por meios desses processos. Nessa sua segunda vida, os significados são individualizados e “subjetivados” apenas no sentido de que seu movimento no sistema das relações sociais não está neles diretamente contido; eles entram em outro sistema das relações, outro movimento. Mas a coisa notável é que, ao fazer isso, não perdem a sua natureza sócio-histórica, a sua objetividade.

Os significados são produzidos através dos processos históricos e sociais, na relação entre fatores objetivos e subjetivos constitutivos do homem. Assim sendo os significados são apropriados pelos sujeitos tanto a partir de processos objetivos quanto subjetivos que configuram a comunicação e a socialização dos

homens entre si.

Em relação ao sentido, na perspectiva da psicologia Sócio-Histórica da Psicologia, esta categoria refere-se a um fenômeno psicológico mais singular e pessoal do sujeito, embora a sua constituição também aconteça por meio de fenômenos sociais. Importante destacarmos que a constituição do sujeito ocorre através da relação dialética entre a sua historicidade e as relações sociais que desenvolve no seu cotidiano. Ao explicar a importância que esta categoria tinha para Vigotski, Gonzalez Rey (2003, p. 129) afirma que:

É muito interessante a intenção explícita de Vigotski de manter o sentido dentro da delimitação do psicológico e de defini-lo em relação à palavra como “agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultada da palavra”, o que significa que não são jogos de linguagem que determinam o sentido, mas sim o que aparece em nossa consciência, procedente do domínio do psicológico com o uso de uma palavra.

A importância dos sentidos para Vigotski apresentada por Gonzalez Rey (2003) nos remete à análise da linguagem através da palavra. Não por uma análise semântica da palavra, mas pelo seu uso a partir da consciência do homem, daquilo que o seu psicológico traz como ideia do fenômeno. Isso por que, para analisarmos o sentido que uma palavra tem para o homem, não basta sabermos o seu significado. É necessário averiguarmos a sua relevância para determinados grupos ou pessoas com os quais o sujeito está em convívio, analisando, de modo especial, a sua historicidade.

Aprofundando a discussão sobre a importância das categorias significados e sentidos para o processo de constituição humana, Vigotski (2009) nos esclarece a relação existente entre ambas partindo da análise psicológica da linguagem.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido, é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. (VIGOTSKI, 2009, p. 465)

Como explicitado por Vigotski (2009), os sentidos têm o seu desenvolvimento dinâmico, flexível, singular e, conseqüentemente, subjetivo. Desta forma, a subjetividade é constituída de sentidos, os quais se desenvolvem através das ações dialéticas da relação entre o homem e o meio social. Os sentidos, por sua vez, são mediados pelas histórias pessoal e social.

Observando os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica, o desenvolvimento do homem ocorre de acordo com uma série de elementos mediadores que contribuem para o desenvolvimento do seu psicológico, caracterizado, principalmente, por relações subjetivas com o social. Neste ensejo, Soares (2011, p. 54) enfatiza que:

A atividade humana tem uma relação muito estreita com o processo de constituição de homem, com a sua subjetividade. Por meio dela, o homem transforma o objeto com o qual se relaciona e, ao fazer isso, também se transforma. Por isso, ela é um processo interno e externo ao mesmo tempo. É isso, portanto, o que nos possibilita afirmar que atividade e subjetividade, embora diferentes, não são processos estranhos um ao outro; são processos humanos indissociáveis.

Desta forma, a relação social/individual - através das mediações que possibilitam aos atos humanos - faz com que o homem se constitua subjetivamente. Entretanto, é preciso compreendermos que a subjetividade é um fenômeno social e individual de cada homem que, ao constituir significações nos seus atos, produz também sentidos, os quais irão direcionar e impulsionar a sua trajetória histórica.

A subjetividade é um fenômeno individual, e apresenta-la como um sistema complexo, produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que, em ambos os momentos de sua produção, reconheçamos a gênese histórico-cultural, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas a forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZALEZ REY, 2003, p. 202)

Baseados no pensamento de González Rey (2003), o indivíduo se constitui e se desenvolve em uma dimensão da subjetividade social, transformando para o seu individual o que está materializado no âmbito social. Além disso, desenvolve no social aquilo que está materializado na sua subjetividade individual. Assim, é notório que o social e o individual se relacionam a partir das mediações constitutivas, sendo ambas

as partes interdependentes.

Neste sentido, a subjetividade é compreendida ainda como fenômeno que tem o seu desenvolvimento mediado por fatores objetivos e subjetivos que constituem o psíquico do homem, fazendo-se parte dele, num processo recíproco de relação do interno e o externo.

Desta forma, compreendemos que as categorias sentidos, significados e subjetividade são de fundamental importância para a compreensão do objetivo deste trabalho que é investigar a mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada dos professores e, assim, compreender as possíveis transformações gestadas pelo referido Programa no processo de constituição das práticas do sujeito participante da investigação.

Noutras palavras, são as categorias que nos permitem compreender o PNFEM não apenas como um documento ou um curso de formação continuada ofertada pela escola. Antes, como um fenômeno subjetivo que constitui os professores que dele participam e, assim, tende a gerar algum tipo de transformação no seu modo de pensar, sentir e agir como docentes que atuam numa realidade complexa da escola que é o Ensino Médio.

CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.

(VIGOTSKI, 1995).

Ao realizarmos uma pesquisa, é importante delimitarmos o processo metodológico que utilizaremos, tendo em vista que é através dele que são dados os encaminhamentos para a produção dos conhecimentos e análise dos dados obtidos, assim como as suas significações para a investigação proposta.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo investigar a mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada dos professores e, assim, compreender as possíveis transformações gestadas pelo referido Pacto na constituição das práticas do sujeito colaborador da pesquisa.

Optamos por trabalharmos metodologicamente com a Psicologia Sócio-Histórica, perspectiva que tem seus fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético. Sobre a pesquisa que segue a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, Marx (1983, p. 15) nos orienta que:

A pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluir este trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto. Quando se consegue isto e a vida da matéria se reflete no plano ideal, seu resultado pode até parecer alguma construção a priori.

Marx nos possibilita compreendermos que a investigação dos fenômenos estudados deve ser feita a partir das partes que o constituem, sendo o objeto de estudo analisado com vistas às determinações que influenciam o seu desenvolvimento, baseando-se na realidade, numa apropriação da totalidade do real, com rompimento da dicotomia racional/empírico.

Analisando o processo de produção do conhecimento na perspectiva histórico-dialética, apresentada por Marx, Soares (2011, p. 105) explicita que:

Para explicar a realidade europeia do século XIX, metodologicamente partiu

do empírico (visão sincrética da realidade) e caminhou na perspectiva da análise da realidade em movimento (abstração de suas multideterminações), e desta à teorização (sistematização de categorias explicativas do movimento da realidade). Isto significa que, ao ter se debruçado sobre o real (a sociedade em movimento), objetivou apreender as múltiplas relações que o determinavam como unidade constituída de elementos aparentemente contraditórios.

Desta forma, compreendemos que a análise do homem e dos seus conhecimentos desenvolvidos deve partir do diagnóstico dos elementos que compõem as suas relações sociais. E, o método do Materialismo Histórico-Dialético nos apresenta que existe uma constante transformação dos fenômenos do homem e, ainda, que a essência dos fenômenos desenvolvidos não corresponde à sua aparência. De acordo com Kopnin (1972, p. 78), o Materialismo Histórico-Dialético pode ser entendido como “o conhecimento real por meio da análise crítica do material concreto-real, um método de análise concreta do objeto concreto”.

Marques (2014, p. 111), baseando-se em Kopnin (1972) apresenta o sucesso das análises realizadas a partir do Materialismo Histórico-Dialético, baseando-se em quatro premissas:

1) o conhecimento se origina do processo de concepção da realidade objetiva pelo pensamento; 2) é pela interação prática do sujeito com o mundo que novos conhecimentos são produzidos e transformados; 3) a realidade objetiva possui leis e formas que precisam ser refletidas na consciência do sujeito no processo do conhecimento; 4) o homem alcança novos resultados no pensamento e novas formas de atuar na realidade a partir do conhecimento das leis da realidade objetiva.

Neste sentido, as premissas apresentadas por Kopnin (1972) acerca do Materialismo Histórico-Dialético fundamentam o uso deste método nesta pesquisa. Isto porque compreendemos que o processo histórico está em constante desenvolvimento e que nele encontra-se centrado o conhecimento constituído pelo homem e a sua aplicabilidade na sua vivência social, incluindo os meios educacionais.

Sendo assim, entendemos que este conhecimento deve ser analisado e compreendido através do desenvolvimento histórico do homem, da análise das relações que o constituem e da diversidade dos seus atos - em seu processo de totalidade - desvinculando-se de ações isoladas que são desenvolvidas pelos sujeitos. Marques (2014, p. 111) justifica o uso do método ora apresentado, esclarecendo que:

O Materialismo Histórico fundamenta, portanto, a concepção de mundo e de

homem baseado na historicidade. [...] Significa perceber a atividade material dos homens como produtora de história, capaz de tirá-los do determinismo social e cego, condicionados pelas leis biológicas.

Assim, considerando que esta pesquisa, em sua dimensão inicial, analisar se a participação dos professores no PNFEM gestou algum tipo de transformação no seu modo de pensar, sentir e agir como docentes que atuam numa realidade complexa da escola que é o Ensino Médio, é salutar recorrermos ao Materialismo Histórico-Dialético. Isto justifica-se pelo fato de que esta perspectiva nos possibilitará compreendermos os processos históricos que constituem o sujeito colaborador desta pesquisa, ainda, nos ajudará na análise dos diversos fatores que contribuíram e que estão contribuindo para a formação deste sujeito.

Nesta perspectiva da compreensão do homem através da análise da sua historicidade, compreendendo que o homem está em constante movimento e que a formação do seu psiquismo está baseada no processo dialético entre a sua natureza social e histórica, desenvolve-se o método da Psicologia Sócio-Histórica que, conforme nos explica Bock (2015, p. 24):

Concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia.

Como mencionamos anteriormente, Vigotski propõe uma nova visão de análise do homem: através da superação da dicotomia entre os fenômenos objetivos e subjetivos do psiquismo humano.

Com a criação de um novo método, o teórico supracitado propõe a superação da dicotomia existente entre o físico e o psíquico apresentando os fenômenos psicológicos como objeto central da Psicologia. Também propõe a superação da divisão dos fenômenos psicológicos como fatores internos ou externos do sujeito e a análise dos fenômenos psicológicos como resultados da constituição social do indivíduo, sendo a dimensão subjetiva constituída através das mediações sociais.

Já no início do século XX, Vigotski (1896-1934) propõe uma Psicologia de base marxista, apontando como razão para a crise da Psicologia os limites metodológicos no enfrentamento das dicotomias resultantes das concepções estritamente objetivistas ou subjetivistas e propondo sua superação mediante um novo método para a Psicologia, o materialismo histórico-dialético. (GONÇALVES, 2015, p. 155)

O método apresentado por Vigotski (1998) traz como princípio básico a relação intrínseca existente entre o homem e o mundo. Este não é compreendido como algo externo ao homem, mas como um fator que está presente na sua constituição. Segundo Aguiar (2015b, p. 157), “desde suas primeiras reflexões em *o problema e o método de investigação*, Vigotski evidencia que não existe método alheio a uma concepção de realidade, de relação homem/mundo”.

O novo método de investigação e de análise criado por Vigotski (1998) tem como princípio a necessidade de desnaturalizar as explicações das formas superiores de comportamento, baseando-se na concepção de que o homem age sobre a natureza para adequá-la às suas necessidades.

Nesta investigação, adotamos os três princípios teórico-metodológicos que compõem a base da abordagem de análise das funções psicológicas superiores apresentadas por Vigotski (1998).

O primeiro princípio enfoca que todo fenômeno ou matéria está em movimento absoluto. Por isso, os fenômenos devem ser estudados em processo de transformação e mudanças, privilegiando a análise do processo e não do produto. Conforme afirma Vigotski (1998, p. 82), “a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais”. Desta forma, ao analisarmos os fenômenos sociais, devemos considerar as relações que os constituem com vistas às mediações que fazem parte do seu processo constitutivo com análise da sua historicidade e da sua gênese.

O segundo princípio do método de Vigotski (1998) trata da necessidade de fazermos uma análise para a compreensão dos fenômenos e não apenas a sua descrição. Isto porque a simples descrição não expõe as relações dinâmica-causais, verdadeiras e subjacentes ao fenômeno. Sendo assim, é necessário analisarmos os fenômenos e os vermos por além das aparências, compreendendo a sua essência.

Exemplificando este princípio, Vigotski (1998, p. 71) expõe: “uma baleia, do ponto de vista de sua aparência externa, situa-se mais próximo dos peixes do que dos

mamíferos; mas, quanto à sua natureza biológica está mais próxima de uma vaca ou de um veado do que de uma barracuda ou de um tubarão”. Em outras palavras, é necessário perpassarmos o paradigma do que está visível e buscarmos conhecer os fenômenos em sua profundidade.

O terceiro princípio do método de Vigotski refere-se ao problema do comportamento fossilizado. Neste princípio, ele defende que para estudarmos um fenômeno é necessário focarmos no seu desenvolvimento histórico, através do seu processo de mudanças, com vistas à análise dos estágios que o constituiu. Assim, o teórico esclarece que:

Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento a morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência (VIGOTSKI, 1998, p. 86)

Assim, ao investigarmos, devemos considerar os elementos que sejam capazes de analisar e compreender o sujeito, observando-se o seu processo histórico. Ademais, é necessário esmiunçarmos os fenômenos, procurarmos a sua essência e aquilo que não está aparente no fato.

Aqui, enfatizamos que o método de Vigotski será utilizado nesta pesquisa por entendermos que a formação e a vivência do professor - enquanto homem - está diretamente ligado ao seu ser social, à sua participação no mundo, onde ele é sujeito ativo e histórico.

4.1 A Produção dos Dados

Ao iniciarmos o processo de produção de informações de uma pesquisa, é importante que busquemos os meios mais eficazes para a geração de elementos que nos sirvam de base e de resposta para os objetivos traçados. Nesta investigação, analisaremos as mediações subjetivas de professores que participam do PNFEM por meio da proposta metodológica dos Núcleos de Significação apresentados por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e discutidos, posteriormente, por Aguiar, Soares e Machado (2015).

Optamos pelo uso da entrevista por entendermos ser este o instrumento que melhor nos propiciaria o desenvolvimento da pesquisa e que, além disso, nos favoreceria uma relação direta entre o pesquisador e o sujeito participante da pesquisa.

Tendo como objetivo de pesquisa investigar a mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada dos professores e, assim, compreender as possíveis transformações gestadas pelo referido Pacto na constituição das práticas do sujeito colaborador da pesquisa, compreendemos a “entrevista” como procedimento ideal para apreendermos as mediações e também compreendermos os significados e sentidos constituídos pelo sujeito participante da pesquisa.

Desta forma, acreditamos que a entrevista pode ser analisada como o “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI e LAKATOS, 1999, p. 94).

Neste sentido, a relação que este instrumento de construção de dados propicia entre o pesquisador e o sujeito participante da investigação se justifica no uso do método da Psicologia Sócio-Histórica, na compreensão da historicidade vivida pelos professores e na análise dos fatores que foram mediando a sua prática docente e as significações que estão - ou não - sendo desenvolvidas através da participação do docente no PNFEM. Além disso, por compreender que, através do contato direto entre o sujeito participante da pesquisa, são constituídos novos conhecimentos que ajudarão na sua compreensão.

Nesta pesquisa, investigarmos a mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada dos professores e, assim, compreendermos as possíveis transformações gestadas pelo referido Pacto na constituição das práticas do sujeito colaborador para apreensão da investigação, encontramos neste procedimento - entrevista - o meio eficaz para analisarmos essas mediações. Conforme nos diz Szymanski (2011, p. 15), a entrevista permite ao pesquisador “refletir a fala do entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade”.

Destacamos que, nessa investigação, optamos por trabalhar com a entrevista recorrente. A partir do objetivo traçado para a pesquisa, compreendemos que este tipo de entrevista nos possibilita alcançarmos qualidade nos dados

produzidos. Segundo Leite e Colombo (2006, p. 128):

Entrevistas recorrentes é o nome de um procedimento de coleta e análise de dados que vem sendo utilizado crescentemente na pesquisa qualitativa. (...) O procedimento citado pode ser caracterizado como um processo interativo entre pesquisador e objeto, que propicia a construção do conhecimento sobre um tema de maneira partilhada e planejada.

Além da compreensão exposta no parágrafo anterior acerca do uso da entrevista recorrente para a produção de informações para a pesquisa, Aguiar e Ozella (2006, p. 308) nos afirmam que as entrevistas devem se caracterizar pela interferência no “potencial de captação ou apreensão dos sentidos e significados buscados”. Assim, os autores nos esclarecem que:

As entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas. **Elas devem ser recorrentes**⁹, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados(...).

Após esta fase inicial de exposição da técnica para obtenção dos dados da pesquisa, passaremos para a fase seguinte que consiste em apresentarmos como ocorreu o processo de análise e interpretação das formas de significação do sujeito colaborador da pesquisa. Para isso, utilizaremos o procedimento metodológico dos Núcleos de Significação, conforme propõem Aguiar e Ozella (2006, 2013).

4.2 Procedimentos de Análise e Interpretação

Conforme anunciado acima, o processo de análise e interpretação dos dados desta pesquisa tem como orientação a proposta metodológica dos Núcleos de Significação elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e, posteriormente, reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015).

A escolha por esta proposta tem como base os pressupostos teóricos que a fundamentam em relação à análise e interpretação da realidade investigada. Ou seja, a constituição de sentidos e significados. A referida proposta é constituída das

⁹ Grifo nosso.

seguintes etapas: levantamento de Pré-Indicadores; aglutinação destes Pré-Indicadores em Indicadores e, por último; Elaboração e sistematização dos Núcleos de Significação.

4.2.1 Os Pré-Indicadores

Após a realização da entrevista - escolhida como instrumento para obtenção de dados desta pesquisa -, o conteúdo obtido foi transcrito e analisado por meio de leituras flutuantes, a fim de levantarmos os Pré-Indicadores iniciando, assim, o processo de análise da pesquisa. Este importante passo da pesquisa é apresentado por Aguiar e Ozella (2006, p. 230) quando orientam que:

Tendo o material gravado e transcrito, iniciamos várias leituras “flutuantes”, para que possamos, aos poucos, nos familiarizar, visando a uma apropriação do mesmo. Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de **pré-indicadores** para a construção dos núcleos futuros.

Partindo da análise dos Pré-Indicadores para a compreensão dos fatores constitutivos das falas do sujeito participante da pesquisa, devemos levar em consideração aquilo que foi dito por ele. Porém, observando também aquilo que não foi dito, mas que ficou implícito na sua fala. Sobre este aspecto, Aguiar e Ozella (2013, p. 308) explicam que:

Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ela atribui à atividade de docência.

Importante ressaltarmos que o levantamento dos Pré-Indicadores não pode ser feito de modo aleatório e sem articulação com o objeto da pesquisa. Ao contrário disto, esta análise deve ter como base a reiteração e importância com que os temas vão se revelando por meio da fala do sujeito que, nesta pesquisa, é uma professora da Educação Básica, da rede pública de ensino.

Assim, para o levantamento dos Pré-Indicadores, devem ser levadas em consideração também “as falas dos professores que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.

309). Aperfeiçoando a ideia de levantamento dos Pré-Indicadores, Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61) apresentam que:

A etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de *palavras* que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas.

Confirmando a importância da seleção das palavras/fala para que se constituam como Pré-Indicadores, Soares (2011, p. 156) advoga que “os pré-indicadores são recortes de discurso que, por serem atravessados por sentidos e significados, dão pistas acerca do modo de pensar, sentir e agir do sujeito na realidade na qual atua”. Conforme ainda nos afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “os pré-indicadores são, portanto, trechos de falas compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”.

Enfatizamos que o levantamento dos Pré-Indicadores e sua aglutinação em Indicadores e, por fim, elaboração e sistematização dos Núcleos de Significação corresponde a um processo que se desenvolve em paridade. Todavia, não ocorre, necessariamente, nesta sequência linear, tendo em vista se caracterizar como um movimento dialético que surge a partir da análise da entrevista.

Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa. (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 63)

Assim, compreendemos que o levantamento dos Pré-Indicadores constitui uma etapa importante para o desenvolvimento de análise das mediações subjetivas constituídas pelos professores que participam do PNFEM.

A seguir, apresentaremos um exemplo de Pré-Indicador desta pesquisa.

QUADRO 1. Exemplo de Pré-Indicador

PRÉ-INDICADOR
O PNFEM , a gente percebe que apareceu de outra forma. O professor foi convidado a participar de um curso para o professor refletir sobre o ensino , para o professor refletir sobre o sujeito do ensino - que, no nosso caso, são os jovens -, para que os professores das Ciências Exatas

refletissem sobre as Ciências Humanas.

Fonte: Pré-Indicador extraído da 1ª entrevista realizada com a professora Ana Maria (2016).

4.2.2 Os Indicadores

Após o levantamento dos Pré-Indicadores, partimos para o processo de aglutinação destes em Indicadores, a partir de alguns critérios como: “pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309).

Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309), o processo de seleção dos Indicadores “já caracteriza uma fase do processo de análise que aponta um início de nuclearização”. Com a organização dos Indicadores, nos é possível uma compilação dos conteúdos da entrevista e, assim, caminhar em direção ao processo de constituição dos Núcleos de Significação. Aprofundando este processo de aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores, Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 67-68) expressam que:

Na etapa de sistematização dos indicadores, o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas nele penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem. O que se pretende, na segunda etapa é, portanto, apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade.

Nesse sentido, a sistematização dos Indicadores é um trabalho fundamental para alcançarmos o objetivo traçado para esta pesquisa, visto que nos possibilita a compreensão das significações constituídas pelos professores que participam do PNFEM.

Sendo assim, realizamos a aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores, de acordo com os critérios elencados por Aguiar e Ozella (2013, p. 313). Para os autores, a aglutinação deve ser feita observando a similaridade, complementaridade e contraposição das informações produzidas, conforme nos referimos acima.

O Quadro 2, a seguir, traz um exemplo do processo de aglutinação de Pré-Indicadores em Indicadores:

QUADRO 2. Exemplo de aglutinação de Pré-Indicadores em Indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADOR
12A - A proposta do Pacto eu vejo como positiva . Realmente, é um projeto de fortalecimento para o Ensino Médio .	<p data-bbox="916 1397 1385 1487">A) A Importância do Pacto: Fortalecimento de um trabalho diferenciado</p>
14A - Em um dos cadernos, todos os professores estudaram qual era a proposta para as Ciências Humanas. Tanto os professores das Ciências Exatas como das Linguagens, como da Matemática estudou as Ciências Humanas. Depois, vice e versa. Nós vimos o caderno das Linguagens. E, quando nós conhecemos a proposta de uma área e outra , a gente consegue ter um olhar interdisciplinar avaliando de que forma a gente pode trabalhar juntos na escola .	
21A - A gente começou a comentar , na hora do intervalo, na sala dos professores , a gente começou a comentar o que o Pacto estava fazendo com nós mesmos, as transformações e reflexões que cada um via em si . Então, isso começou a contaminar outros professores e a externarem a vontade de participar do Pacto .	
24A - A sociedade percebe a diferença de nossas atividades, nesta escola. (...) essas atividades que nós fizemos com os alunos sendo protagonistas do conhecimento , em vez de pensar: esse tipo de atividade ((por meio de projetos)) vai atrapalhar a aprendizagem, esse tipo de aprendizagem não vai ajudar a esses alunos a passar nos concursos, não vai ajudar a esse aluno a passar no ENEM, aqui, foi o contrário: essas atividades, realmente, fortaleceram .	
25A - A sociedade vê as diferenças, vê os resultados ((do trabalho desenvolvido pela escola)).	
26A - A sociedade percebe que nossa escola é diferenciada, tem um trabalho diferenciado . E, um dos pontos dessa diferença se dá pela formação continuada dos professores que, no momento, se dá pelo PNFEM .	
58B - Mas, efetivar este pensamento na prática, do Ensino Médio , eu estou vendo que só está sendo realizado agora, depois do estudo do Pacto . Realmente, a gente pode usar a palavra “fortalecimento” para explicar o Pacto .	
65B - Achei de suma importância participar desse projeto para estar pensando junto com os meus pares da escola sobre o que fazer, como repensar a educação , em nossa própria instituição.	

Fonte: Extraído da 1ª e da 2ª entrevista realizadas com a professora Ana Maria (2016).

4.2.3 Os Núcleos de Significação

A terceira etapa que constitui o processo de análise sugerida por Aguiar e

Ozella (2006, 2013) é a construção dos Núcleos de Significação.

Destacamos que o processo de análise e interpretação das formas de significação que atravessam a fala do sujeito não ocorre linearmente. Todavia, é mediado pela dialética que constitui o olhar do pesquisador sobre o fenômeno investigado.

É nesse movimento metodológico de análise e síntese que chegamos aos Núcleos de Significação. Acerca desta questão, Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 70) explicam que:

A terceira etapa do procedimento, denominada construção dos núcleos de significação [...], visa superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito.

A partir das falas do sujeito participante da pesquisa e, partindo da sistematização dos Indicadores, é possível chegarmos à constituição dos Núcleos de Significação.

Nesta etapa, é importante observarmos os aspectos particulares dos sujeitos expressos em sua fala e, a partir disso, procurarmos entendê-las nas relações que o sujeito estabelece com os outros homens.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdo semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permite ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310).

A seguir, apresentamos um exemplo de elaboração e sistematização de um Núcleo de Significação de nossa pesquisa.

QUADRO 3. Exemplo de Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
A prática pedagógica mediada por projetos interdisciplinares: possibilidade de trabalho e melhoria do ensino e da aprendizagem	

A prática pedagógica por meio de projetos interdisciplinares: desafios e impactos	Mudanças e inovações gestadas a partir do Pacto
O aluno do Ensino Médio como sujeito sócio-histórico: um olhar abrangente sobre esse sujeito	

Fonte: Conteúdo extraído da 1ª e 2ª entrevista realizadas com a professora Ana Maria (2016).

4.3 O Desenvolvimento da Pesquisa: Contato com o Campo de Investigação

O primeiro contato que estabelecemos com a escola em que a pesquisa foi desenvolvida foi por telefone, especificamente, em junho de 2015. Na oportunidade, conversamos com a Coordenadora responsável pela oferta do PNFEM na instituição escolar, profissional que também era a Coordenadora Pedagógica da unidade de ensino. Neste primeiro momento, nos identificamos como pesquisador e expusemos o motivo do contato: desenvolvermos a pesquisa com os professores que participavam do PNFEM, na instituição. Recordamos que houve uma boa aceitação por parte da referida Coordenadora que, na ocasião, demonstrou sua alegria de ter a sua escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao final deste primeiro contato, a Coordenadora comprometeu-se em conversar com os professores lotados na escola e participantes do PNFEM. Entretanto, relatou a dificuldade que teria para reunir todos aqueles que, porventura, poderiam contribuir para a pesquisa, haja vista o grande número de professores e a disponibilidade de tempo que os mesmos ofereciam.

Especificamente com os professores, o primeiro contato ocorreu no mês seguinte, em julho de 2015, quando contamos com a presença de 16 professores e Coordenadora responsável pela oferta do PNFEM na escola. Neste primeiro encontro, apresentamos os motivos de escolha da escola como campo de pesquisa, ressaltando, dentre os quais, por a instituição aglutinar uma grande quantidade de alunos e professores que atuam no Ensino Médio, como também por ser pioneira nos projetos de melhoria neste nível de ensino, como o PNFEM.

Apresentamos também o projeto de pesquisa, o qual foi muito bem aceito pelos professores presentes na reunião. Todavia, deixamos todos à vontade para que manifestassem, de forma livre, o desejo de participarem da investigação. Assim, recebemos a confirmação de interesse de quatro docentes, sendo que, posteriormente, dois deles desistiram alegando falta de tempo e sobrecarga de trabalho.

Assim, por questão de disponibilidade, a pesquisa foi, inicialmente, desenvolvida com dois professores da instituição escolar, os quais se dispuseram a participar.

O segundo encontro contou com a participação inicial da Coordenadora Pedagógica que, como mencionamos acima, também era a Coordenadora responsável pela oferta do PNFEM na instituição de ensino. Na oportunidade, a profissional expôs aos presentes o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, destacando a sua organização institucional, o número de alunos matriculados, professores e funcionários da escola, no ano de 2015¹⁰. A Coordenadora também relatou como ocorreu o desenvolvimento do PNFEM na instituição, mostrando o número de participantes e as atividades desenvolvidas.

Em seguida, conversamos com os dois professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Assim, repassamos para eles a intenção da pesquisa, os objetivos, da metodologia que utilizaríamos, a linha de pesquisa e, por último, o referencial teórico que embasaria o seu desenvolvimento. Ao final, estabelecemos acordo que o próximo passo seria a realização da primeira entrevista, ficando pendente apenas a confirmação de sua data.

4.4 Local da Pesquisa

A escolha do campo de pesquisa - uma escola pública do interior do RN - seguiu alguns critérios. Entre estes, destacamos o fato da escola selecionada ser uma instituição de referência que oferta o Ensino Médio. Além desse critério: por ser uma escola de grande porte e que, portanto, atende a uma grande quantidade de alunos neste nível de ensino; por contar com um grande número de professores e; pelo fato da maioria dos docentes lotados nela participarem do PNFEM. Além destes requisitos, a Escola também tem se destacado no desenvolvimento dos Programas governamentais para melhoria do Ensino Médio, entre eles: o PNFEM.

A referida instituição oferta, exclusivamente, o “Ensino Médio, nas modalidades Ensino Médio Inovador (EMI), nos turnos matutino e vespertino e, Ensino Médio Noturno Diferenciado (EMND), contemplando a Educação Inclusiva no Atendimento Educacional Especializado – AEE com fins e princípios respaldados na

¹⁰ Esses números serão apresentados no item trata sobre o lócus da pesquisa.

Lei nº 9.394/96 – LDB”¹¹.

A escola tem sua localização com fins estratégicos para atender a diversos bairros da cidade como também a alunos de cidades vizinhas e é uma instituição mantida pela Secretaria Estadual de Educação Cultura e Desportos. Foi integrante do Programa de Expansão e Melhoria de Ensino (PREMEN), criado pelo Decreto Federal nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972. O Programa tinha como objetivo aperfeiçoar o ensino de 2º grau por meio de um acordo celebrado entre o Ministério de Educação e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) em parceria com a Secretaria de Educação do Governo do Rio Grande do Norte. As finalidades desse Programa eram, entre tantas outras, atender às necessidades de ampliação da oferta de matrícula na área do Ensino Médio, visto que o país necessitava de mão-de-obra para atender às indústrias e propor alternativas de reformulação da estrutura da escola de Ensino Médio por meio da implantação de um modelo novo de escola de 1º ciclo¹², o qual foi implantado em vários estados brasileiros.

No ano de 2015, período em que realizamos os primeiros contatos, a escola tinha 1.009 alunos matriculados e distribuídos em trinta e duas turmas. Destas, dezessete funcionavam no turno matutino; nove turmas no vespertino e; seis no noturno. O turno diurno, trabalhava com a modalidade do Ensino Médio Inovador e o turno noturno com a modalidade do Ensino Médio Diferenciado.

A instituição contava com trinta e nove funcionários e tinha um corpo docente formado por trinta e um professores efetivos, sendo que a maioria destes tinha duas cargas-horárias. Todos os professores possuíam graduação em suas respectivas áreas de atuação, haviam concluído Pós-Graduação em nível de especialização e quatro tinham cursado Mestrado. Dos trinta e um professores efetivos que trabalhavam na instituição, vinte e seis participaram do PNFEM.

4.5 Sujeito da Pesquisa: Caracterização Sócio-Histórica

Acreditando que a escolha do sujeito da pesquisa deve estar em consonância com os objetivos e com o objeto de investigação, deliberamos os

¹¹ Informação coletada do Projeto Político Pedagógico fornecido pela instituição.

¹² Esta nomenclatura era dada às escolas que ofertavam as etapas de ensino básico. A escola pesquisada ofertou o ensino básico devido à redução de alunos do 2º grau. Com o aumento no número de discentes, a escola foi, gradativamente, encerrando o funcionamento do ensino básico.

seguintes critérios de seleção: 1) Atuar como professor na rede pública de ensino; 2) Estar lecionando no Ensino Médio; 3) Participar do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e; 4) Disponibilidade para participar da investigação da pesquisa. Esses critérios foram primordiais para chegarmos à escolha do sujeito da pesquisa.

Tendo em vista que o objeto da pesquisa é o PNFEM como formação continuada e o objetivo proposto é *investigar a mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada dos professores e, assim, compreender as possíveis transformações gestadas pelo referido Pacto na constituição das práticas do sujeito participante da pesquisa*, o primeiro critério era que o professor fosse docente da rede pública e que lecionasse no Ensino Médio. Isto porque, para participar do PNFEM como programa de formação continuada, é necessário que os professores lecionem no Ensino Médio e que façam parte da rede pública de ensino.

O terceiro e quarto critérios para a escolha também foram muito importantes, pois observando o objeto de investigação, percebemos a necessidade de o professor participar do PNFEM, tendo em vista que nem todos os professores do Ensino Médio participaram.

No quarto critério, expomos a necessidade da imprescindível disponibilidade do professor em participar da pesquisa, tendo em vista a realização de alguns encontros e entrevistas para a produção dos dados. Assim, como mencionamos anteriormente, ao final do processo de apresentação da investigação à escola, houve a disponibilidade de dois docentes em participarem do processo.

Após a realização da primeira entrevista com os dois professores, consideramos que um dos sujeitos se afinava mais com a temática proposta, o que foi de muita importância. Isto porque o geral está contido no individual do sujeito e a qualidade das informações surgidas reside na probabilidade do pesquisador entrar no cerne do processo em questão.

Desta forma, observamos o que nos orienta Minayo (2001): numa pesquisa de cunho qualitativo, devemos observar a qualidade das informações e não a quantidade de sujeitos participantes. A partir disso, optamos por desenvolver a investigação com um único professor.

Com essa escolha, tivemos a possibilidade de identificarmos e compreendermos, a partir das informações dadas pelo sujeito, os dados não contidos

nas falas como as significações sobre o objeto estudado, os sentimentos, emoções, motivações, mediações e historicidade constituídos do sujeito.

4.5.1 Professora Ana Maria¹³

A professora Ana Maria, colaboradora de nossa pesquisa, tem 43 anos de idade, é casada e mãe de três filhos.

Sua vida escolar iniciou-se muito cedo, pois uma das grandes prioridades da sua mãe era oferecer uma boa educação para as três filhas que tinha. Coursou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I na rede particular de ensino. O Ensino Fundamental II e o 2º Grau (atualmente, chamado de Ensino Médio) foram cursados na rede pública de ensino.

Conforme relata a professora, nos anos 80, os Cursos Profissionalizantes estavam em ascensão, sendo oferecidos, na cidade em que residia, os Cursos de Técnico em Contabilidade, Técnico em Edificações, Magistério, dentre outros.

Dentre estes Cursos oferecidos, Ana Maria escolheu o Curso de Magistério por ter, durante toda a sua vida escolar, alimentado a admiração pelos seus mestres, além de ser o Curso que oferecia maior possibilidade de emprego, na região.

Ao término do Curso de Magistério, Ana Maria prestou Concurso Público para ser professora do Ensino Fundamental I, no Estado do Rio Grande do Norte. No certame, teve a felicidade de ter sido aprovada. Assim, iniciava uma nova etapa de sua vida. Conforme seu relato, a docente desenvolve a atividade docente de modo prazeroso, durante estes vinte e cinco anos que exerce a docência.

No decorrer dos anos, foi se aperfeiçoando na vida pessoal e profissional. Graduou-se em Filosofia e fez Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Com esta nova formação, Ana Maria foi transferida para lecionar nas escolas que ofereciam Ensino Médio, pois a disciplina de Filosofia estava voltando a ser obrigatória na grade curricular deste nível de ensino.

Atualmente, a docente leciona as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos turnos matutino e vespertino. Como professora do Ensino Médio, à época desta investigação, participava do PNFEM, tendo concluído as duas etapas desta formação continuada.

¹³ Utilizamos pseudônimos, a fim de preservarmos a identidade do sujeito.

**CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS: DOS PRÉ-INDICADORES À
CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

Para a realização do processo de análise dos dados produzidos na pesquisa, inicialmente, desenvolvemos várias leituras do material a fim de estabelecermos uma espécie de familiarização com o texto e, assim, absorvermos e extrairmos as informações que nos serviriam de respostas para o objetivo da investigação. Nestas leituras, fomos destacando em negrito os trechos mais significativos da fala da professora, os quais se transformaram nos Pré-Indicadores deste trabalho.

Salientamos que, à medida que íamos fazendo as leituras do material obtido, percebíamos a necessidade de mudarmos os trechos sublinhados. Por isso, ora acrescentávamos, ora excluíamos. Esse processo se justifica pelo fato de que, com o desenvolvimento de novas leituras, íamos nos apropriando do material produzido por meio das entrevistas apreendendo, deste modo, novas significações nas falas da professora.

Após a seleção dos Pré-Indicadores, iniciamos o processo de aglutinação destes em Indicadores. Para o desenvolvimento desta aglutinação, consideramos os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, com base nas relações dialéticas existentes entre eles e conforme apresentado por Aguiar e Ozella (2013).

Dando sequência, partimos para a formação dos Núcleos de Significação que se apresenta como o último momento analítico da pesquisa. Sobre estes Núcleos, Aguiar e Ozella (2013, p. 309), destacam que:

De posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, neste momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os Indicadores. Este momento já caracteriza uma fase do processo de análise que aponta um início de nuclearização.

A seguir, apresentamos os quadros com cada uma das fases do movimento analítico da pesquisa.

5.1 Seleção dos Pré-Indicadores

Os Pré-Indicadores caracterizam-se como trechos da fala do sujeito, os quais são extraídos das entrevistas realizadas. Salientamos que o processo de levantamento destes trechos não ocorre de forma aleatória. Na realidade, as falas

separadas devem estar imbuídas de significações e apresentarem uma maior carga emocional ou de ambivalências.

Nesta investigação, realizamos duas entrevistas com a professora Ana Maria. Deste material produzido, fizemos o levantamento de 28 Pré-Indicadores, na primeira entrevista e 46 Pré-Indicadores, na segunda entrevista, totalizando 74 Pré-Indicadores, os quais foram aglutinados em Indicadores, conforme mostra o quadro, a seguir:

QUADRO 4 - Pré-Indicadores produzidos com base na 1ª e 2ª entrevistas realizadas com a professora Ana Maria.

PRÉ-INDICADORES
1A ¹⁴ - Eu escolhi o Magistério. (...) um dos motivos porque já tinha vontade de ser professora , já brincava, desde criança, dando aula, em casa, aos alunos invisíveis.
2A - Também, porque as maiores oportunidades , no mercado de trabalho da cidade, na época, era para o Magistério.
3A - Em 2008, apareceu a Filosofia no Ensino Médio como disciplina optativa. Então, me interessei logo em ir ministrar aula na minha área.
4A - Eu já tinha muita vontade de trabalhar com adolescentes . Inclusive, adolescentes e adultos é o público que eu me sinto mais à vontade para trabalhar . No momento em que apareceu a oportunidade de trabalhar com o Ensino Médio , eu procurei logo a vaga para vir trabalhar com os adolescentes .
5A - Eu observo que o Ensino Médio tem o objetivo de trabalhar o estudante (o jovem) pensando em quatro eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia .
6A - O jovem , hoje, no Ensino Médio , é o futuro adulto que vai para o mercado de trabalho . Então, o Ensino Médio precisa dar esse apoio.
7A - Esse futuro trabalhador também precisa ter o conhecimento . Então, eu acredito que precisamos trabalhar o aluno para além do mercado de trabalho , para dar continuidade aos seus estudos . Seja no Ensino Superior ou outros cursos que venham complementar os seus conhecimentos .
8A - Pensar esse jovem para o mercado de trabalho é pensar esse jovem para o Ensino Superior .
9A - É necessário também pensar esse jovem para que ele possa planejar o seu futuro, conhecer nossa cultura anterior, pensar na nossa cultura atual e repensar o que fazer . Analisar o que é necessário modificar na nossa cultura .
10A - Eu vejo que o Ensino Médio , hoje, deve pensar , realmente, nesses quatro eixos: do trabalho (pensar em preparar este aluno para o trabalho), dar continuidade aos seus estudos (conhecimento científico), cultura e tecnologia .
11A - Repensar o Ensino Médio como, por exemplo, através do Ensino Médio Inovador (nós, aqui, somos cadastrados no Ensino Médio Inovador), é uma forma de investir na educação .
12A - A proposta do Pacto eu vejo como positiva . Realmente, é um projeto de fortalecimento para o Ensino Médio .
13A - O PNFEM , a gente percebe que apareceu de outra forma. O professor foi convidado a participar de um curso para o professor refletir sobre o ensino , para o professor refletir sobre o sujeito do ensino - que, no nosso caso, são os jovens -, para que os professores das Ciências Exatas refletissem sobre as Ciências Humanas.
14A - Em um dos cadernos, todos os professores estudaram qual era a proposta para as Ciências Humanas. Tanto os professores das Ciências Exatas como das Linguagens, como da Matemática estudou as Ciências Humanas. Depois, vice e versa. Nós vimos o caderno das Linguagens. E, quando nós conhecemos a proposta de uma área e outra , a gente consegue ter um olhar interdisciplinar avaliando de que forma a gente pode trabalhar juntos na escola .
15A - Outra questão também que foi interessante foi ter uma bolsa para o professor . Porque por mais que diga: o professor tem a obrigação de dar continuidade aos seus estudos , mas, a bolsa

¹⁴ A – Primeira entrevista realizada com a professora Ana Maria.

contribui para que ele viabilize essa possibilidade.
16A - Realmente, trouxe um novo olhar meu e também dos meus colegas com relação, principalmente - uma coisa que eu destaco -, é com relação ao sujeito que nós trabalhamos: o nosso estudante, o jovem da escola, do Ensino Médio .
17A - Nós fizemos muitas atividades, tanto nos encontros , pois, nós nos encontrávamos duas vezes por semana. (...) E, uma das atividades que me chamou a atenção , foi de fazer um vídeo com os próprios alunos da escola para que eles dissessem o que eles destacavam da nossa escola , como eles avaliavam o ensino - independente de determinado professor -, a atuação da gestão . E, nessa atividade , nós nos surpreendemos com o olhar do sujeito jovem de nossa escola . Com as coisas boas que eles disseram que nós fazemos e a gente nem imaginava como isso tocava os alunos . E também, eles lançaram propostas do que poderia melhorar .
18A - Então, tinha aluno que nem sabia que estava acontecendo este Pacto , que seus professores se reuniam uma ou duas vezes, por semana, para estudar . Depois desta atividade, o aluno percebeu a nossa continuidade de estudo e deu (parece que) mais vontade deles também continuarem estudando . Esta atividade eu destaco como uma das atividades mais positivas do Pacto .
19A - No momento em que juntava gestão e professores refletindo sobre os mesmos problemas e construindo os mesmos objetivos , foi uma das partes que vi como muito satisfatório o Pacto .
20A - Quando a gente estudou o caderno que fala do sujeito , no aluno jovem do Ensino Médio , foi um dos cadernos que mais nos fez refletir sobre o trabalho da formação integralizada com ênfase na formação humanizada do sujeito .
21A - A gente começou a comentar , na hora do intervalo, na sala dos professores , a gente começou a comentar o que o Pacto estava fazendo com nós mesmos, as transformações e reflexões que cada um via em si . Então, isso começou a contaminar outros professores e a externarem a vontade de participar do Pacto .
22A - A gente consegue perceber uma grande diferença daquele professor que está participando da formação continuada, através do PNFEM, daqueles que não participaram . O olhar que a gente tem para o sujeito, o olhar que a gente tem para o aluno, é um olhar diferenciado .
23A - Um professor de Biologia comentou , em um dos nossos encontros (...) ele comentou que, depois do Pacto (...) findou organizando um projeto , mesmo que não tenha sido interdisciplinar. Foi um projeto temático para trabalhar com os alunos. Ele percebeu que teve mais aprendizado na turma e comentou que mesmo que - em outros anos - tenha feito trabalhos parecidos, ele não percebeu o nível de aprendizagem. Mas, como estava tendo essa formação do Pacto, o olhar para o aluno estava sendo um olhar com mais cuidado . Além do olhar de professor que ia tentar construir e desenvolver o conhecimento, estava tendo também o olhar do professor que cuida do outro: do aluno . Então, me lembro do depoimento desse professor de Biologia.
24A - A sociedade percebe a diferença de nossas atividades, nesta escola. (...) essas atividades que nós fizemos com os alunos sendo protagonistas do conhecimento , em vez de pensar: esse tipo de atividade ((por meio de projetos)) vai atrapalhar a aprendizagem, esse tipo de aprendizagem não vai ajudar a esses alunos a passar nos concursos, não vai ajudar a esse aluno a passar no ENEM, aqui, foi o contrário: essas atividades, realmente, fortaleceram .
25A - A sociedade vê as diferenças, vê os resultados ((do trabalho desenvolvido pela escola)).
26A - A sociedade percebe que nossa escola é diferenciada, tem um trabalho diferenciado . E, um dos pontos dessa diferença se dá pela formação continuada dos professores que, no momento, se dá pelo PNFEM .
27A - O relato que eu tenho para falar da minha prática , como eu disse, alguns professores já faziam parte do que foi proposto no Pacto . Eu sou uma das professoras que penso em trabalhar dessa forma. Mas, tenho uma dificuldade - que veio melhorar depois do Pacto - que é em relação ao projeto interdisciplinar .
28A - Nas atividades do Pacto , eu consegui desenvolver um projeto interdisciplinar que é um projeto apresentado para o Ensino Médio Inovador. (...) isso mudou minha postura em relação ao aluno do Ensino Médio e outras coisas que eu já fazia. Então, ao ler, ao estudar os cadernos do Pacto , me fortaleceu no sentido de perceber que eu estou no caminho em que vejo que outros pesquisadores estão nele também em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem .
29B ¹⁵ - Dos dois motivos, o mais significativo foi a questão das brincadeiras mesmo, da minha aptidão, habilidade, o gosto pela docência . Esse foi mais significativo para minha escolha .
30B - Mesmo tendo mais chance no mercado de trabalho , na cidade onde moro, sendo a área

¹⁵ B - Entrevista recorrente (2ª entrevista).

que oferecesse mais oportunidade, mas, se eu não tivesse a vontade de ensinar , não adiantava eu ir para esta área de trabalho .
31B - Eu percebo que fiz a escolha certa e não faria outra escolha . Eu poderia fazer outra escolha sendo em que instituição ensinar, por exemplo. (...) Mas, não seria para outra área. Seria na área da educação e seria para lecionar .
32B - Na oportunidade que apareceu , na cidade, o Curso de Filosofia, apareceu também o interesse de ter o curso superior e eu pensei: vou experimentar, vou conhecer o que é essa questão da Filosofia.
33B - Ao conhecer o Curso , eu vi que era um Curso que eu já deveria ter feito há muito tempo . Encantei-me , realmente, pelas discussões do Curso e não me arrependo de ter entrado no Curso de Filosofia .
34B - Meu encantamento se deu a partir de uma aula de um professor chamado Pe. Costa que, hoje, é professor efetivo do Curso de Filosofia da UERN, quando ele ministrou a disciplina “Fundamentos da Filosofia” . E, nesta disciplina, ele falou do que é a Filosofia, do que fazia a Filosofia, da questão do repensar, do questionar, do não aceitar o conhecimento já estabelecido .
35B - Como eu me encantei pelo Curso e pelas discussões filosóficas, eu sempre me imaginava trabalhando isso com os alunos. (...) Quando apareceu a disciplina como optativa, em 2008, fui procurar logo uma escola que tivesse Ensino Médio e eu pudesse trabalhar as questões filosóficas com os meus alunos.
36B - ((Trabalho docente em Filosofia)) Proporcionando momentos em que os alunos possam ver filosoficamente e analisar filosoficamente as questões do dia a dia e que os filósofos pensaram anteriormente. Até a questão de acontecer o empoderamento do aluno para que ele possa se emancipar, construir sua autonomia e perceber-se como cidadão capaz de transformar o meio em que vive. (...) e, assim, contribuir para a transformação da sua família, da comunidade em que mora, de não aceitar as coisas estabelecidas , inclusive as questões da própria escola, na qual eles começam a questionar, a participar das decisões . Como também as questões da cidade, quando tem uma discussão na Câmara de Vereadores e eles procuram saber como podem interferir nessas decisões. Então, eu percebo que a Filosofia tem essa contribuição .
37B - Eu vejo resultado na ação dos alunos quando eles participam das atividades políticas da escola e da sociedade.
38B - Eu vejo que o que a gente trabalha na disciplina de Filosofia , junto com a escola, traz sim um resultado emancipatório para o aluno do Ensino Médio .
39B - O adolescente está vulnerável a adquirir novos conhecimentos sendo muito questionador . (...) Ele está numa fase de não aceitar as coisas prontas , de querer saber por que as pessoas, os seus familiares ou a sociedade está impondo questionamentos, está impondo decisões, está impondo que tem que aceitar o que a Igreja diz, o que a escola diz, sem pensar nele mesmo . Então, como o adolescente está vulnerável neste sentido, ele pode, nesta vulnerabilidade e nessa abertura pelo novo , ele pode tanto receber essas questões trabalhadas na Filosofia para que possa fazer diferente.
40B - Quando eu vejo essas possibilidades e os resultados do meu trabalho , eu vejo que vale a pena trabalhar com o adolescente .
41B - Também trabalhei com aulas na Universidade e é outra possibilidade para que esses adultos possam fazer o mesmo trabalho que faço e que acredito com os adolescentes . Por isso, me sinto à vontade para trabalhar com os adultos , acreditando nessa possibilidade.
42B - Nesta transição para se tornar adulto , é o momento de adentrar no mercado de trabalho. Por isso, acredito que é no Ensino Médio que se deve trabalhar o aluno para que ele aprenda como planejar o seu futuro . Vai planejar o seu futuro a partir de suas expectativas, refletindo: o que eu quero para a minha vida para os próximos anos?
43B - Então, o que é que eu tenho que fazer , hoje, para conseguir o que espero para a minha vida . Eu acredito que o Ensino Médio é ideal para a gente conversar com os alunos sobre essa questão .
44B - No Ensino Médio , a gente tem que ter o cuidado de não se esquecer de trabalhar mais aprofundado essas questões ((trabalhar o aluno para que ele aprenda como planejar o seu futuro)).
45B - Quando eu digo: o aluno precisa conhecer a cultura do passado, a cultura atual e refletir sobre a cultura atual . Essa cultura de hoje faz parte da tradição. Mas, essa tradição ela prejudica alguém na sociedade atual? (...) eu faço essa reflexão com meu aluno . (...) essa cultura, essa ideia, alguém sai prejudicado com isso? Tá sendo desumano em algum grupo da sociedade? Se está, a gente pode repensar em mudar essa cultura deste lugar. (...) Precisa conhecer a cultura do passado, a cultura atual para ele analisar se precisa mudar ou não .

46B - Na nossa escola, fazemos discussão com os alunos sobre as questões culturais e suas mudanças . (...) Em nossa escola, é discutido com o aluno e o aluno percebe essa possibilidade de mudança. Depois/Claro! De várias discussões!
47B - Essa compreensão ((trabalho docente, no Ensino Médio, deve ocorrer sob quatro eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia)) foi a partir dos estudos apresentados no PNFEM onde essa proposta nos foi apresentada nos cadernos de estudo. Lá, sugeriam que deveríamos trabalhar o aluno pensando nos eixos do trabalho, cultura, tecnologia e ciência . Nós já fazíamos esse trabalho, mas, não de forma organizada nos quatro eixos. (...) a partir o PNFEM, nós começamos a analisar e executar o ensino a partir dos quatro eixos .
48B - Para o segundo bimestre, nós estamos fazendo uma atividade interdisciplinar e eu acredito que essa discussão interdisciplinar foi a partir do Pacto . Nós já sabíamos que existia a interdisciplinaridade, mas nunca tínhamos pensado em agir, em pensar um planejamento interdisciplinar .
49B - Para o segundo bimestre, os professores da Área de Humanas - oito professores -, estamos nos reunindo e organizando um plano, um projeto temático como projeto interdisciplinar . E, o nosso projeto, aí sim, é uma ação interdisciplinar .
50B - A partir das discussões do Pacto , depois que passamos pela primeira e segunda etapa, começamos sim a agir de forma interdisciplinar . Não ter apenas uma atitude interdisciplinar. Mas, a partir de agora, agir em conjunto .
51B - Em todo o tempo que tenho em sala de aula - é a primeira vez que estamos conseguindo produzir, em conjunto, um projeto interdisciplinar .
52B - Pensamos que, se der certo ((o trabalho de forma interdisciplinar)), vamos produzir um artigo e apresentar em um evento .
53B - Os desafios ((do trabalho interdisciplinar)) é a gente conseguir ter olhares diferentes em cima de um mesmo problema . Em cima do mesmo problema, ter os mesmos objetivos .
54B - Como é o primeiro projeto ((interdisciplinar)), nós estamos organizando apenas nas Ciências Humanas .
55B - Vejo que o projeto ((interdisciplinar)) vai ajudar o aluno a perceber que todas as ciências que formam a Área de Humanas, por exemplo, é capaz de refletir sobre o mesmo problema .
56B - E, nós imaginamos também que eles vão perceber que necessitam de um olhar de cada ciência para resolver melhor os problemas que a gente lida no dia a dia.
57B - Não vejo desvantagens no trabalho interdisciplinar , apesar das dificuldades iniciais que estamos sentindo. Mas, desvantagens não encontrei ainda .
58B - Mas, efetivar este pensamento na prática, do Ensino Médio , eu estou vendo que só está sendo realizado agora, depois do estudo do Pacto . Realmente, a gente pode usar a palavra “fortalecimento” para explicar o Pacto .
59B - Já realizei projeto interdisciplinar no Ensino Fundamental I, no Fundamental II. Mas, no Ensino Médio, não tinha tido ainda nenhuma atividade . Pelo menos que eu conheça, na escola em que trabalho, dessa forma, como está sendo, agora: a gente pensar um projeto coletivo .
60B - É a primeira vez que estamos passando por uma experiência desse tipo .
61B - A escola sim, tentava trabalhar de forma interdisciplinar . (...) nós tínhamos uma atitude interdisciplinar . Mas, não acontecia , realmente, de todas as disciplinas estarem vivenciando o mesmo problema. Mas, que a escola já tentava trabalhar de forma interdisciplinar.
62B - Com relação às reuniões do Pacto , a direção, vice-direção, supervisora e toda a gestão também participava do Pacto . Então, o problema que acontecia na escola de pensar como é o sujeito - que é uma das discussões do Pacto - não era discutido só com os professores, era discutido também pela gestão .
63B - Então, gestão e professores - analisando as mesmas questões e querendo chegar a um consenso - é uma forma de fortalecer , realmente, o Ensino Médio .
64B - Eu percebo ((a bolsa)) como incentivo para que o professor tenha possibilidade de participar desse projeto. (...) Porque essa bolsa pode contribuir para os professores que moram fora custear suas passagens, sua alimentação, sua estadia, caso precise passar um dia a mais na cidade .
65B - Achei de suma importância participar desse projeto para estar pensando junto com os meus pares da escola sobre o que fazer, como repensar a educação , em nossa própria instituição.
66B - Um olhar com mais cuidado porque, antes, o nosso olhar era primordial para conhecimento, para o intelectual, para o aprendizado .
67B - A partir do Pacto , o nosso olhar ficou mais abrangente . Percebemos o nosso aluno como um sujeito que não é só aprendiz . Mas, um sujeito que se desenvolve, é um sujeito histórico, é um sujeito cultural, é um sujeito biológico . Começamos a ter um olhar interdisciplinar para com

o aluno.
68B - Cuidar no sentido de observar , de ajudar o aluno a se desenvolver além do que se exige na escola de educação básica, além do conhecimento relacionado ao ENEM.
69B - A gente cuida para que ele se desenvolva , que saiba lidar com os problemas do dia a dia . Pensa em orientar para que ele possa se defender de coisas que possam prejudicar a sua vida.
70B - Analisar o estudante adolescente e observando-o, a partir de vários olhares . E, eu utilizo a palavra cuidar porque, além de trabalhar o conhecimento, além de pensar, juntos, o conhecimento. Mas, que seja com o olhar de cuidar do outro. E, esse outro, no nosso caso, é o nosso aluno .
71B - A partir dos seus discursos em nossas reuniões ou nos intervalos . Mas, principalmente, a partir de suas ações, a partir de suas propostas e projetos .
72B - Não estamos olhando o nosso aluno , agora, apenas como uma pessoa que tem condições de aprender . Mas, estamos observando-o como alguém que pode aprender e se desenvolver e se desenvolver e aprender .
73B - Quando estudamos o caderno que fala sobre o sujeito do Ensino Médio e, nesse caderno, refletimos sobre “que sujeito é esse?”
74B - Não é o mesmo de dez anos atrás ((o sujeito do Ensino Médio)). Que não é o mesmo de cinco anos atrás . É um novo sujeito que está se constituindo em um outro meio , em outra cultura , em outro social , em outra história . O Pacto nos fez pensar dessa forma . (...) o estudante que eu tenho, hoje, não é mais o mesmo de cinco anos atrás. (...) São pessoas diferentes do que eram anteriormente.
75B - Eu não penso a aula , hoje, como um plano de aula , com uma necessidade de preparar um plano de aula para ministrar , por exemplo, política nas aulas de Filosofia e, simplesmente, os alunos aprenderem o que determinados filósofos falaram sobre política. Hoje , o que eu vejo como inovador é que eu não uso planos de aula prontos . Eu trabalho com projetos temáticos e, nesse projeto temático, aí, eu vejo quais são as possibilidades para que o aluno possa aprender e se desenvolver ao estudar política em Filosofia.

Fonte: O autor (2016).

5.2 Aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores

Nesta fase do processo de análise, aglutinamos os Pré-Indicadores em Indicadores. Aqueles, como mencionamos anteriormente, foram selecionados a partir dos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, apresentados por Aguiar e Ozella (2013).

Nesta pesquisa, chegamos a 12 Indicadores, os quais nos serviram como ponto de partida para a constituição e sistematização dos Núcleos de Significação. A seguir, apresentamos o quadro que evidencia a realização do processo de aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores.

QUADRO 5 - A construção dos Indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1A - Eu escolhi o Magistério . (...) um dos motivos porque já tinha vontade de ser professora , já brincava, desde criança, dando aula, em casa, aos alunos invisíveis.	
2A - Também, porque as maiores oportunidades , no mercado de trabalho da cidade, na época, era para o Magistério .	

<p>29B- Dos dois motivos, o mais significativo foi a questão das brincadeiras mesmo, da minha aptidão, habilidade, o gosto pela docência. Esse foi mais significativo para minha escolha.</p>	<p>A) A opção pelo Magistério</p>
<p>30B - Mesmo tendo mais chance no mercado de trabalho, na cidade onde moro, sendo a área que oferecesse mais oportunidade, mas, se eu não tivesse a vontade de ensinar, não adiantava eu ir para esta área de trabalho.</p>	
<p>31B - Eu percebo que fiz a escolha certa e não faria outra escolha. Eu poderia fazer outra escolha sendo em que instituição ensinar, por exemplo. (...) Mas, não seria para outra área. Seria na área da educação e seria para lecionar.</p>	
<p>12A - A proposta do Pacto eu vejo como positiva. Realmente, é um projeto de fortalecimento para o Ensino Médio.</p>	<p>B) A Importância do Pacto: fortalecimento de um trabalho diferenciado</p>
<p>14A - Em um dos cadernos, todos os professores estudaram qual era a proposta para as Ciências Humanas. Tanto os professores das Ciências Exatas como das Linguagens, como da Matemática estudou as Ciências Humanas. Depois, vice e versa. Nós vimos o caderno das Linguagens. E, quando nós conhecemos a proposta de uma área e outra, a gente consegue ter um olhar interdisciplinar avaliando de que forma a gente pode trabalhar juntos na escola.</p>	
<p>21A - A gente começou a comentar, na hora do intervalo, na sala dos professores, a gente começou a comentar o que o Pacto estava fazendo com nós mesmos, as transformações e reflexões que cada um via em si. Então, isso começou a contaminar outros professores e a externarem a vontade de participar do Pacto.</p>	
<p>24A - A sociedade percebe a diferença de nossas atividades, nesta escola. (...) essas atividades que nós fizemos com os alunos sendo protagonistas do conhecimento, em vez de pensar: esse tipo de atividade ((por meio de projetos)) vai atrapalhar a aprendizagem, esse tipo de aprendizagem não vai ajudar a esses alunos a passar nos concursos, não vai ajudar a esse aluno a passar no ENEM, aqui, foi o contrário: essas atividades, realmente, fortaleceram.</p>	
<p>25A - A sociedade vê as diferenças, vê os resultados ((do trabalho desenvolvido pela escola)).</p>	
<p>26A - A sociedade percebe que nossa escola é diferenciada, tem um trabalho diferenciado. E, um dos pontos dessa diferença se dá pela formação continuada dos professores que, no momento, se dá pelo PNFEM.</p>	
<p>58B - Mas, efetivar este pensamento na</p>	

<p>prática, do Ensino Médio, eu estou vendo que só está sendo realizado agora, depois do estudo do Pacto. Realmente, a gente pode usar a palavra “fortalecimento” para explicar o Pacto.</p>	
<p>65B - Achei de suma importância participar desse projeto para estar pensando junto com os meus pares da escola sobre o que fazer, como repensar a educação, em nossa própria instituição</p>	
<p>5A - Eu observo que o Ensino Médio tem o objetivo de trabalhar o estudante (o jovem) pensando em quatro eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.</p>	<p>C) O Ensino Médio: objetivos e caminhos a se percorrer</p>
<p>10A - Eu vejo que o Ensino Médio, hoje, deve pensar, realmente, nesses quatro eixos: do trabalho (pensar em preparar este aluno para o trabalho), dar continuidade aos seus estudos (conhecimento científico), cultura e tecnologia.</p>	
<p>11A - Repensar o Ensino Médio como, por exemplo, através do Ensino Médio Inovador (nós, aqui, somos cadastrados no Ensino Médio Inovador), é uma forma de investir na educação.</p>	
<p>42B - Nesta transição para se tornar adulto ((aluno Adolescente)), é o momento de adentrar no mercado de trabalho. Por isso, acredito que é no Ensino Médio que se deve trabalhar o aluno para que ele aprenda como planejar o seu futuro. Vai planejar o seu futuro a partir de suas expectativas, refletindo: o que eu quero para a minha vida para os próximos anos?</p>	
<p>43B – ((A professora coloca como pergunta do aluno)): Então, o que é que eu tenho que fazer, hoje, para conseguir o que espero para a minha vida? Eu acredito que o Ensino Médio é ideal para a gente conversar com os alunos sobre essa questão.</p>	
<p>44B - No Ensino Médio, a gente tem que ter o cuidado de não se esquecer de trabalhar mais aprofundado essas questões ((trabalhar o aluno para que ele aprenda como planejar o seu futuro)).</p>	
<p>28A - Nas atividades do Pacto, eu consegui desenvolver um projeto interdisciplinar que é um projeto apresentado para o Ensino Médio Inovador. (...) isso mudou minha postura em relação ao aluno do Ensino Médio e outras coisas que eu já fazia. Então, ao ler, ao estudar os cadernos do Pacto, me fortaleceu no sentido de perceber que eu estou no caminho em que vejo que outros pesquisadores estão nele também em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem.</p>	
<p>48B - Para o segundo bimestre, nós estamos fazendo uma atividade interdisciplinar e eu acredito que essa discussão interdisciplinar foi a partir do Pacto. Nós já sabíamos que</p>	

<p>existia a interdisciplinaridade, mas nunca tínhamos pensado em agir, em pensar um planejamento interdisciplinar.</p>	<p>D) A prática pedagógica mediada por projetos interdisciplinares: possibilidade de trabalho e melhoria do ensino e da aprendizagem</p>
<p>49B - Para o segundo bimestre, os professores da Área de Humanas - oito professores -, estamos nos reunindo e organizando um plano, um projeto temático como projeto interdisciplinar. E, o nosso projeto, aí sim, é uma ação interdisciplinar.</p>	
<p>50B - A partir das discussões do Pacto, depois que passamos pela primeira e segunda etapa, começamos sim a agir de forma interdisciplinar. Não ter apenas uma atitude interdisciplinar. Mas, a partir de agora, agir em conjunto.</p>	
<p>51B - Em todo o tempo que tenho em sala de aula - é a primeira vez que estamos conseguindo produzir, em conjunto, um projeto interdisciplinar.</p>	
<p>54B - Como é o primeiro projeto ((interdisciplinar)), nós estamos organizando apenas nas Ciências Humanas.</p>	
<p>55B - Vejo que o projeto ((interdisciplinar)) vai ajudar o aluno a perceber que todas as ciências que formam a Área de Humanas, por exemplo, é capaz de refletir sobre o mesmo problema.</p>	
<p>56B - E, nós imaginamos também que eles((alunos)) vão perceber que necessitam de um olhar de cada ciência para resolver melhor os problemas que a gente lida no dia a dia.</p>	
<p>57B - Não vejo desvantagens no trabalho interdisciplinar, apesar das dificuldades iniciais que estamos sentindo. Mas, desvantagens não encontrei ainda.</p>	
<p>59B - Já realizei projeto interdisciplinar no Ensino Fundamental I, no Fundamental II. Mas, no Ensino Médio, não tinha tido ainda nenhuma atividade. Pelo menos que eu conheça, na escola em que trabalho, dessa forma, como está sendo, agora: a gente pensar um projeto coletivo.</p>	
<p>60B - É a primeira vez que estamos passando por uma experiência desse tipo.</p>	
<p>61B - A escola sim, tentava trabalhar de forma interdisciplinar. (...) nós tínhamos uma atitude interdisciplinar. Mas, não acontecia, realmente, de todas as disciplinas estarem vivenciando o mesmo problema. Mas, que a escola já tentava trabalhar de forma interdisciplinar.</p>	
<p>23A - Um professor de Biologia comentou, em um dos nossos encontros (...) ele comentou que, depois do Pacto (...) findou organizando um projeto, mesmo que não tenha sido interdisciplinar. Foi um projeto temático para trabalhar com os alunos. Ele percebeu que teve mais aprendizado na turma e comentou que mesmo que - em outros</p>	

<p>anos - tenha feito trabalhos parecidos, ele não percebeu o nível de aprendizagem. Mas, como estava tendo essa formação do Pacto, o olhar para o aluno estava sendo um olhar com mais cuidado. Além do olhar de professor que ia tentar construir e desenvolver o conhecimento, estava tendo também o olhar do professor que cuida do outro: do aluno. Então, me lembro do depoimento desse professor de Biologia.</p>	<p>E) Novas práticas mediadas por novos eixos</p>
<p>47B - Essa compreensão((trabalho docente, no Ensino Médio, deve ocorrer sob quatro eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia)) foi a partir dos estudos apresentados no PNFEM onde essa proposta nos foi apresentada nos cadernos de estudo. Lá, sugeriam que deveríamos trabalhar o aluno pensando nos eixos do trabalho, cultura, tecnologia e ciência. Nós já fazíamos esse trabalho, mas, não de forma organizada nos quatro eixos. (...) a partir o PNFEM, nós começamos a analisar e executar o ensino, a partir dos quatro eixos.</p>	
<p>71B – ((Como se constatou-se e percebeu nos professores um novo olhar em relação ao aluno a partir do Pacto)) A partir dos seus discursos em nossas reuniões ou nos intervalos. Mas, principalmente, a partir de suas ações, a partir de suas propostas e projetos.</p>	
<p>75B - Eu não penso a aula, hoje, como um plano de aula, com uma necessidade de preparar um plano de aula para ministrar, por exemplo, política nas aulas de Filosofia e, simplesmente, os alunos aprenderem o que determinados filósofos falaram sobre política. Hoje, o que eu vejo como inovador é que eu não uso planos de aula prontos. Eu trabalho com projetos temáticos e, nesse projeto temático, aí, eu vejo quais são as possibilidades para que o aluno possa aprender e se desenvolver ao estudar política em Filosofia.</p>	
<p>4A - Eu já tinha muita vontade de trabalhar com adolescentes. Inclusive, adolescentes e adultos é o público que eu me sinto mais à vontade para trabalhar. No momento em que apareceu a oportunidade de trabalhar com o Ensino Médio, eu procurei logo a vaga para vir trabalhar com os adolescentes</p>	
<p>40B - Quando eu vejo essas possibilidades((de estimular o empoderamento nos alunos)) e os resultados do meu trabalho, eu vejo que vale a pena trabalhar com o adolescente.</p>	<p>F) A identidade e o prazer em trabalhar com o público do Ensino Médio</p>
<p>41B - Também trabalhei com aulas na Universidade e é outra possibilidade para que esses adultos possam fazer o mesmo trabalho que faço e que acredito com os adolescentes. Por isso, me sinto à vontade para trabalhar com os adultos, acreditando</p>	

nessa possibilidade.	
13A - O PNFEM , a gente percebe que apareceu de outra forma. O professor foi convidado a participar de um curso para o professor refletir sobre o ensino , para o professor refletir sobre o sujeito do ensino - que, no nosso caso, são os jovens -, para que os professores das Ciências Exatas refletissem sobre as Ciências Humanas.	
15A - Outra questão também que foi interessante foi ter uma bolsa para o professor . Porque por mais que diga: o professor tem a obrigação de dar continuidade aos seus estudos , mas, a bolsa contribui para que ele viabilize essa possibilidade.	
17A - Nós fizemos muitas atividades, tanto nos encontros , pois, nós nos encontrávamos duas vezes por semana. (...) E, uma das atividades que me chamou a atenção , foi de fazer um vídeo com os próprios alunos da escola para que eles dissessem o que eles destacavam da nossa escola , como eles avaliavam o ensino - independente de determinado professor -, a atuação da gestão . E, nessa atividade , nós nos surpreendemos com o olhar do sujeito jovem de nossa escola . Com as coisas boas que eles disseram que nós fazemos e a gente nem imaginava como isso tocava os alunos . E também, eles lançaram propostas do que poderia melhorar .	
18A - Então, tinha aluno que nem sabia que estava acontecendo este Pacto , que seus professores se reuniam uma ou duas vezes, por semana, para estudar . Depois desta atividade, o aluno percebeu a nossa continuidade de estudo e deu (parece que) mais vontade deles também continuarem estudando . Esta atividade eu destaco como uma das atividades mais positivas do Pacto .	G) Aspectos positivos do Pacto
19A - No momento em que juntava gestão e professores refletindo sobre os mesmos problemas e construindo os mesmos objetivos , foi uma das partes que vi como muito satisfatório o Pacto .	
21A - Quando a gente estudou o caderno que fala do sujeito , no aluno jovem do Ensino Médio , foi um dos cadernos que mais nos fez refletir sobre o trabalho da formação integralizada com ênfase na formação humanizada do sujeito	
22A - A gente consegue perceber uma grande diferença daquele professor que está participando da formação continuada, através do PNFEM , daqueles que não participaram . O olhar que a gente tem para o sujeito , o olhar que a gente tem para o aluno , é um olhar diferenciado .	

<p>62B - Com relação às reuniões do Pacto, a direção, vice-direção, supervisora e toda a gestão também participava do Pacto. Então, o problema que acontecia na escola de pensar como é o sujeito - que é uma das discussões do Pacto - não era discutido só com os professores, era discutido também pela gestão.</p>	
<p>63B - Então, gestão e professores - analisando as mesmas questões e querendo chegar a um consenso - é uma forma de fortalecer, realmente, o Ensino Médio.</p>	
<p>64B - Eu percebo ((a bolsa)) como incentivo para que o professor tenha possibilidade de participar desse projeto. (...) Porque essa bolsa pode contribuir para os professores que moram fora custear suas passagens, sua alimentação, sua estadia, caso precise passar um dia a mais na cidade.</p>	
<p>3A - Em 2008, apareceu a Filosofia no Ensino Médio como disciplina optativa. Então, me interessei logo em ir ministrar aula na minha área.</p>	<p>H) O interesse e encantamento pela Filosofia</p>
<p>32B - Na oportunidade que apareceu, na cidade, o Curso de Filosofia, apareceu também o interesse de ter o curso superior e eu pensei: vou experimentar, vou conhecer o que é essa questão da Filosofia.</p>	
<p>33B - Ao conhecer o Curso, eu vi que era um Curso que eu já deveria ter feito há muito tempo. Encantei-me, realmente, pelas discussões do Curso e não me arrependo de ter entrado no Curso de Filosofia.</p>	
<p>34B - Meu encantamento se deu a partir de uma aula de um professor chamado Pe. Costa que, hoje, é professor efetivo do Curso de Filosofia da UERN, quando ele ministrou a disciplina “Fundamentos da Filosofia”. E, nesta disciplina, ele falou do que é a Filosofia, do que fazia a Filosofia, da questão do repensar, do questionar, do não aceitar o conhecimento já estabelecido.</p>	
<p>35B - Como eu me encantei pelo Curso e pelas discussões filosóficas, eu sempre me imaginava trabalhando isso com os alunos. (...) Quando apareceu a disciplina como optativa, em 2008, fui procurar logo uma escola que tivesse Ensino Médio e eu pudesse trabalhar as questões filosóficas com os meus alunos.</p>	
<p>36B - ((Trabalho docente em Filosofia)) Proporcionando momentos em que os alunos possam ver filosoficamente e analisar filosoficamente as questões do dia a dia e que os filósofos pensaram anteriormente. Até a questão de acontecer o empoderamento do aluno para que ele possa se emancipar, construir sua autonomia e perceber-se como cidadão capaz de transformar o meio em que</p>	

<p>vive. (...) e, assim, contribuir para a transformação da sua família, da comunidade em que mora, de não aceitar as coisas estabelecidas, inclusive as questões da própria escola, na qual eles começam a questionar, a participar das decisões. Como também as questões da cidade, quando tem uma discussão na Câmara de Vereadores e eles procuram saber como podem interferir nessas decisões. Então, eu percebo que a Filosofia tem essa contribuição.</p>	<p>I) O trabalho desenvolvido no Ensino Médio por meio da Filosofia e os possíveis resultados alcançados: emancipação, autonomia e empoderamento do aluno</p>
<p>37B - Eu vejo resultado na ação dos alunos quando eles participam das atividades políticas da escola e da sociedade.</p>	
<p>38B - Eu vejo que o que a gente trabalha na disciplina de Filosofia, junto com a escola, traz sim um resultado emancipatório para o aluno do Ensino Médio.</p>	
<p>45B - Quando eu digo: o aluno precisa conhecer a cultura do passado, a cultura atual e refletir sobre a cultura atual. Essa cultura de hoje faz parte da tradição. Mas, essa tradição ela prejudica alguém na sociedade atual? (...) eu faço essa reflexão com meu aluno. (...) essa cultura, essa ideia, alguém sai prejudicado com isso? Tá sendo desumano em algum grupo da sociedade? Se está, a gente pode repensar em mudar essa cultura deste lugar. (...) Precisa conhecer a cultura do passado, a cultura atual para ele analisar se precisa mudar ou não.</p>	
<p>46B - Na nossa escola, fazemos discussão com os alunos sobre as questões culturais e suas mudanças. (...) Em nossa escola, é discutido com o aluno e o aluno percebe essa possibilidade de mudança. Depois/Claro! De várias discussões!</p>	
<p>16A - Realmente, trouxe um novo olhar meu e também dos meus colegas com relação, principalmente - uma coisa que eu destaco -, é com relação ao sujeito que nós trabalhamos: o nosso estudante, o jovem da escola, do Ensino Médio.</p>	<p>J) O aluno do Ensino Médio como sujeito sócio-histórico: um olhar mais abrangente sobre este sujeito</p>
<p>66B - Um olhar com mais cuidado porque, antes, o nosso olhar era primordial para conhecimento, para o intelectual, para o aprendido.</p>	
<p>67B - A partir do Pacto, o nosso olhar ficou mais abrangente. Percebemos o nosso aluno como um sujeito que não é só aprendiz. Mas, um sujeito que se desenvolve, é um sujeito histórico, é um sujeito cultural, é um sujeito biológico. Começamos a ter um olhar interdisciplinar para com o aluno.</p>	
<p>68B - Cuidar no sentido de observar, de ajudar o aluno a se desenvolver além do que se exige na escola de educação básica, além do conhecimento relacionado ao ENEM.</p>	
<p>69B - A gente cuida para que ele se desenvolva, que saiba lidar com os</p>	

<p>problemas do dia a dia. Pensa em orientar para que ele possa se defender de coisas que possam prejudicar a sua vida.</p>	
<p>70B - Analisar o estudante adolescente e observando-o, a partir de vários olhares. E, eu utilizo a palavra cuidar porque, além de trabalhar o conhecimento, além de pensar, juntos, o conhecimento. Mas, que seja com o olhar de cuidar do outro. E, esse outro, no nosso caso, é o nosso aluno.</p>	
<p>72B - Não estamos olhando o nosso aluno, agora, apenas como uma pessoa que tem condições de aprender. Mas, estamos observando-o como alguém que pode aprender e se desenvolver e se desenvolver e aprender.</p>	
<p>73B - Quando estudamos o caderno que fala sobre o sujeito do Ensino Médio e, nesse caderno, refletimos sobre “que sujeito é esse?”</p>	
<p>74B - Não é o mesmo de dez anos atrás ((o sujeito do Ensino Médio)). Que não é o mesmo de cinco anos atrás. É um novo sujeito que está se constituindo em um outro meio, em outra cultura, em outro social, em outra história. O Pacto nos fez pensar dessa forma. (...) o estudante que eu tenho, hoje, não é mais o mesmo de cinco anos atrás. (...) São pessoas diferentes do que eram anteriormente.</p>	
<p>27A - O relato que eu tenho para falar da minha prática, como eu disse, alguns professores já faziam parte do que foi proposto no Pacto. Eu sou uma das professoras que penso em trabalhar dessa forma. Mas, tenho uma dificuldade - que veio melhorar depois do Pacto - que é em relação ao projeto interdisciplinar.</p>	
<p>52B - Pensamos que, se der certo ((o trabalho de forma interdisciplinar)), vamos produzir um artigo e apresentar em um evento.</p>	<p>K) A prática pedagógica por meio de projetos interdisciplinares: desafios e impactos</p>
<p>53B - Os desafios ((do trabalho interdisciplinar)) é a gente conseguir ter olhares diferentes em cima de um mesmo problema. Em cima do mesmo problema, ter os mesmos objetivos.</p>	
<p>6A - O jovem, hoje, no Ensino Médio, é o futuro adulto que vai para o mercado de trabalho. Então, o Ensino Médio precisa dar esse apoio.</p>	
<p>7A - Esse futuro trabalhador também precisa ter o conhecimento. Então, eu acredito que precisamos trabalhar o aluno para além do mercado de trabalho, para dar continuidade aos seus estudos. Seja no Ensino Superior ou outros cursos que venham complementar os seus conhecimentos.</p>	
<p>8A - Pensar esse jovem para o mercado de trabalho é pensar esse jovem para o Ensino Superior.</p>	<p>L) O aluno do Ensino Médio na atualidade: um olhar acerca deste sujeito</p>
<p>9A - É necessário também pensar esse jovem</p>	

<p>para que ele possa planejar o seu futuro, conhecer nossa cultura anterior, pensar na nossa cultura atual e repensar o que fazer. Analisar o que é necessário modificar na nossa cultura.</p>	
<p>39B - O adolescente está vulnerável a adquirir novos conhecimentos sendo muito questionador. (...) Ele está numa fase de não aceitar as coisas prontas, de querer saber por que as pessoas, os seus familiares ou a sociedade está impondo questionamentos, está impondo decisões, está impondo que tem que aceitar o que a Igreja diz, o que a escola diz, sem pensar nele mesmo. Então, como o adolescente está vulnerável neste sentido, ele pode, nesta vulnerabilidade e nessa abertura pelo novo, ele pode tanto receber essas questões trabalhadas na Filosofia para que possa fazer diferente.</p>	

Fonte: O autor (2016).

5.3 Articulação dos Indicadores, Organização e Nomeação dos Núcleos de Significação

A sistematização dos Núcleos de Significação se caracteriza como a fase do processo de significação em que se desenvolve a análise propriamente dita. É o momento em que o pesquisador perpassa a fase empírica e segue para o processo interpretativo.

Desta forma, foi através da elaboração e sistematização dos Núcleos de Significação que nos foi possível compreender o movimento dialético de constituição da professora Ana Maria, enquanto ser objetivo e subjetivo. Sobre os Núcleos de Significação, Aguiar e Ozella (2013, p. 310) nos afirmam que:

É neste momento que efetivamente avançamos do empírico para o interpretativo (apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo). Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito.

A seguir, apresentamos o quadro que mostra os três Núcleos de Significação sistematizados nesta investigação.

QUADRO 6 – Dos Indicadores aos Núcleos de Significação

INDICADORES	NUCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
A) A opção pelo Magistério	

C) O Ensino Médio: objetivos e caminhos a se percorrer	Docência no Ensino Médio: O interesse pelo público, o encantamento pela Filosofia e os resultados alcançados.
F) A identidade e o prazer em trabalhar com o público do Ensino Médio	
H) O interesse e encantamento pela Filosofia	
I) O trabalho desenvolvido no Ensino Médio por meio da Filosofia e os possíveis resultados alcançados: emancipação, autonomia e empoderamento do aluno	
L) O aluno do Ensino Médio na atualidade: percepções acerca deste sujeito	
B) A importância do Pacto: fortalecimento de um trabalho diferenciado	O PNFEM: Importância, aspectos positivos e Fortalecimento do trabalho docente.
E) Novas práticas mediadas por novos eixos	
G) Aspectos positivos do Pacto	Mudanças e Inovações mediadas a Partir do Pacto
D) A prática pedagógica mediada por projetos interdisciplinares: possibilidade de trabalho e melhoria do ensino e da aprendizagem	
K) A prática pedagógica por meio de projetos interdisciplinares: desafios e impactos	
J) O aluno do Ensino Médio como sujeito sócio-histórico: um olhar abrangente sobre esse sujeito	

Fonte: O autor (2016).

**CAPÍTULO 6: AS MEDIAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELO
FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES**

Para poder desenvolver melhor a nossa explanação, é mister enfatizar que entendemos de fundamental importância que nossas intervenções junto a professores considerem a singularidade e aprendam quem é esse sujeito concreto.

(AGUIAR, 2006, p. 13)

Este capítulo apresenta a interpretação que realizamos dos dados produzidos no percurso da pesquisa por meio da entrevista. A partir deste material, fizemos o processo de análise que ocorreu em três etapas: levantamento dos Pré-Indicadores; aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores e; por último, organização e sistematização dos Núcleos de Significação.

Como mencionamos anteriormente, os trechos da fala do sujeito os quais foram selecionados não são vazios de significados. Na realidade, o que trazemos para a análise são falas intencionais, carregadas de significado, no intuito de nos aproximarmos da compreensão do processo sócio-histórico da vivência docente em que o sujeito da pesquisa - Professora Ana Maria¹⁶ - se desenvolve profissionalmente.

Assim, neste capítulo, apresentaremos a análise que realizamos, a qual revelou as mediações subjetivas que foram constituindo a referida professora, na forma de produção de sentidos e significados, durante a sua trajetória sócio educacional no PNFEM.

Esclarecemos que, para a análise da fala do sujeito da pesquisa, levamos em consideração não somente o momento da entrevista e as falas expostas. Isto porque, para apreendermos os sentidos do sujeito colaborador da pesquisa, foi necessário considerarmos seu percurso histórico, suas motivações para o magistério e todo o seu processo de significação, o qual se revelou também de maneira implícita na sua fala. A respeito disto, Aguiar (2015b, p. 159), nos esclarece que:

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras, é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso entender o *significado da fala*. (...) A fala (palavra com significado) do sujeito é fundamental como ponto de partida para nossa análise, mas não contém a totalidade. Precisamos ir em busca do processo, das determinações, da gênese, entendidos aqui como prioridade essenciais.

¹⁶ Nome fictício utilizado para preservarmos a identidade do sujeito colaborador da pesquisa.

Conforme exposto pela autora (2015b), é necessário buscarmos na fala do sujeito o processo e suas determinações as quais não foram expostas de forma clara, mas, que nela estão presentes implicitamente. Assim, a análise feita somente a partir das palavras, muitas vezes, não se torna suficiente para compreendermos o que o sujeito expressou ou pretendia expressar.

Nesse sentido, ao recorrermos à proposta metodológica dos Núcleos de Significação, apresentada por Aguiar e Ozella (2006 e 2013) e reelaborada, posteriormente, por Aguiar, Machado e Soares (2015), buscamos compreender não somente as significações expostas nas falas como uma mera descrição da realidade. Mas, sobretudo, intencionamos nos aproximar das zonas de sentido que constituíam o sujeito da pesquisa como fenômeno complexo e multideterminado.

O papel do pesquisador não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas em explicá-la, em ser produtor de um conhecimento. [...] Assim, ao partirmos das falas/expressões do sujeito, caminhamos na busca da construção de um conhecimento que desvele a realidade pesquisada. (AGUIAR, 2015b, p. 160)

Baseados nas significações produzidas pelo sujeito colaborador da pesquisa, a partir de sua atuação na realidade pesquisada, no capítulo anterior, apresentamos o processo de análise que culminou na elaboração e sistematização de três Núcleos de Significação, a saber: Núcleo I: Docência no Ensino Médio: o interesse pelo público, o encantamento pela Filosofia e os resultados alcançados; Núcleo II: O PNFEM como aspecto importante para o fortalecimento do trabalho docente e; Núcleo III: Mudanças e inovações gestadas a partir do PNFEM.

No primeiro Núcleo de Significação, expomos os motivos registrados pela professora Ana Maria que a levaram a optar pelo Magistério, seu interesse em trabalhar com o Ensino Médio e sua satisfação em lecionar para o público que constitui esse nível de ensino. Destacamos também seu encantamento pelo Curso de Filosofia, o quanto se sente realizada em lecionar a disciplina no Ensino Médio e a aprendizagem observada nos alunos, a qual foi construída a partir da sua prática docente. Ainda neste Núcleo, mostramos as percepções da professora acerca do jovem como sujeito do Ensino Médio e as possíveis transformações - em seus alunos -, as quais foram observadas pela docente, a partir do ensino da Filosofia.

No segundo Núcleo, apresentamos os aspectos positivos do PNFEM,

apontados pela professora, na gestão do seu trabalho enquanto docente. Dentre estes aspectos, a professora dá ênfase aos novos eixos que passaram a direcionar a sua prática e a de outros professores, modificando-lhes o modo de observar seus respectivos alunos, de planejarem e de desenvolverem as suas aulas, proporcionando-lhes, assim, um trabalho docente diferenciado.

O terceiro e último Núcleo de Significação apresenta uma discussão acerca das mudanças e inovações apontadas pela professora - em sua prática e na de seus colegas de trabalho -, as quais foram mediadas pela participação dos docentes no PNFEM, enquanto formação continuada. Dentre estes avanços e melhorias em sua prática e na de seus colegas, Ana Maria destaca o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares. Ainda neste Núcleo, também apresentamos a perspectiva da professora acerca do aluno do Ensino Médio. Para a docente, o educando deste nível de ensino deve ser visto um sujeito sócio histórico, sendo necessário que tanto os planejamentos como a execução das aulas, neste nível de ensino, levem em consideração a observância de sua vivência histórica e social.

6.1 Núcleo I: Docência no Ensino Médio: o interesse pelo público, o encantamento pela Filosofia e os resultados alcançados

A elaboração deste Núcleo é resultado da articulação de cinco Indicadores, nos quais os conteúdos temáticos se entrelaçaram e que nos possibilitaram uma análise das motivações que levaram a professora Ana Maria a optar pela docência, para o serviço público, para o Curso de Filosofia e que, ainda, mediaram seu desejo de lecionar a disciplina no Ensino Médio.

Nesse sentido, fazem parte deste Núcleo os seguintes Indicadores: **A)** A opção pelo Magistério; **C)** O interesse e encantamento pela Filosofia; **F)** A identidade e o prazer em trabalhar com o público do Ensino Médio; **H)** O Ensino Médio: objetivos e caminhos a se percorrer; **I)** O aluno do Ensino Médio na atualidade: percepções acerca deste sujeito; e **J)** O trabalho desenvolvido no Ensino Médio por meio da Filosofia e os possíveis resultados alcançados: emancipação, autonomia e empoderamento do aluno.

O primeiro Indicador, nomeado de *A opção pelo Magistério*, nos remete às mediações que incentivaram a professora Ana Maria a adentrar na carreira

docente, com observância na sua constituição sócio histórica e nas oportunidades oferecidas pela sociedade. A docente apresenta dois motivos que foram determinantes para a sua escolha:

1A¹⁷-**Eu escolhi o Magistério.** (...) um dos motivos porque já tinha **vontade de ser professora**, já brincava, desde criança, dando aula, em casa, aos alunos invisíveis.

2A-Também, porque as **maiores oportunidades**, no mercado de trabalho da cidade, na época, **era para o Magistério.**

29B- Dos dois motivos, o mais **significativo foi a questão das brincadeiras** mesmo, da **minha aptidão, habilidade, o gosto pela docência.** Esse foi mais **significativo para minha escolha.**

A professora colaboradora da pesquisa expõe os dois principais motivos que a levaram a optar pela docência, destacando o mais importante deles: o desejo de ser professora que trazia desde criança. Entretanto, aliado ao seu desejo de infância, apresenta também a docência como uma das únicas oportunidades de emprego formal em sua cidade, à época, principalmente para mulheres. Esse correspondeu a um importante fator que a levou a fazer a escolha pelo Magistério. A partir de seu desejo de ser professora e da oportunidade de trabalho que o Magistério oferecia à docente, Ana Maria foi levada - a exemplo de outros professores do interior do Brasil - a encontrar na docência sua sobrevivência.

Por meio da fala de Ana Maria, observamos que sua opção pelo Magistério foi algo que se apresentou como prazeroso e que foi regado de significações para a professora. Estas se desenvolveram durante a sua vivência no meio familiar e educacional, onde teve acesso ao exemplo das suas irmãs que iniciaram a carreira docente antes dela e que muito a incentivaram a seguir o Magistério.

Durante sua infância, as brincadeiras de ensinar vividas pela professora e baseadas na sua convivência educacional em casa e na própria escola, se apresentam como momentos reveladores daquilo que a docente desejava ser profissionalmente. Com o passar dos anos, o ato de ensinar foi, cada vez mais, deixando de ser uma mera brincadeira e estabelecendo-se como uma atividade possível e real a ser desenvolvida por ela.

Por meio de sua fala, torna-se visível que a escolha pelo Magistério

¹⁷ As falas da professora Ana Maria estão classificadas da seguinte forma: letra "A" - primeira entrevista realizada e; letra "B" - segunda entrevista (recorrente) realizada.

ocorreu, inicialmente, pelas significações que Ana Maria encontrou no seu meio social, principalmente, a partir do exemplo de suas irmãs que já lecionavam e que a estimulavam a adentrar no Magistério.

29B- Dos dois motivos, o mais **significativo foi a questão das brincadeiras** mesmo, da **minha aptidão, habilidade, o gosto pela docência**. Esse foi mais **significativo para minha escolha**.

30B - **Mesmo tendo mais chance no mercado de trabalho**, na cidade onde moro, sendo a área que oferecesse mais oportunidade, mas, **se eu não tivesse a vontade de ensinar**, não adiantava eu ir para esta **área de trabalho**.

31B - Eu **percebo que fiz a escolha certa e não faria outra escolha**. Eu poderia fazer outra escolha sendo em que instituição ensinar, por exemplo. (...) Mas, não seria para outra área. **Seria na área da educação e seria para lecionar**

A partir destes trechos, compreendemos que a escolha da professora pelo Magistério não ocorreu apenas pelas significações sociais compartilhadas no meio em que Ana Maria vivia. Isso porque, atrelado ao social, as decisões e opções do ser humano são nutridas por aspectos psicológicos, os quais desenvolvem sentidos e motivações para o desenvolvimento das atividades do homem que, entre elas, está o lecionar. Sobre este aspecto, Vigotski (2001a, p. 480) faz a seguinte afirmativa: “o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções”.

Nesse sentido, entendemos que a professora Ana Maria fez a sua escolha pelo Magistério mediada por significações tanto sociais como individuais. Assim, a convivência com as irmãs professoras e a oportunidade de emprego num mercado de trabalho em expansão, à época, se configuram como significações sociais que mediaram o seu processo de escolha profissional.

Importante também ressaltarmos a dimensão psicológica do processo de escolha profissional. Este também foi mediado por sentidos que constituem a docente como sujeito histórico que agia de forma singular, com seus afetos, sobre a realidade. Adentrando nesta discussão, Aguiar (2015a, p. 129) afirma que, de acordo com Vigotski:

O homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente. Por outro lado, o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. O sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal.

Observando o pensamento de Vigotski (2001) - também apresentado por Aguiar (2015a) -, torna-se perceptível que as escolhas humanas são sempre mediadas pela relação entre o pessoal e o social. Esta relação entre as ações singulares - próprias da individualidade humana - e as ações universais - próprias da sociedade - nos possibilitam compreender que as ações do homem não são realizadas apenas com o intuito de suprir suas necessidades biológicas. Mais que isto, suas ações são também mediadas por necessidades sociais que o constituem como sujeito sócio histórico, produtor de sentidos e de significados.

Assim, nos baseando no conteúdo temático desse Pré-Indicador e na fundamentação teórica apresentada, apreendemos que o processo de ingresso da professora Ana Maria na docência ocorreu por meio da relação entre os fatores singulares e universais que a constituíram desde criança.

O segundo Indicador, “*O Ensino Médio: objetivos e caminhos a percorrer*”, aponta a visão educacional e social que a professora Ana Maria tem do Ensino Médio ao focar esta etapa escolar como um momento oportuno de formação para jovens e adultos. A docente também apresenta os eixos de trabalho no Ensino Médio, na atualidade. Destaca que é no Ensino Médio que os jovens são preparados para o mercado de trabalho, para se aprofundarem nos estudos e perceberem a necessidade de darem continuidade aos seus estudos através do Ensino Superior.

A professora inicia sua fala destacando que a preparação dos estudantes, no Ensino Médio, deve ser baseada em quatro eixos de ensino: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Sobre os eixos, relata que:

5A- Eu observo que o Ensino Médio tem o objetivo de trabalhar o estudante (o jovem) pensando em quatro eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Os eixos de aprendizagem são apresentados pela professora como essenciais para o desenvolvimento educacional do aluno, assim como para a preparação dos discentes para o mercado de trabalho e Ensino Superior. São colocados por Ana Maria como requisitos que devem ser observados pelos professores e equipe pedagógica na preparação e organização das atividades a serem desenvolvidas com os jovens matriculados neste nível de ensino.

Observamos que, de modo enfático, Ana Maria destaca que a articulação

entre os quatro eixos temáticos - trabalho, ciência, cultura e tecnologia - deve ser a direção para o planejamento e aplicação dos conteúdos com os alunos do Ensino Médio. A forma de trabalhar com esses eixos dando-lhes significações para a aprendizagem dos alunos é uma das preocupações dos professores que veem, no repensar o Ensino Médio e na reelaboração de suas práticas, uma forma de investirem na educação.

10A - Eu vejo que o **Ensino Médio**, hoje, deve **pensar**, realmente, nesses **quatro eixos: do trabalho** (pensar em preparar este aluno para o trabalho), **dar continuidade aos seus estudos** (conhecimento científico), **cultura e tecnologia**.

11A - **Repensar o Ensino Médio** como, por exemplo, através do **Ensino Médio Inovador** (nós, aqui, somos cadastrados no Ensino Médio Inovador), é uma forma de **investir na educação**.

Embora a professora enfatize a necessidade de repensar o Ensino Médio como forma de investir na educação - iniciando-se por meio de um trabalho baseado nos quatro eixos para assegurar a aprendizagem dos alunos, de modo que os conteúdos trabalhados tenham um norte a seguir -, nesse primeiro, Ana Maria se detém a falar, especificamente, sobre o eixo trabalho como sendo um dos principais a serem trabalhados com os alunos. Em vários momentos da entrevista, a docente aponta para a necessidade de se trabalhar pedagógica e didaticamente com este eixo.

Em vários trechos de sua fala, a professora enfatiza que uma das funções principais do Ensino Médio é preparar o aluno para o mercado de trabalho para que este receba orientação profissional¹⁸. Destacamos que, segundo Bock (2001, p. 144), orientação profissional é entendido como “um conjunto de intervenções que visam a apropriação dos chamados determinantes da escolha. Estes determinantes é que leva a compreensão das decisões a serem tomadas e possibilitam a elaboração de projetos”. Para a professora colaboradora da pesquisa, este momento de orientação profissional é visto como primordial no trabalho com os jovens do Ensino Médio. A docente enfatiza essa necessidade dizendo que:

¹⁸ O termo “orientação profissional” utilizado no texto não se refere às orientações dadas, individualmente, por psicólogos e pedagogos em clínicas especializadas. Aqui, tratamos da orientação dada aos alunos pela escola na qual a professora trabalha. Isto porque, na escola, existe a preocupação em se preparar os alunos para o mercado de trabalho, através da exposição de “feira de profissões” e palestras que incentivam os alunos a se prepararem para o ENEM e conseguirem se profissionalizar nas áreas pretendidas.

42B - Nesta **transição para se tornar adulto ((aluno Adolescente))**, é o momento de adentrar no mercado de trabalho. Por isso, **acredito que é no Ensino Médio** que se deve **trabalhar** o aluno para que ele **aprenda como planejar o seu futuro**. Vai **planejar o seu futuro** a partir de suas expectativas, refletindo: **o que eu quero para a minha vida** para os próximos anos?

43B – ((A professora coloca como pergunta do aluno)): Então, o que é **que eu tenho que fazer**, hoje, para **conseguir o que espero para a minha vida? Eu acredito que o Ensino Médio é ideal para a gente conversar com os alunos sobre essa questão**.

44B - **No Ensino Médio**, a gente **tem que ter o cuidado de não se esquecer de trabalhar mais aprofundado essas questões** ((trabalhar o aluno para que ele aprenda como planejar o seu futuro)).

Esta preocupação que os professores do Ensino Médio devem ter com a formação profissional dos alunos e os questionamentos que surgem deste trabalho feito com os mesmos favorecem uma análise concreta da situação social, histórica e educacional e, ainda, estimulam nos alunos uma ressignificação em suas formas de pensarem e, conseqüentemente, agirem. Sobre este pensamento, Aguiar, Bock e Ozella (2015c, p. 213) expõem que:

A reflexão sobre questões como: que trabalho escolher? Que futuro quero para mim? O que eu gosto? Possibilita a explicação das condições concretas presentes na vida do indivíduo, favorecendo o reconhecimento das determinações com as quais deve lidar. [...] Neste movimento, vemos a possibilidade da ressignificação (que é sempre um processo cognitivo e afetivo) e da produção das determinações com as quais deve lidar.

Na análise desse Indicador, denominado de “*O Ensino Médio: objetivos e caminhos a percorrer*”, compreendemos que Ana Maria tem uma visão sobre os caminhos que devem ser seguidos pelos professores e pela equipe pedagógica para que favorecerem - com base nos quatro eixos temáticos de ensino apresentados pela docente - uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Entretanto, o que ensinar, a metodologia utilizada e as significações que cada eixo terá na formação dos estudantes ainda são questões que não ficaram claras, quando tentamos articulá-las à questão da orientação profissional. Compreendemos que, para a professora, esse tipo de trabalho pedagógico deveria ser feito na escola junto aos alunos. Todavia, em sua fala, não há indícios de que esse trabalho aconteça, exceto como ação isolada de um ou outro professor, na própria sala de aula.

Essa compreensão se torna clara ao compararmos, a partir da fala da professora e dos autores citados, os possíveis questionamentos feitos pelos jovens

sobre o seu futuro profissional. Embora tenham conteúdos similares, os questionamentos podem ser interpretados de forma diferente, quando observamos as intenções que os embasam.

Os questionamentos apresentados pelos autores trazem: a intenção de se analisar o jovem, a partir de sua realidade e, a possibilidade de uma ressignificação de sua vida, a partir dos sentidos adquiridos.

Já o questionamento apresentado pela professora Ana Maria revela uma intenção - talvez, mais no âmbito da Filosofia - de estimular uma prática reflexiva do jovem com base na possibilidade e anseio do futuro. Desta forma, compreendemos que a visão que a professora tem sobre o *Ensino Médio: objetivos e caminhos a percorrer*, contemplou apenas o eixo da formação profissional do jovem.

O terceiro e quarto Indicadores, do primeiro Núcleo de Significação – intitulados: *A identidade e o prazer em trabalhar com o público do Ensino Médio e; O interesse e encantamento pela Filosofia* -, trazem significações semelhantes à justificativa do trabalho docente realizado pela professora Ana Maria, a qual se apresenta como uma professora realizada por trabalhar com o público do Ensino Médio (adolescentes¹⁹ e adultos) e, ainda, por lecionar a disciplina de Filosofia por permiti-la desenvolver uma reflexão sócio educacional com os alunos.

O terceiro Indicador revela quais significações levaram a professora Ana Maria a trabalhar com o público jovem (adolescente) e adulto²⁰ e não mais desejar exercer a docência no Ensino Fundamental I, onde iniciou a sua prática de ensino. Assim, quando questionada pelo motivo que a levou a ser professora no Ensino Médio, a professora foi enfática na sua resposta:

4A - Eu já tinha muita **vontade** de **trabalhar com adolescentes**. Inclusive, **adolescentes e adultos** é o **público que eu me sinto mais à vontade para trabalhar**. No momento em que apareceu a **oportunidade de trabalhar com o Ensino Médio**, eu procurei logo a vaga para vir **trabalhar com os adolescentes**.

¹⁹ A professora não faz distinção entre o público adolescente e jovem. Ambos os nomes são utilizados quando a professora quer tratar dos alunos do Ensino Médio com idades entre 15 e 18 anos (idade regular do Ensino Médio).

²⁰ O público jovem e adulto exposto nesse contexto não é o da modalidade da EJA, mas sim do Ensino Médio regular. Na escola na qual a professora leciona, o público do Ensino Médio regular tem idades compreendidas entre 15 e 55 anos.

Na sua fala, Ana Maria defende que sempre teve o desejo de trabalhar com o público jovem e adulto e, ao surgir a oportunidade - através da sua formação em Filosofia -, logo procurou uma escola que pudesse a acolher. Desta forma, é plausível compreendermos que o desejo que a professora tinha de trabalhar com o público, acima citado, não ocorreu por acaso.

Ana Maria expõe que o desejo de trabalhar com o público jovem e adulto ocorreu-lhe por acreditar na possibilidade de desenvolver um trabalho significativo, que proporcionaria o empoderamento dos alunos e, assim, lhe possibilitaria alcançar bons resultados em sua prática docente. Compreendemos isso, quando a professora nos diz:

*40B- Quando eu vejo essas **possibilidades ((de estimular o empoderamento nos alunos)) e os resultados do meu trabalho, eu vejo que vale a pena trabalhar com o adolescente.***

Assim, entendemos que o desejo de trabalhar com o público jovem (adolescente) e adultos não foi um desejo de Ana Maria que lhe surgiu por acaso. Ao contrário, foi gestado por meio das relações sociais que estabeleceu durante o Curso de Filosofia e das possibilidades de aprendizagem e de resultados que a docente tinha acerca do trabalho com o Ensino Médio. Como esclarece Sirgado (2000, p. 69), “na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece constante é a significação. (...) O que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social”.

As significações constituídas pelas relações sociais e intrapessoais da professora Ana Maria mediaram o seu desejo de trabalhar com o público jovem e adulto e, ainda, a acreditar que com este público poderia realizar um bom trabalho docente. Por isso, a docente afirma:

*41B – **Também trabalhei com aulas na Universidade e é outra possibilidade para que esses adultos possam fazer o mesmo trabalho que faço e que acredito com os adolescentes.** Por isso, me sinto **à vontade para trabalhar com os adultos**, acreditando nessa possibilidade.*

A possibilidade de realização de um trabalho docente significativo, gestada na professora Ana Maria pelo Curso de Filosofia, iniciou-se em sua prática no Ensino

Médio. Assim, no quarto Indicador - intitulado *O interesse e encantamento pela Filosofia* -, a professora expõe que o desejo de lecionar no Ensino Médio se iniciou quando a docente adentrou no Curso de Licenciatura Plena em Filosofia.

32B - Na **oportunidade** que **apareceu**, na cidade, **o Curso de Filosofia, apareceu também o interesse de ter o curso superior** e eu pensei: vou experimentar, vou conhecer o que é essa questão da Filosofia.

33B - Ao conhecer **o Curso**, eu vi que era um **Curso que eu já deveria ter feito há muito tempo. Encantei-me**, realmente, **pelas discussões** do Curso e **não me arrependo de ter entrado no Curso de Filosofia**

O Curso de Filosofia chegou à vida de Ana Maria como algo prazeroso e repleto de encantamento. Esse encantamento surgiu no decorrer do Curso e, é o elemento que modifica a visão da professora que passa a ver outras possibilidades e modos de trabalho, a iniciar pela reflexão crítica/filosófica que a disciplina de Filosofia permite realizar com os alunos. Sobre este contexto, Chauí (2002, p. 14) defende que “a reflexão filosófica é radical porque é um movimento de volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer a si mesmo, para indagar como é possível o próprio pensamento”.

Essa possibilidade de indagação do próprio pensamento apresentada por Chauí, do estar em um contínuo repensar das coisas e a não aceitação dos conhecimentos já estabelecidos, foram alguns dos motivos que levaram a professora Ana Maria a se encantar pela Filosofia e a buscar meios de trabalhar a disciplina com os seus alunos.

3A - Em 2008, apareceu a **Filosofia no Ensino Médio** como disciplina optativa. Então, me interessei logo em ir **ministrar aula** na minha área.

34B - **Meu encantamento se deu a partir de uma aula de um professor** chamado Pe. Costa que, hoje, é professor efetivo do Curso de Filosofia da UERN, quando ele **ministrou a disciplina “Fundamentos da Filosofia”**. E, nesta disciplina, ele falou do **que é a Filosofia, do que fazia a Filosofia, da questão do repensar, do questionar, do não aceitar o conhecimento já estabelecido**.

35B - Como **eu me encantei pelo Curso e pelas discussões filosóficas, eu sempre me imaginava trabalhando isso com os alunos**. (...) Quando apareceu a disciplina como optativa, em 2008, **fui procurar logo uma escola que tivesse Ensino Médio e eu pudesse trabalhar as questões filosóficas com os meus alunos**.

A discussão dos Indicadores *A identidade e o prazer em trabalhar com o público do Ensino Médio* e *O interesse e encantamento pela Filosofia* nos leva a

compreendermos que as mudanças ocorridas na carreira docente de Ana Maria - iniciada pela possibilidade de desenvolver um trabalho significativo com o público do Ensino Médio -, perpassa a mudança de nível educacional vivida pela professora e, por extensão, a sua forma de significar a atividade docente enquanto profissão que exerce.

Observamos que a professora foi tomada por prazer e satisfação, ao perceber a possibilidade de desenvolver um bom trabalho e ao detectar resultados satisfatórios em sua prática. Isto lhe incentivou a estabelecer mudanças em sua mentalidade acerca do trabalho docente. Sobre isto, Espinosa (2008, p. 145) enfatiza que “não há na mente nenhuma vontade absoluta ou livre: a mente é determinada a querer isto ou aquilo por uma causa que é, também ela, determinada por outra, e esta última, por sua vez, por outra, e assim até o infinito”.

Nas determinações da mente as quais foram apresentadas por Espinosa e a partir dos embasamentos nos fatores sócio educacionais registrados na discussão dos Indicadores analisados, encontramos as significações da professora Ana Maria para desejar trabalhar com o Ensino Médio e com a disciplina de Filosofia. Muito mais do que uma transformação educacional, esse desejo de mudança de nível de ensino ao qual a professora lecionava se caracteriza como uma mudança no seu psiquismo, isto é, na sua forma de interpretar a atividade educacional vivida.

No quinto Indicador - denominado *o trabalho desenvolvido no Ensino Médio por meio da Filosofia e os possíveis resultados alcançados: emancipação, autonomia e empoderamento do aluno* -, as falas de Ana Maria nos instigam a analisar os possíveis resultados alcançados por ela como docente da disciplina de Filosofia, no Ensino Médio. A professora trata a Filosofia, disciplina que a encanta, como um meio propício para o desenvolvimento intelectual e social, assim como a considera como meio favorável para a emancipação, autonomia social e empoderamento dos alunos.

36B – ((Trabalho docente em Filosofia)) Proporcionando momentos em que os alunos possam ver filosoficamente e analisar filosoficamente as questões do dia a dia e que os filósofos pensaram anteriormente. Até a questão de **acontecer o empoderamento do aluno** para que ele **possa se emancipar, construir sua autonomia** e perceber-se como cidadão capaz de transformar o meio em que vive. (...) e, assim, **contribuir para a transformação** da sua família, da comunidade em que mora, de **não aceitar as coisas estabelecidas**, inclusive as questões da própria escola, na qual eles começam a questionar, **a participar das decisões**. Como também as questões da cidade, quando tem uma discussão na Câmara de Vereadores e eles procuram saber como podem interferir nessas decisões. Então, **eu**

percebo que a Filosofia tem essa contribuição.

A principal função da Filosofia no Ensino Médio apresentada pela professora é proporcionar o empoderamento do aluno. Ela explica que, por meio do empoderamento, o aluno se emancipa, constrói sua autonomia e, com isso, torna-se capaz de transformar a sociedade em que vive. A professora ainda destaca que o empoderamento que os alunos desenvolvem - por meio da participação na disciplina de Filosofia - propicia-lhes tornarem-se seres críticos que não aceitam decisões sociais prontas e induz-lhes a quererem participar das atividades sociais e políticas que regem a sociedade, o que Ana Maria chama de emancipação social.

37B - Eu vejo **resultado na ação dos alunos** quando eles **participam das atividades** políticas da escola e da sociedade.

38B - Eu vejo que o que a gente **trabalha na disciplina de Filosofia**, junto com a escola, traz sim um **resultado emancipatório para o aluno do Ensino Médio**.

Analisando a fala da professora, percebemos que o processo de empoderamento dos alunos nos leva a considerá-lo como atividade do homem que, no contexto em que estamos trabalhando, se desenvolve nas decisões políticas da escola e da sociedade. Recorrendo a Clot (2006, p. 102), aprendemos que “a atividade dirigida participa, portanto de três direções ao mesmo tempo (a do objeto, do sujeito e a dos outros), mobilizando o gênero de atividades adequada à situação. No entanto, é necessário vê-la como um todo singular em que cada um dos elementos tem sempre os dois outros como pressupostos”.

Ao analisarmos a citação, compreendemos que o processo de empoderamento citado pela professora Ana Maria como um dos resultados alcançados por meio do trabalho com a Filosofia, no Ensino Médio, acima de tudo, se desenvolve porque os alunos são sujeitos ativos da sociedade, na qual eles tem a oportunidade de desenvolverem suas ações na relação com os outros e com os objetos sociais, pois, como nos esclarece Bock (2015, p. 320), “é na relação com o mundo material e sociais que se desenvolvem as possibilidades humanas”.

Ana Maria enfoca ainda que, para que o aluno se desenvolva como um sujeito ativo, capaz de refletir e proporcionar mudanças em si e na sociedade em que vive, é necessário que ele conheça a sua cultura, através de uma reflexão sócio

histórica.

45B - Quando eu digo: o **aluno precisa conhecer a cultura** do passado, a cultura atual e **refletir sobre a cultura** atual. Essa cultura de hoje faz parte da tradição. Mas, essa tradição ela **prejudica alguém na sociedade atual?** (...) **eu faço essa reflexão com meu aluno.** (...) essa cultura, essa ideia, alguém sai prejudicado com isso? Tá sendo desumano em algum grupo da sociedade? Se está, a gente pode **repensar em mudar essa cultura** deste lugar. (...) **Precisa conhecer a cultura do passado, a cultura atual para ele analisar se precisa mudar ou não.**

46B - Na nossa escola, **fazemos discussão com os alunos sobre as questões culturais e suas mudanças.** (...) Em nossa escola, **é discutido com o aluno e o aluno percebe essa possibilidade de mudança.** Depois/Claro! De várias discussões!

Nessas falas, Ana Maria explica que para que os alunos possam desenvolver mudanças pertinentes na sociedade atual, é necessário que conheçam a sua cultura e a sua sociedade. Entretanto, nos baseando nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, compreendemos que as mudanças sociais são proporcionadas também pelas individuais, as quais são constituídas de significados e sentidos e têm como base a historicidade do sujeito.

Por isso, ao incentivarmos os alunos a desenvolverem as análises sociais e culturais necessárias para a compreensão e formação de possíveis mudanças, é necessário gestarmos, em cada um, a execução de uma análise individual. Nessa análise, os sujeitos devem se colocar como sociais, ativos, formados por fatores subjetivos e objetos, influenciados e influentes na sociedade em que atuam. Esclarecendo este pensamento, comenta Bock (2015, p. 30) que:

A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem.

Frente ao conteúdo temático desse Indicador, é notório que o trabalho desenvolvido pela professora Ana Maria por meio da disciplina de Filosofia tem a pretensão de estimular, nos alunos, uma análise social e individual para que possam refletir e, assim, se motivarem a desenvolver mudanças na sociedade.

Através do processo de empoderamento - citado em diversos momentos, neste Indicador -, os alunos são levados à emancipação e à autonomia social, com desvinculação das ideias prontas e acabadas que, muitas vezes, são apresentadas

pela sociedade.

No sexto Indicador - intitulado *O aluno do Ensino Médio na atualidade: um olhar acerca deste sujeito* -, a professora Ana Maria faz uma análise do jovem do Ensino Médio e analisa a função deste nível de ensino no processo de formação do jovem.

Inicialmente, a professora aponta o jovem como futuro adulto que irá para o mercado de trabalho e para tal, necessita da preparação dada pelo Ensino Médio:

6A - O jovem, hoje, no Ensino Médio, é o futuro adulto que vai para o mercado de trabalho. Então, o Ensino Médio precisa dar esse apoio.

Este aspecto do Ensino Médio apontado pela professora Ana Maria como período propício - e necessário - para preparação do jovem para o mercado de trabalho está regulamentado na Lei nº 9.394/1996, na seção IV, artigo 53, inciso II, que diz que o Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: “a preparação básica para o mercado de trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

A professora traz ainda outra função do Ensino Médio na preparação do jovem que também está exposto na LDB nº 9.394/1996 que é a de favorecer conhecimentos que permitam aos jovens darem continuidade aos seus estudos.

7A - Esse futuro trabalhador também precisa ter o conhecimento. Então, eu acredito que precisamos trabalhar o aluno para além do mercado de trabalho, para dar continuidade aos seus estudos. Seja no Ensino Superior ou outros cursos que venham complementar os seus conhecimentos.

8A - Pensar esse jovem para o mercado de trabalho é pensar esse jovem para o Ensino Superior

Entretanto, fazendo uma leitura - a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica - das atribuições do Ensino Médio para a formação do jovem, compreendemos que para planejar o futuro desse jovem - repleto de tantas atribuições sociais como a preparação para o mercado de trabalho e a continuidade de seus estudos -, é necessário que os formadores do Ensino Médio lembrem de que os jovens são, antes de tudo, pessoas. E, como tal, são constituídos de significados oriundos da história da sociedade e dos sentidos que fazem parte da ontogênese de

cada sujeito. Além disso, é importante que saibam que, ao longo de sua vida em sociedade, os homens - mais especificamente os jovens - se constituem e são constituídos historicamente por meio da transformação social e natural. Essa transformação é marcada pela subjetividade que, ao mesmo tempo, é social e individual, desenvolvendo características que são marcadas pelas suas ações sócio individuais como crenças, conhecimentos e valores.

Assim, a formação do jovem do Ensino Médio, na atualidade, acima de tudo, é marcada como a escolha de uma pessoa livre que tem o desenvolvimento dos seus atos assinalado pela constituição de uma subjetividade. Como nos afirmam Aguiar, Bock e o Ozella (2015c, p. 218):

Vemos assim que a melhor escolha é aquela que o jovem realiza a partir de um conhecimento de si como um ser particular, mas ao mesmo tempo histórico e social, é aquela em que o jovem se vê como um ser em movimento, em transformação, em que suas escolhas também podem se transformar em processo.

Para que o professor possibilite uma boa formação dos jovens que estão no Ensino Médio, é necessário que compreenda que, antes das regras educacionais pensadas como fundamentais para esse processo, este profissional deve pensar no sujeito que está sendo formado, o qual é constituído de muitas significações, conforme mencionamos acima. Como nos diz a professora Ana Maria:

*9A - É necessário também **pensar esse jovem** para que ele possa **planejar o seu futuro, conhecer nossa cultura anterior, pensar na nossa cultura atual e repensar o que fazer. Analisar o que é necessário modificar na nossa cultura.***

Ao mesmo tempo em que temos a noção de que estamos lidando com sujeitos que são livres e que podem escolher qual caminho seguir, o Ensino Médio e seus formadores precisam levar em consideração a relação de subjetividade e objetividade vivida pelos alunos no convívio social. Como defendido por Gonçalves (2015b, p. 53):

Podemos dizer, pois, que a modernidade põe a questão da relação entre objetividade e subjetividade numa forma em que, contraditoriamente, ambas são afirmadas em sua importância. Essa questão epistemológica que surge com o capitalismo expressa contradições específicas desse momento

histórico.

Conforme nos aponta Gonçalves (2015b), essa relação entre a objetividade e a subjetividade vivida por cada indivíduo traz contradições que devem ser observadas nas relações sociais, a fim de planejar as ações que nortearão as práticas do homem na sociedade, entre elas, estão os planejamentos educacionais para o Ensino Médio.

Uma última questão levantada pela professora é que o jovem (adolescente) estudante do Ensino Médio está apto a adquirir novos conhecimentos e, como tal, a receber novos conhecimentos, dentre eles, o filosófico.

39B - **O adolescente** está vulnerável a **adquirir novos conhecimentos** sendo muito **questionador**. (...) Ele está numa fase de **não aceitar as coisas prontas**, de **querer saber** por que as pessoas, os seus familiares ou a sociedade está **impondo questionamentos, está impondo decisões, está impondo que tem que aceitar o que a Igreja diz, o que a escola diz, sem pensar nele mesmo**. Então, como o adolescente está vulnerável neste sentido, ele pode, **nesta vulnerabilidade e nessa abertura pelo novo**, ele pode tanto receber essas **questões trabalhadas na Filosofia** para que possa fazer diferente.

Antes de analisarmos a fala da professora, é interessante que compreendamos qual o significado da palavra vulnerável. Ao consultarmos o dicionário de Ferreira (2001, p. 718), encontramos que é o que “diz-se do lado fraco de uma questão ou do ponto por onde alguém pode ser ferido ou atacado”. Se levarmos em consideração o significado do termo “vulnerável” apresentado por Ferreira (2001), iremos compreender que o adolescente é aquele que está fraco, despreparado e, por isso, apto a adquirir novos conhecimentos. Entretanto, este não parece ser o significado pretendido pela professora ao usar a palavra vulnerável.

A professora apresenta o termo “adolescente vulnerável” como aquele que está aberto a adquirir novos conhecimentos, principalmente, por não aceitar as “coisas prontas”, ou ideias pré-estabelecidas pela sociedade.

Nessa perspectiva, não podemos compreender o jovem (adolescente) como um ser fraco e despreparado. Pelo contrário, compreendemos que a vulnerabilidade do jovem apresentado pela professora Ana Maria se caracteriza por este ser um ser questionador, que não aceita as imposições feitas por outras entidades do seu convívio social, dentre os quais, a família, a Igreja e a própria escola.

Como citado em outras partes desse trabalho, os homens, dentre eles, os jovens, são formados na relação dos fatores psicológicos e sociais, não havendo uma ruptura entre o pensamento individual e social do homem. Conforme Bock (2015, p. 34) nos apresenta, “o mundo social e o mundo psicológico caminham juntos em seu movimento”. Assim, não podemos analisar o jovem, sujeito do Ensino Médio como um ser que tem a sua constituição psicológica desvinculada dos pensamentos dos grupos sociais.

No primeiro Núcleo de Significação, intitulado *Docência no Ensino Médio: o interesse pelo público, o encantamento pela Filosofia e os resultados alcançados*, tivemos como objetivo compreendermos as significações acerca da constituídas pela professora Ana Maria, principalmente, no nível do Ensino Médio, lecionando a disciplina de Filosofia.

Para alcançarmos este objetivo, analisamos os significados e os sentidos constituídos por Ana Maria e revelados em suas falas que evidenciaram as mediações constitutivas da sua prática docente. As zonas de sentido discutidas neste Núcleo nos revelam que a escolha da professora Ana Maria pelo Magistério ocorreu pelas mediações constitutivas dos fatores sociais, culturais e econômicos, os quais corresponderam aos seus motivos e necessidades.

Através da análise da historicidade da professora e do seu processo de identificação com a profissão, isto é, de sua vivência no Magistério, Ana Maria foi gestando novas significações para o aperfeiçoamento da sua prática docente, a iniciar pela oportunidade de entrada na vida acadêmica, através do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia. Durante o Curso de Filosofia, compreendemos que a professora produziu novos significados e sentidos para a sua prática, o que a levou a almejar mudar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio como nível de ensino para sua atuação docente.

Recorrendo à categoria mediação, compreendemos que as aulas ministradas na disciplina de Fundamentos de Filosofia, os conteúdos reflexivos e as possibilidades de desenvolver um bom trabalho com os alunos, mediaram o desejo e a escolha da professora Ana Maria pelo Ensino Médio.

Analisando outras mediações que levaram a professora Ana Maria a desejar lecionar no Ensino Médio, encontramos o seu querer trabalhar com o público jovem (adolescente) e adulto, com possibilidades de desenvolver trabalhos reflexivos que levem seus alunos ao empoderamento, através do desenvolvimento da

emancipação e autonomia deles. Esse desejo de trabalho foi gestando na professora não só pela possibilidade de mudanças para este nível de ensino. Mas, principalmente, por mudanças no seu psíquico, no modo de ver, analisar e desenvolver a docência.

No próximo Núcleo, ampliaremos a discussão sobre a prática docente da professora Ana Maria, no Ensino Médio, destacando as significações produzidas pelo PNFEM como formação continuada e as mediações constituídas pela sua participação no referido Programa.

6.2 Núcleo II: O PNFEM: importância, aspectos positivos e fortalecimento do trabalho docente

Neste segundo Núcleo, apresentamos uma interpretação das significações produzidas por Ana Maria acerca do PNFEM. Registramos os aspectos do Programa considerados pela docente como positivos que, na sua ótica, contribuíram para o fortalecimento de seu trabalho e dos colegas. Para tanto, discutiremos os seguintes Indicadores: **B**: A importância do Pacto: fortalecimento de um trabalho diferenciado; **E**: Novas práticas mediadas por novos eixos; **G**: Aspectos positivos do Pacto.

No primeiro Indicador, *A Importância do Pacto: fortalecimento de um trabalho diferenciado*, Ana Maria defendeu a ideia de que o PNFEM proporcionou o fortalecimento do Ensino Médio através da oferta de formação continuada dos professores e por meio das atividades propostas pelo referido Programa. Sobre isto, a professora colaboradora da pesquisa diz:

12A - A proposta do Pacto eu vejo como positiva. Realmente, é um projeto de fortalecimento para o Ensino Médio.

Diante do depoimento, é possível compreendermos que Ana Maria encontrou nas propostas do PNFEM reais estímulos para melhorar a prática docente.

Analisando o documento orientador do PNFEM (2013), compreendemos que o MEC demarcou propostas específicas para alçar uma maior qualidade na oferta do Ensino Médio. Uma delas foi o fortalecimento do trabalho docente, ao propor atividades voltadas para a formação humana dos professores. Outra iniciativa do

Programa visando elevar o Ensino Médio foi a propagação de novos procedimentos de ensino e de organização escolar, nos quais os estudos e os planejamentos dos professores ocorrem em conjunto, de modo a incentivar maior harmonização entre os diferenciados e diversos seguimentos da escola.

Aqui, retomamos a importante ideia de que o trabalho docente é, essencialmente, um processo de formação humana em todos os seus aspectos. Isto significa dizer que demanda relações de reciprocidade no ensinar e no aprender para que se alcance resultados efetivos. Além disso, se faz necessário que sejam, efetivamente, garantidas boas condições de trabalho para os professores e demais profissionais da educação.

Nessa perspectiva, os arranjos e sistematizações de tempo e espaço de trabalho do docente deverão também contemplar horários destinados, especificamente, ao planejamento, assim como também períodos para estudos acerca de todo o processo de organização e do desenvolvimento curricular, bem como para o acompanhamento e avaliação (MEC, 2013).

Compreendemos que a participação de Ana Maria no PNFEM foi marcada pela produção de novas zonas de sentido, dentre as quais, destacamos um novo olhar para a prática docente com maior observância para o trabalho realizado em sistema de equipes, conforme sugerido pelo MEC (2013). Sobre este aspecto, Ana Maria revela que:

*65B - Achei de **suma importância participar** desse projeto para estar **pensando junto com os meus pares da escola** sobre o que **fazer, como repensar a educação**, em nossa própria instituição.*

Portanto, entendemos que as propostas de trabalho apresentadas pelo PNFEM favorecem, potencialmente, o desenvolvimento de uma prática docente diferenciada. Dentre as várias propostas do Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio está a ideia de a escola pensar e planejar em conjunto. Este foi um dos aspectos destacados pela professora Ana Maria como positivo do PNFEM: a perspectiva do desenvolvimento de atividades que reunissem todas as áreas de ensino da escola, conforme podemos confirmar a seguir:

14A - Em um dos cadernos, todos **os professores estudaram** qual era a **proposta** para as Ciências Humanas. Tanto os **professores** das Ciências

Exatas como das Linguagens, como da Matemática estudou as Ciências Humanas. Depois, vice e versa. Nós vimos o caderno das Linguagens. E, quando nós conhecemos a **proposta de uma área e outra**, a gente **consegue ter um olhar interdisciplinar** avaliando de que forma a gente pode **trabalhar juntos na escola**.

A professora expõe que o Pacto proporcionou tanto a ela quanto a seus colegas a oportunidade de uma visão interdisciplinar na escola, estimulando, assim, o desenvolvimento de um trabalho em conjunto mais produtivo e, portanto, mais satisfatório.

Interessante compreendermos também que o PNFEM surgiu no meio educacional dos professores como uma novidade, como algo atípico de seus dias a dia. Ademais, corresponde a uma realidade incomum e apresenta-se como um meio artificial de formação continuada, gestando mudanças não só na prática docente, mas também no psicológico dos professores.

Assim, a partir das falas produzidas por Ana Maria, concebemos que suas significações acerca das atividades do Pacto lhes serviram de mediações subjetivas, tanto como para os demais professores participantes transformando-os nos aspectos, educacional e psicológico. Essas transformações foram constituindo os professores, paulatinamente, de forma geral. Não somente os participantes do PNFEM, mas também aqueles que ainda não tinham participado do Programa. A visão da professora acerca do PNFEM pode ser observada, a seguir:

21A - A gente **começou a comentar**, na hora do intervalo, **na sala dos professores**, a gente começou a comentar o que o **Pacto estava fazendo com nós mesmos, as transformações e reflexões que cada um via em si**. Então, isso começou a **contaminar outros professores e a externarem a vontade de participar do Pacto**.

Recorrendo aos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, apreendemos que as reflexões e alterações gestadas pelo PNFEM nos professores se desenvolveram a partir da humanização que, por serem seres objetivos e subjetivos, produziram sentidos e significados que os reconstituíram.

Tais mudanças foram transformando o contexto escolar através das ações desenvolvidas pelos professores que passaram a ter outra forma de ver e organizar a escola, com vistas a evoluções no desempenho docente, favorecendo, exponencialmente, o fortalecimento do Ensino Médio.

De acordo com Bernandes (2012, p. 79), as ações “no contexto escolar

referem-se às ações do educador que organiza o ensino com a finalidade de promover a humanização dos homens por meio da aprendizagem do conhecimento elaborado historicamente no contexto escolar”. Nesse sentido, a professora confirma a importância do Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio, a iniciar pela mudança na ação dos professores, conforme podemos constatar abaixo:

58B - Mas, efetivar este pensamento na prática, do Ensino Médio, eu estou vendo que só está sendo realizado agora, depois do estudo do Pacto. Realmente, a gente pode usar a palavra 'fortalecimento' para explicar o Pacto.

No trecho, fica evidente que a participação dos professores no PNFEM proporcionou-lhes uma nova forma de ver e organizar as suas atividades. Os significados e sentidos produzidos pelos professores a partir de suas participações no Pacto, conduziram-lhes a mudanças substanciais e relevantes. Focalizando esta questão, Aguiar (2015a, p. 126) esclarece que “o homem, ao internalizar alguns aspectos da estrutura da atividade, internaliza não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado, como um processo social que, como tal, é mediatizado semioticamente ao ser internalizado”.

Sendo assim, a docência - vista como uma atividade social do homem - é constituída por mediações individuais e coletivas, as quais gestam novas significações numa perspectiva de constante dinâmica. E, tais significações fizeram com que reavaliassem suas ações e, a partir disso, desenvolvessem atividades educacionais diferenciadas.

Essa nova forma de ver, organizar e desenvolver o trabalho foi, prontamente, percebida pelos próprios professores e fizeram com que houvesse, segundo a professora Ana Maria, perceptível transformação em suas práticas. As transformações proporcionaram um novo olhar sobre o trabalho docente desenvolvido na escola, reconhecido não só pelos seus pares, mas também por toda sociedade, de modo geral.

*24A - A sociedade percebe a diferença de nossas atividades, nesta escola. (...) essas **atividades** que nós **fizemos com os alunos sendo protagonistas do conhecimento**, em vez de pensar: esse tipo de atividade ((por meio de projetos)) vai atrapalhar a aprendizagem, esse tipo de aprendizagem não vai ajudar a esses alunos a passar nos concursos, não vai ajudar a esse aluno a passar no ENEM, aqui, foi o contrário: **essas***

atividades, realmente, fortaleceram

25A - **A sociedade vê as diferenças, vê os resultados** ((do trabalho desenvolvido pela escola)).

26A - **A sociedade percebe que nossa escola é diferenciada, tem um trabalho diferenciado.** E, um dos **pontos dessa diferença** se dá pela **formação continuada dos professores que, no momento, se dá pelo PNFEM.**

Para a professora Ana Maria, sua participação e dos demais colegas no Pacto foi de fundamental importância para a mudança de visão e de atitude dos docentes da escola, culminando no fortalecimento de suas respectivas práticas em sala de aula. Consequentemente, revigorando o Ensino Médio e atingindo assim o objetivo central do PNFEM.

No segundo Indicador, intitulado *Novas práticas mediadas por novos eixos (E)*, a discussão circunda sobre as significações constituídas pela professora Ana Maria na/após a participação no PNFEM, destacando suas observações a respeito das mudanças notadas a partir da participação no Pacto, as quais foram sendo percebidas, gradualmente, no decorrer de sua participação no Programa.

A professora percebeu que seus colegas, assim como ela própria, estavam constituindo novos sentidos acerca de sua prática. Estes englobam não apenas a forma de pensar, mas também a constituição de um novo modo de desenvolver o trabalho pedagógico, o que implica a constituição de uma nova ótica sobre a educação e sobre todo o cerne do processo para aprendizagem do aluno.

23A - Um **professor** de Biologia **comentou**, em um dos nossos encontros (...) ele comentou que, **depois do Pacto** (...) **findou organizando um projeto**, mesmo que não tenha sido interdisciplinar. Foi um **projeto temático** para trabalhar com os alunos. **Ele percebeu que teve mais aprendizado** na turma e comentou que mesmo que - em outros anos - tenha feito trabalhos parecidos, ele não percebeu o nível de aprendizagem. Mas, **como estava tendo essa formação do Pacto, o olhar para o aluno estava sendo um olhar com mais cuidado.** Além do olhar de professor que ia tentar construir e desenvolver o conhecimento, estava tendo também o **olhar do professor que cuida do outro: do aluno.** Então, me lembro do depoimento desse professor de Biologia.

Nesta fala, a professora expressa que esse novo olhar para com o aluno foi o diferencial para uma nova forma de avaliar a atividade desenvolvida e compreensão das aprendizagens construídas pelos alunos. Ao analisarmos esse

trecho, verificamos que com o desenvolver do Pacto, os professores foram constituindo novos significados para a prática, os quais são percebidos no conjunto do aprendizado escolar. A respeito disso, Saviani (2012, p. 14) afirma que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.

Com a participação no Pacto, os professores estão buscando - entre si e com os alunos - efetivarem a função da escola que é desenvolver instrumentos que sejam eficazes para a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Todavia, o que percebemos é que além de uma nova forma de pesquisar, desenvolver, repassar e incentivar o conhecimento científico - conforme exposto na fala de Ana Maria -, o professor teve uma mudança de consciência de si e da sua atividade, resultante das reflexões desenvolvidas no PNFEM. A nova percepção para com o aluno, o olhar do cuidar (citado pela professora), resultou da constituição de novas significações que passaram a orientar seu exercício em sala de aula. Como afirma Vigotski (1991, p. 17):

A característica essencial da consciência reside na complexidade da reflexão, no fato de que nem sempre resulta exato refletir, ou seja, pode haver alterações da realidade que ultrapassam os limites do visível e da experiência imediata, exigindo a busca de significados que não são observados diretamente.

A partir de Vigotski (1991), compreendemos que as atividades desenvolvidas no Pacto engendraram na professora e nos demais professores cursistas do Programa uma reflexão profunda de sua prática, embora que talvez, não tenha sido percebido por todos eles. As mudanças não ocorreram somente na forma de avaliarem e de compreenderem o aluno. Mais que isto, as mudanças ocorreram, sobretudo, na forma de constituírem uma nova consciência nos professores, proporcionando-lhes novas definições que, conseqüentemente, resultaram em ações exitosas.

Ao analisarmos o contexto educacional exposto por Ana Maria e refletindo sobre a questão tratada na pesquisa, após a participação destes profissionais no

PNFEM, notamos que as mudanças foram sendo apreendidas tanto pelos professores como por toda a comunidade escolar, conquistando, definitivamente, a todos.

71B - ((A percepção das mudanças com a participação no PNFEM foram sendo percebidas)) A partir dos **seus discursos** em nossas reuniões ou nos **intervalos**. Mas, principalmente, a **partir de suas ações, a partir de suas propostas e projetos**.

Com a participação no Pacto, os professores passaram a planejar as suas atividades docentes com base nas recomendações dadas pelos órgãos educacionais competentes (como o MEC), respeitando as grades curriculares e suas organizações de conteúdos. Todavia, com formas diferentes de proceder: pensando destacadamente no aluno e em suas necessidades de aprendizagem, como também na sua historicidade, vivência e ações, tanto individuais quanto sociais.

Essa diferenciação no planejamento e na execução dos conteúdos do Ensino Médio foi percebida pelos professores, ao analisarem que, mesmo que já executassem certas formas de organização pedagógica em suas práticas, foi somente a partir do Pacto que estas foram repensadas e reorganizadas, de modo a favorecer, efetivamente, o Ensino Médio.

47B - Essa **compreensão** ((nova proposta para o Ensino Médio)) **foi a partir dos estudos apresentados no PNFEM** onde essa proposta nos foi apresentada nos cadernos de estudo. Lá, **sugeriam que deveríamos trabalhar o aluno pensando nos eixos do trabalho, cultura, tecnologia e ciência**. Nós já fazíamos esse trabalho, mas, não de forma organizada nos quatro eixos. (...) **a partir o PNFEM, nós começamos a analisar e executar o ensino a partir dos quatro eixos**.

A partir da participação no PNFEM, as mudanças ocorridas na mesma escola em que Ana Maria trabalha, foram percebidas também pela referida professora como diferencial indiscutível. Entretanto, enfatizamos que, mesmo que tenhamos a compreensão de que, de um modo geral, ocorreram mudanças de fato relevantes dos professores que participaram do Pacto, entendemos que essas transformações foram consideráveis para a professora Ana Maria, através da sua subjetividade individual. De acordo com Furtado (2015d, p. 110):

A constituição da subjetividade individual é um processo singular que surge na complexa unidade dialética entre sujeito e meio atual, definido pelas ações e mediante as quais a história pessoal e a do meio confluem em uma nova

unidade que, ao mesmo tempo, apresenta uma configuração subjetiva e uma configuração objetiva.

Entendemos que a participação da supracitada professora no PNFEM, a exemplo de seus colegas, mobilizou toda a relação dialética da sua individualidade e das relações sociais ocorridas entre seus pares, também participantes do Pacto, como dito anteriormente. Essa *relação constitui a subjetividade da sua prática* e sobre isto Ana Maria expõe que:

75B - Eu não **penso a aula**, hoje, **como um plano de aula**, com uma **necessidade de preparar um plano de aula para ministrar**, por exemplo, política nas aulas de Filosofia e, simplesmente, os alunos aprenderem o que determinados filósofos falaram sobre política. **Hoje**, o que eu vejo como **inovador** é que eu **não uso planos de aula prontos**. Eu **trabalho com projetos temáticos** e, nesse projeto temático, aí, eu vejo quais são as **possibilidades** para que o aluno possa **aprender** e se **desenvolver** ao estudar política em Filosofia.

Analisando sua fala, compreendemos que, por ter participado do Pacto, a professora também teve modificações em seu aspecto psíquico e, conseqüentemente, sua prática foi composta por novas significações. A docente explica que, a partir de sua experiência como cursista do PNFEM não compreende mais sua prática apenas como a simples execução de um plano pronto e acabado. Mas que suas ações em sala de aula são laureadas pelos significados que surgem, diariamente, fundadas na possibilidade de aprendizagem e interação que vão surgindo no decorrer das aulas.

Finalizando este Indicador, é perceptível que a participação no PNFEM estabeleceu, sobremaneira, alterações sócio-educacionais na professora, assim como também nos seus colegas de profissão. Por intermédio de sua fala, fica evidente que houve efetiva transformação a partir das significações que foram produzidas em virtude de sua participação no Programa. Isto lhe proporcionou uma nova forma de pensar, planejar e desenvolver as suas ações enquanto professora e agente transformadora da realidade social. Assim sendo, consideramos que o PNFEM forneceu novas perspectivas e eixos de trabalho para o desenvolvimento das novas ações no trabalho docente dos professores envolvidos.

O terceiro Indicador do Núcleo de Significação, nomeado como *Aspectos positivos do Pacto*, traz a explanação dos caminhos percorridos pelos professores participantes do PNFEM, bem como uma análise das mudanças ocorridas nas

práticas pedagógicas e as significações constituídas sobre a atividade docente. Ana Maria elenca uma série de aspectos do PNFEM os quais considera como positivos da formação continuada.

O primeiro aspecto positivo apresentado como diferencial foi o fato da formação não ser obrigatória, bem como o fator de proporcionar aos professores a oportunidade de refletirem sobre suas práticas de ensino.

13A - O **PNFEM**, a gente percebe que apareceu de outra forma. O professor foi convidado a **participar de um curso** para o **professor refletir sobre o ensino**, para o professor **refletir sobre o sujeito do ensino** - que, no nosso caso, são os jovens, para que os professores das Ciências Exatas refletissem sobre as Ciências Humanas.

Essa oportunidade de reflexão é vista pela professora como um decisivo diferencial proporcionado pelo PNFEM, por provocar transformações na docência dos professores, oriundas da reflexão crítica da própria prática.

Quando instigados a refletir, em meio ao contexto escolar, os professores têm a oportunidade de perceberem que a sua docência, a sua área de ensino e seus métodos de trabalho devem estar em plena e total consonância com toda a comunidade escolar.

Isso faz com que o professor veja a necessidade, por exemplo, de refletir sobre as demais áreas de conhecimentos e não apenas da área em que leciona, favorecendo o desenvolvimento de um profissional crítico e reflexivo. A respeito deste aspecto, Magalhães (2008, p. 53) nos esclarece que:

A formação de profissionais reflexivos e críticos, não só quanto ao domínio dos conteúdos da disciplina que ministram e das escolhas pedagógicas (...), mas, também quanto às ações colaborativas que introduzem transformações na cultura escolar tradicional.

Na perspectiva da reflexão crítica, compreendemos que os professores se conscientizam de suas ideias, dos seus atos, da sua docência, pois tiveram, durante o PNFEM, a oportunidade de se apropriarem melhor do seu discurso. Além disso, puderam compreender os contrassensos do processo social, articulando mudanças significativas, a iniciar pela sua própria transformação como sujeito participante desse processo.

Com as atividades do PNFEM, os professores tiveram a oportunidade de refletirem sobre a sua docência como atividade escolar e social, proporcionando-lhes real empoderamento de suas funções. A respeito disso, Ana Maria enfoca que:

19A - *No momento em que **juntava gestão e professores refletindo** sobre os **mesmos problemas e construindo os mesmos objetivos**, foi uma das partes que vi como muito **satisfatório o Pacto**.*

Percebemos, portanto, que a professora sentia a necessidade de desenvolver um trabalho docente que fosse, eficazmente, articulado com os demais professores tanto quanto como os demais setores que compõem a equipe pedagógico-administrativa da escola. Esse desejo somente foi possível e concretizado através das ações implementadas pelo PNFEM, favorecendo uma análise conjunta da escola propiciando assim o fortalecimento do Ensino Médio.

62B - Com relação às **reuniões do Pacto**, a **direção, vice direção, supervisora e toda a gestão também participava do Pacto**. Então, o problema que acontecia na escola **de pensar como é o sujeito** - que é uma das discussões do Pacto - não era discutido só com os professores, **era discutido também pela gestão**.

63B - Então, **gestão e professores - analisando as mesmas questões e querendo chegar a um consenso** - é uma forma de **fortalecer**, realmente, **o Ensino Médio**.

Por meio destes trechos, torna-se perceptível que o Pacto, através do incremento de atividades individuais e em grupos, propiciou na professora Ana Maria real sentido de satisfação refletindo-se no aprimoramento resultados bem-sucedidos do seu trabalho docente. A forma de ver, refletir e repensar a docência a impulsionou a ter uma nova visão de sua atividade e outra perspectiva de análise sobre a melhor forma de desenvolver a docência.

Esse processo de resignificação que foi se desenvolvendo, gradualmente, na professora colaboradora da pesquisa, à medida que participava do Programa. Isso fez com que as ações do PNFEM fossem valorizadas por Ana Maria de forma relevante e assim se tornassem, indispensavelmente, necessárias para o bom desenvolvimento do seu trabalho docente. Sobre isso, Soares (2008, p. 240) assegura que:

O trabalho docente é uma forma de produção não material, que se articula ao saber produzido por homens e mulheres, histórica e coletivamente, na (re) produção das condições materiais de sua existência. Desta forma, ele exige, por sua própria natureza, que o profissional da educação, esteja em constante processo de atualização tendo em vista os conhecimentos adquiridos por esta sociedade.

Conforme mencionado acima, é necessário que o profissional docente esteja em constante formação, tendo em vista as grandes mudanças que ocorrem cotidianamente na sociedade de maneira dinâmica e, conseqüentemente, resvalando também no meio educacional.

Outro fator positivo do PNFEM exposto pela professora foi fator do recebimento da bolsa de apoio ofertada ao professor que estivesse participando do Programa e atuando no Ensino Médio. A concessão da bolsa foi garantida pelo MEC na implantação do Pacto com a seguinte prerrogativa:

Cada educador receberá bolsa mensal de R\$ 200,00 para fazer a formação, que será presencial e desenvolvida na própria escola. Para participar, o docente deve atuar em sala de aula e estar registrado no censo escolar de 2013 (BRASIL, 2013, p. 02).

A professora destaca a bolsa como um incentivo para a participação dos professores, tendo em vista as despesas decorrentes de alimentação, hospedagem e passagens para alguns que, muitas vezes, não moram na cidade onde é ofertada a formação continuada. Além disso, Ana Maria alega que o benefício também ajuda a custear as despesas que os professores teriam em permanecerem na escola em horário diferente ao do seu expediente.

15A - Outra questão também que foi interessante foi ter uma **bolsa para o professor**. Porque por mais que diga: o **professor** tem a **obrigação** de dar **continuidade aos seus estudos**, mas, a **bolsa** contribui para que ele **viabilize** essa possibilidade.

64B - Eu percebo ((a bolsa)) como **incentivo** para que o professor tenha possibilidade de participar desse projeto. (...) Porque essa **bolsa pode contribuir** para os professores que moram fora **custear suas passagens, sua alimentação, sua estadia, caso precise passar um dia a mais na cidade**.

Entretanto, analisando as falas da professora, é oportuno observarmos que a bolsa oferecida aos professores participantes do Pacto não se configura apenas como uma ajuda financeira. Antes, a sua verdadeira utilidade é a de ser uma forma de

motivação para que os professores possam participar do PNFEM. Esse estímulo propiciou experimentações únicas e decisivas e foi um dos motivos que os levaram a ter uma mudança de pensamento quanto à necessidade de participarem de uma formação continuada.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (LANE E CAMARGO, 1995, p. 118).

Com base em Lane e Camargo (1995) como também na observância da fala da professora colaborada, compreendemos que os sentidos adquiridos pelos professores, como a concessão da bolsa, a participação dos diversos setores da escola no PNFEM e a oportunidade de aprimorar os conhecimentos através da formação continuada, foram de fundamental importância para a mudança de pensamento dos professores, que passaram a constituir novas significações sobre o seu trabalho docente.

A professora expõe que as atividades do Pacto possibilitaram, a cada professor participante do Programa, uma concreta análise de sua prática docente. A partir disso, tornou-se possível enxergar pontos positivos no seu trabalho, os quais não eram observados anteriormente.

17A - Nós fizemos muitas atividades, tanto **nos encontros**, pois, nós nos encontrávamos duas vezes por semana. (...) E, uma das **atividades que me chamou a atenção**, foi de fazer um **vídeo com os próprios alunos da escola** para que eles **dissessem o que eles destacavam da nossa escola**, como eles **avaliavam o ensino** - independente de determinado professor -, **a atuação da gestão**. E, nessa **atividade**, nós nos surpreendemos com o **olhar do sujeito jovem de nossa escola**. Com as coisas boas que eles **disseram** que nós fazemos e a gente **nem imaginava como isso tocava os alunos**. E também, eles lançaram **propostas do que poderia melhorar**.

18A - Então, tinha **aluno que nem sabia** que estava acontecendo este **Pacto**, que seus **professores se reuniam** uma ou duas vezes, por semana, **para estudar**. Depois desta atividade, **o aluno percebeu a nossa continuidade de estudo e deu** (parece que) **mais vontade deles também continuarem estudando**. **Esta atividade eu destaco como uma das atividades mais positivas do Pacto**.

O uso de novas metodologias de trabalho, mudança gestada pelo PNFEM, desenvolveu significados para o trabalho docente dos professores, como também

aflorou resultados positivos nos alunos. Estes, ao verem seus professores estudando para melhorar suas práticas, tomaram como exemplo a seguirem.

Outro fator que foi de estrita importância para os professores foi a participação dos discentes nas propostas e avaliação das disciplinas do PNFEM. Isto os colocou como sujeitos ativos do ensino e da aprendizagem, além de ter tornado o processo relevante para o docente que, por sua vez, foi internalizando os fatores externos de sua função social, configurando-a subjetivamente. Sobre isto, González Rey (1997, p. 119) explica que:

As configurações se constituem no plano psicológico, mas simultaneamente são expressões das diferentes atividades e relações sociais desenvolvidas pelo sujeito. (...) as configurações não se constituem como uma expressão de uma lógica do interno ou do externo, mas como expressão de uma lógica em que o externo e o interno se integram, dando lugar a um novo processo, no qual o interno permanentemente se externaliza e vice-versa.

As configurações constituídas pelos professores pela integralização dos fatores externos e internos a partir das atividades propostas pelo pacto, fez com as ações do PNFEM fossem tendo sentido para a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, para a melhoria do Ensino Médio.

Em sua fala, Ana Maria enfoca que o trabalho docente de cada professor, ao ser integralizado ao dos seus colegas de profissão e ao dos profissionais que direcionam o trabalho pedagógico da escola, conforme proposto pelo PNFEM, foi, de fato, diferenciando a prática dos docentes participantes daqueles que ainda não haviam participado do Programa. A diferenciação foi percebida pela configuração que o professor participante do PNFEM adquiriu durante o processo de desenvolvimento da formação continuada, a iniciar pelo modo de trabalhar com o jovem, sujeito do Ensino Médio.

21A - Quando a gente **estudou o caderno que fala do sujeito**, no **aluno jovem do Ensino Médio**, foi um dos cadernos que mais nos fez refletir **sobre o trabalho da formação integralizada com ênfase na formação humanizada do sujeito**

22A - A gente consegue perceber uma **grande diferença** daquele **professor que está participando** da formação continuada, **através do PNFEM, daqueles que não participaram. O olhar que a gente tem para o sujeito, o olhar que a gente tem para o aluno, é um olhar diferenciado.**

Portanto, encontramos nas narrativas da professora significações gestadas

em virtude de sua participação no PNFEM, com destaque para os aspectos positivos da formação continuada, as quais favoreceram o fortalecimento da prática docente dos professores participantes e, por conseguinte, do Ensino Médio.

Nesse segundo Núcleo de Significação, tivemos como objetivo analisar as significações que o PNFEM gestou na prática da professora Ana Maria e também de seus colegas de ofício. Para alcançarmos esse objetivo, recorreremos à análise e interpretação das significações constitutivas da fala da professora colaboradora da investigação.

Na realidade, buscamos apreender não apenas o conteúdo expresso em sua fala, mas também aqueles que, mesmo implicitamente, revelavam alguma ideia que contribuía para a compreensão das mediações que constituíram a docente para o exercício de sua profissão. Como explicam Aguiar e Ozella (2013), devemos buscar, a partir do que foi dito, aquilo que não foi dito, compreendendo a fala interior do sujeito e seu pensamento.

Através da análise da constituição humana foi possível compreendermos que a professora percebe sua docência como uma atividade em seu aspecto tanto social como individual, a qual se constitui pela dialética da ontogênese e da filogênese, e que, conseqüentemente, passa por avaliação e aprovação da comunidade escolar e da sociedade em geral. Por isso, a professora expõe, enfaticamente, os resultados docentes adquiridos por ela e por seus pares, a partir do PNFEM, que os fizeram ser reconhecidos socialmente pelo diferencial que apresentaram no desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Médio.

Por meio da análise dos aspectos mediativos - como a participação da gestão e supervisão escolar, da concessão de bolsa para os professores participantes, da avaliação e aprovação dos alunos e do reconhecimento de um trabalho diferenciado pelos professores que participaram do PNFEM -, foi possível compreendermos que a professora Ana Maria e seus colegas foram, durante o desenvolvimento do Programa, gestando significados e sentidos que os fizeram almejar o desenvolvimento de um trabalho diferenciado no Ensino Médio. Com isto, puderam fortalecer o trabalho que desenvolviam e, por consequência, contribuir para o revigoramento também do Ensino Médio, conforme a proposta do requerida pelo PNFEM.

No terceiro Núcleo de Significação, analisaremos as mudanças e inovações que foram constatadas na prática docente dos professores participantes do PNFEM.

Destacaremos também as significações produzidas por Ana Maria, a partir de sua participação como cursista do PNFEM.

6.3 Núcleo III: Mudanças e Inovações mediadas pelo Pacto

Esse núcleo foi constituído pela articulação de indicadores que revelaram discussões sobre a prática pedagógica vivenciada pela professora Ana Maria e seus colegas docentes a partir do PNFEM, mediada pela realização de projetos interdisciplinares, a partir da observação do aluno do ensino médio como sujeito sócio histórico.

Vale inferir, ainda, que a compreensão das zonas de sentido deste núcleo produzida pela professora colaboradora da pesquisa só foi possível ao apreendermos o processo que envolveu o movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, através da articulação dos seguintes indicadores: **D)** A prática pedagógica mediada por projetos interdisciplinares: possibilidade de trabalho e melhoria do ensino e da aprendizagem; **J)** O aluno do ensino médio como sujeito sócio-histórico: um olhar abrangente sobre esse sujeito e **K)** A prática pedagógica por meio de projetos interdisciplinares: desafios e impactos.

No primeiro indicador, titulado *A prática pedagógica mediada por projetos interdisciplinares: possibilidade de trabalho e melhoria do ensino e da aprendizagem*, a professora Ana Maria enfoca questões da prática docente que só foram realizadas a partir da execução do PNFEM, como, por exemplo, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Dentre os resultados percebidos com o desenvolvimento do pacto, a realização de projetos interdisciplinares é um dos principais pontos elencados pela professora, tendo em vista que mesmo que a escola propusesse e tentasse desenvolver tais projetos, ainda não tinham sido executados pelos professores.

61B - A **escola** sim tentava **trabalhar de forma interdisciplinar**. (...) nós tínhamos uma **atitude interdisciplinar**. **Mas, não acontecia**, realmente, de todas as disciplinas estarem vivenciando o mesmo problema. Mas, que a escola já tentava trabalhar de forma interdisciplinar.

Ana Maria compreende que alguns pontos da interdisciplinaridade já existiam na escola em que trabalha e que algumas atividades interdisciplinares já eram desenvolvidas pelos professores, mesmo que não sistematizados como

atividade ou projeto deste fim. Entretanto, percebe-se que o desenvolvimento deste tipo de atividade/projeto era algo almejada pela professora como necessário para a melhoria do ensino e que a sua concretização na escola em que a professora trabalha se deu a partir do PNFEM:

*50B - A partir das **discussões do Pacto**, depois que passamos pela primeira e segunda etapa, **começamos sim a agir de forma interdisciplinar**. Não ter apenas uma atitude interdisciplinar. Mas, **a partir de agora, agir em conjunto**.*

A professora instiga na sua fala a discussão sobre uma possível diferenciação entre a forma de ver, de proceder e de agir interdisciplinar. Vale salientar que, segundo a PSH, as ações psicológicas e sociais do homem são constituídas na inter-relação entre os fatores objetivos e subjetivos, não podendo assim ser compreendidos de formas separadas.

O homem se insere em um universo sociocultural e através das relações e experiências que aí mantém desenvolverá seu mundo psicológico, ou seja, seu mundo de registro. (...) O homem, ao construir seus registros (psicológicos), o faz na relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade. O psicológico se constitui não no homem, mas na relação com o mundo sociocultural. (AGUIAR, 2015a, p.118-119)

Baseando-se em Aguiar (2015a), compreendemos que a interdisciplinaridade ainda não é um fator bem definido na caminhada educacional da professora pesquisada e que a compreensão do trabalho interdisciplinar está arraigada as vivências que a professora e seus colegas de trabalho tinham antes e após o pacto.

Com o desenvolvimento das atividades do PNFEM, a professora Ana Maria foi sendo envolvida pela oportunidade de desenvolver um trabalho em conjunto com os seus colegas, conseguindo de fato vivenciar os seus ideais que já tinha sobre a interdisciplinaridade, tornando-a algo concreto em sua vivência docente.

*28A - Nas **atividades do Pacto**, eu **consegui desenvolver um projeto interdisciplinar** que é um projeto apresentado para o Ensino Médio Inovador. (...) isso **mudou minha postura em relação ao aluno do Ensino Médio** e outras coisas que eu já fazia. Então, ao ler, ao **estudar os cadernos do Pacto**, me **fortaleceu** no sentido de **perceber que eu estou no caminho** em que vejo que outros pesquisadores estão nele também em busca da*

melhoria do ensino e da aprendizagem.

As atividades do pacto caracterizaram-se como significações para o trabalho docente da professora Ana Maria e de seus pares, que foram adquirindo sentidos para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, pensado e executado em conjunto, com objetivos que viessem a aperfeiçoar as suas práticas, desenvolvendo experiências que pudessem ser avaliadas e compreendidas como positivas, não só pelos professores e equipe pedagógica da escola, mas por toda a comunidade escolar, a iniciar pelo aluno, que é um dos principais sujeitos do processo de ensino aprendizagem.

*55B - Vejo que o **projeto** ((interdisciplinar)) **vai ajudar** o aluno a perceber que todas as ciências que formam a Área de Humanas, por exemplo, é **capaz de refletir sobre o mesmo problema**.*

*56B - E, **nós imaginamos** também que eles ((alunos)) **vão perceber que necessitam** de um olhar de cada ciência para **resolver melhor os problemas** que a gente lida no dia a dia.*

***57B - Não vejo desvantagens no trabalho interdisciplinar**, apesar das **dificuldades** iniciais que estamos sentindo. Mas, **desvantagens não encontrei ainda**.*

A professora Ana Maria caracteriza o trabalho interdisciplinar como uma oportunidade dada aos professores de produzir e executar os conhecimentos científicos em conjunto, independente das áreas em que são especializados. Ela ressalta que:

*51B - Em todo o tempo que tenho em **sala de aula** - é a **primeira vez** que estamos conseguindo **produzir**, em conjunto, **um projeto interdisciplinar**.*

Contudo, é importante destacar que a produção de conhecimentos em conjunto (conforme elencado pela professora) é um dos pontos do trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade envolve, pois, outros fatores, tais como o desenvolvimento de projeto de investigação, de interdição e principalmente, a necessidade de observação das necessidades da escola. Conforme nos orienta o MEC (2002, p. 88-89) nos Parâmetros Curriculares nacionais para o ensino médio,

(...) É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de

investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

Compreende-se que, mesmo citando em várias falas a necessidade de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e expondo a satisfação de poder realizar este tipo de trabalho a partir das atividades desenvolvidas pelo pacto, ainda não está claro para a professora qual o eixo integrador que seria seguido por ela e por seus colegas docentes na realização de tais projetos.

Apesar de não haver uma definição do eixo integrador que seria trabalhado no projeto interdisciplinar proposto e citado pela professora Ana Maria, compreende-se que o anseio do incremento de tal tipo de projeto, bem como a busca dos meios para a sua realização era constante na prática da professora colaboradora, bem como dos seus colegas, como confirmado pela professora na fala a seguir:

48B - Para o segundo bimestre, nós estamos fazendo uma **atividade interdisciplinar** e eu acredito que essa **discussão interdisciplinar foi a partir do Pacto**. Nós já sabíamos que existia a interdisciplinaridade, mas nunca tínhamos pensado em **agir, em pensar um planejamento interdisciplinar**.

49B - Para o segundo bimestre, os professores da Área de Humanas - oito professores -, estamos nos **reunindo e organizando um plano, um projeto temático como projeto interdisciplinar. E, o nosso projeto, aí sim, é uma ação interdisciplinar**.

54B - Como é o **primeiro projeto** ((interdisciplinar)), nós estamos organizando **apenas nas Ciências Humanas**.

Compreendemos, sob esta perspectiva, que esse anseio pela realização de um trabalho interdisciplinar, que segundo a professora, foi fruto da participação dos docentes no PNFEM, é produto de significados e sentidos constituídos pela nos professores a partir do desenvolvimento das atividades sugeridas pela formação continuada e que afloraram uma nova forma de ver e proceder nas suas práticas docentes.

Esse pensamento fundamenta-se quando encontramos na fala da professora colaboradora que o PNFEM é uma experiência diferentes das demais que já viveu em sua carreira docente. Dessa forma, justificamos a compreensão de que o pacto gestou mudanças na prática docente de Ana Maria, através da constituição de sua subjetividade.

59B - Já **realizei projeto interdisciplinar** no Ensino Fundamental I, no Fundamental II. Mas, no **Ensino Médio, não tinha tido ainda nenhuma atividade**. Pelo menos que eu conheça, na escola em que trabalho, dessa forma, como está sendo, agora: **a gente pensar um projeto coletivo**.

60B - **É a primeira vez** que estamos passando por uma **experiência desse tipo**.

Assim, vemos que a participação da professora Ana Maria e de seus colegas no PNFEM foi caracterizada por uma nova forma de observar e de se admitir como docente, através dos sentidos e significados gestados.

Embora esta pesquisa tenha sido desenvolvida apenas com uma professora participante do pacto, compreendemos que as significações docentes foram afloradas nos demais participantes, pois conforme Marques (2014, p. 66), “os significados e os sentidos são, portanto, mediações que revelam aspectos da subjetividade humana, que, embora seja individual tem sua gênese no social”.

Compreendemos, assim, que as significações vivenciadas na prática docente de Ana Maria a partir do pacto, foram também extensiva aos demais professores participantes.

O segundo indicador, *o aluno do ensino médio como sujeito sócio-histórico: um olhar abrangente sobre esse sujeito*, nos leva a investigar as significações gestadas na professora Ana Maria acerca do aluno que estuda no ensino médio.

A professora supracitada enfoca em várias partes de sua fala, que serão mostradas ao longo da análise deste indicador que, a partir do PNFEM houve uma mudança na forma de olhar este sujeito. Um olhar não voltado apenas para compreensão da aprendizagem intelectual do jovem, sujeito do ensino médio, mas um olhar na forma de compreendê-lo como sujeito sócio-histórico que apresenta-se como integrante ativo da sociedade, influenciando e sendo influenciados pelos atos sociais, inclusive na vivência educacional. A professora expõe, ainda, que:

16A - *Realmente, trouxe um **novo olhar** meu e também dos meus colegas com relação, principalmente - uma coisa que eu destaco -, é com **relação ao sujeito que nós trabalhamos: o nosso estudante, o jovem da escola, do Ensino Médio** .*

Essa mudança de olhar sobre o sujeito do ensino médio exposta por Ana Maria, foi instigado pelas reflexões trazidas pelo PNFEM sobre o trabalho docente dos

professores, principalmente na análise de quem é o aluno que se tem.

Neste prisma, pode-se inferir que o pacto incentiva o professor a olhar o jovem como um sujeito formado por significados, que buscam na educação sentidos para a formação de sua vida, e que, portanto, deve ser trabalhado com base inicial na sua historicidade.

O documento orientador do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, enfoca que “a juventude é tomada como categoria histórica e social que para ser compreendida necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões” MEC (2013, p. 10).

Destaca-se, ainda, que a multidimensionalidade sugerida pelo MEC para a análise do jovem, sujeito do ensino médio, incentivou os professores a buscar compreender as mudanças históricas vividas pelos jovens, em consonância com as mudanças históricas vividas pela sociedade.

Neste contexto, o pacto levou os professores a refletirem que os alunos que eles tinham a dez anos atrás, tem a sua constituição diferente dos alunos que estão no ensino médio hoje.

Outrossim, para se desenvolver o fortalecimento do ensino médio, com melhorias na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente promover melhorias nos índices educacionais do ensino médio, é necessário que se compreenda, planeje e execute as atividades com base na realidade sócio educacional dos alunos, com observância nas suas historicidades e na realidade social atual.

73B - Quando **estudamos** o caderno que fala sobre o **sujeito do Ensino Médio** e, nesse caderno, refletimos sobre “**que sujeito é esse?**”

74B - **Não é o mesmo de dez anos atrás** ((o sujeito do Ensino Médio)). Que não é o mesmo de **cinco anos atrás**. É um **novo sujeito** que está se constituindo em um outro **meio**, em **outra cultura**, em **outro social**, em **outra história**. **O Pacto nos fez pensar dessa forma**. (...) o estudante que eu tenho, hoje, não é mais o mesmo de cinco anos atrás. (...) São pessoas diferentes do que eram anteriormente.

Essa nova ressignificação sobre quem é o jovem, sujeito do ensino médio, surgida a partir do pacto, foi fundamental para a desenvolvimento de uma nova prática docente dos professores participantes. Compreendemos este processo de ressignificação com um dos pontos de mediação subjetiva que o PNFEM proporcionou através de programa de formação continuada.

Os professores começaram, então, a ter uma nova visão do aluno e da

realidade educacional que desenvolviam. Conforme afirma Ana Maria sobre esta nova visão:

*72B - “Não estamos **olhando o nosso aluno**, agora, apenas como **uma pessoa que tem condições de aprender**. Mas, estamos **observando-o como alguém que pode aprender e se desenvolver e se desenvolver e aprender**”.*

O processo de análise educacional perpassou a observância dos índices de aprendizagem intelectual baseado apenas em avaliações quantitativas e passou a configurar-se como uma análise qualitativa dos alunos, observando não apenas o aprendizado sistematizado, mas o processo e o sujeito que está vivenciando este aprendizado. A professora Ana Maria enfoca que essa mudança ocorreu na forma de olhar, de compreender o jovem sujeito do ensino médio.

*67B - **A partir do Pacto**, o nosso olhar ficou **mais abrangente**. Percebemos o nosso **aluno como um sujeito que não é só aprendente**. Mas, um **sujeito que se desenvolve, é um sujeito histórico, é um sujeito cultural, é um sujeito biológico**. Começamos a ter um olhar interdisciplinar para com o aluno.*

*66B - Um **olhar com mais cuidado** porque, antes, o nosso olhar era **primordial para conhecimento, para o intelectual, para o aprendizado**.*

*68B - **Cuidar no sentido de observar**, de **ajudar o aluno** a se desenvolver além do que se exige na escola de educação básica, além do conhecimento relacionado ao ENEM.*

*69B - A **gente cuida** para que ele se **desenvolva**, que saiba **lidar com os problemas do dia a dia**. Pensa em orientar para que ele possa se defender de coisas que possam prejudicar a sua vida.*

Conforme exposto por Ana Maria, a partir do PNFEM apropriou-se de uma nova forma de compreensão do jovem e da sua realidade. Conforme Ana Maria, os professores passaram a:

*70B - **Analisar o estudante adolescente e observando-o, a partir de vários olhares**. E, eu utilizo a palavra **cuidar** porque, além de trabalhar o conhecimento, além de pensar, juntos, o conhecimento. Mas, que seja com o **olhar de cuidar do outro**. E, esse outro, no nosso caso, é o nosso aluno.*

Não se tem mais a preocupação de que ele apenas atinja notas ou que adquira certos conhecimentos que o torne apto a avançar de série. A preocupação passou a ser na compreensão do sujeito, na forma de conhece-lo e compreendê-lo e a partir desta compreensão, ajudar na sua formação. Os professores passaram a se

preocupar com a formação integral do jovem, que conforme cita Ana Maria, deve considerar o seu desenvolvimento, historicidade, formação biológica e participação sociocultural.

Embora não elencado pela professora colaboradora, compreendemos a partir de suas falas, que os professores iniciaram um processo de descentralização educacional, retirando a responsabilidade da formação dos jovens apenas de si e integrando-os a este processo de formação, como sujeitos sócio históricos, que tem participação ativa na sociedade. Para nos ajudar nesta compreensão, recorreremos a Aguiar, Bock e Ozella (2015, p. 219) que afirma:

Acreditamos que nesse processo os jovens possam ressignificar suas experiências, informações, expectativas de futuro, de forma a constituir novas formas de escolha, que levem em conta sua realidade subjetiva e social, chegando a escolhas que poderíamos considerar mais adequadas e saudáveis.

Analisamos que este foi um importante passo para a melhoria da formação dos jovens do ensino médio, pois a partir do momento em que se compreende que o aluno é um sujeito ativo do processo de aprendizagem, esta passa a ser significativa para o mesmo, introduzindo-o num processo de ressignificação da sua vida, das suas experiências e das suas expectativas para o futuro.

No terceiro indicador deste núcleo, *a prática pedagógica por meio de projetos interdisciplinares: desafios e impactos*, retornamos a análise sobre o trabalho docente da professora Ana Maria com projetos interdisciplinares. No primeiro indicador deste núcleo enfocamos a discussão sobre as possibilidades de melhoria da prática pedagógica do ensino e da aprendizagem através dos projetos interdisciplinares. Neste terceiro núcleo, vamos analisar a prática pedagógica da professora a partir dos projetos interdisciplinares, que foram desenvolvidos após a participação no PNFEM, destacando os desafios e as transformações ocorridas com o seu desenvolvimento.

Inicialmente, a professora enfoca que mesmo antes de conhecer a proposta do pacto, já realizava algumas atividades que tinham características do projeto interdisciplinar, juntamente com outros professores:

27A - O relato que eu tenho para falar da **minha prática**, como eu disse,

*alguns professores já faziam parte do que foi **proposto no Pacto**. Eu sou uma das professoras que **penso em trabalhar** dessa forma. Mas, tenho uma **dificuldade** - que veio melhorar depois do Pacto - **que é em relação ao projeto interdisciplinar**.*

A professora afirma que mesmo já tendo vontade e desenvolvendo atividades vistas como interdisciplinar, o que mudou com o pacto, foi a forma de ver e organizar tais propostas. Com o pacto, os professores tiveram a oportunidade de planejar e executar as suas ações conjuntamente, partindo da realidade sócio-educacional-cultural dos alunos e da comunidade escolar. Conforme Fazenda (1979, p. 48-49), com a interdisciplinaridade,

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência.

Analisando a citação de Fazenda (1979) e observando as falas de Ana Maria, compreendemos que o Pacto gestou mudanças na prática pedagógica dos professores, onde se passou de um trabalho solitário e individualizado para um trabalho dialógico, que leva em consideração os ideais do grupo, que pensa de forma coletiva as formas de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, isso não significa que a ação didática de um professor reflète tal qual a ação do outro, mas que há uma potencialização do agir na escola que mediada por um grupo que discute, na diversidade das posições pedagógicas, as questões educacionais da escola.

Assim, evidencia-se que os professores estão vivenciando a interdisciplinaridade docente nas suas práticas, frutos de uma mudança não só no agir, mas no pensar, no planejar e no desenvolver das atividades docentes. Compreendemos que a prática da interdisciplinaridade que passou a ser vivenciada pelos professores foi resultado da mudança de suas consciências, que passaram a ter uma nova forma de desenvolver o trabalho docente. Como afirma Leontiev (1978, p. 121), “o reflexo da realidade objetiva pela consciência não se produz passivamente, mas de maneira ativa, criativa, sobre a base e no decorrer da transformação prática da realidade”.

Essa mudança da consciência se desenvolve no sujeito e também no

coletivo, pois não há dicotomia nesse processo, ou seja, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, apenas de um lado. Trata-se de um processo constitutivo do todo.

Assim, ao considerarmos as possibilidades subjetivas de transformação e produção do sujeito a partir da relação com a realidade social, compreendemos que o reflexo da realidade objetiva apresentado por Leontiev (1978) se apresenta como possibilidade de desenvolvimento de novas atividades, no caso da professora Ana Maria, de atividades docentes, que sejam significativas para a sua prática.

Essa significação, iniciada pela mudança de consciência é tratada como algo positivo para a prática docente, desenvolvendo no professor expectativas que podem ser alcançadas com o seu trabalho docente:

*52B - Pensamos que, **se der certo** ((o trabalho de forma interdisciplinar)), **vamos produzir um artigo e apresentar em um evento.***

A partir das suas falas, compreendemos que Ana Maria está vivenciando significações na sua prática que foram gestadas pela participação no PNFEM, dentre às quais, o desenvolvimento do trabalho docente interdisciplinar. Observa-se que para a concretização deste processo de significação do trabalho docente a partir das atividades interdisciplinar, Ana Maria e seus colegas enfrentaram algumas dificuldades, como exposta pela mesma:

*53B - Os **desafios** ((do trabalho interdisciplinar)) é a gente conseguir **ter olhares diferentes em cima de um mesmo problema.** Em cima do **mesmo problema, ter os mesmos objetivos.***

Outrossim, apesar das dificuldades, percebemos que a concretização do trabalho interdisciplinar foi de grande importância para a professora Ana Maria, que pode concretizar no seu trabalho docente anseios que a acompanhavam desde os primórdios de sua prática.

Neste terceiro núcleo, o desígnio de discussão foi de compreender as significações mediadas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no fortalecimento do trabalho docente da professora Ana Maria, através da concretização do trabalho interdisciplinar, que foi por muito tempo almejado pela professora para a sua prática. A discussão do núcleo também levou analisar a visão do jovem como

sujeito do ensino médio, que Ana Maria e seus colegas tinham e passaram a ter a partir da participação do PNFEM.

Utilizamos as categorias pensamento e Linguagem para compreender a visão que a professora Ana Maria tinha sobre a interdisciplinaridade e a sua aplicabilidade na prática docente. Estas categorias foram importantes para analisarmos a diferenciação da compreensão e desenvolvimento das atividades interdisciplinares vivenciadas pela professora antes e após a participação no PNFEM.

Compreendemos que houve uma mudança significativa na prática docente da professora colaboradora por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que gestou mediações subjetivas a partir do pacto, proporcionando uma nova visão e compreensão da atividade docente, descaracterizando-a apenas como atividades desenvolvidas em conjunto e passando a analisá-la como uma proposta de análise, planejamento e desenvolvimento de atividades docentes em consonância com os demais membros da equipe docente, tendo como base primordial o jovem.

Recorremos as categorias significados e sentidos, para compreendermos a nova visão que a professora Ana Maria e seus colegas passaram a ter do jovem, sujeito do ensino médio após a participação no pacto. Esta nova visão foi mediada pelas atividades desenvolvidas no PNFEM, que propuseram a observância e desenvolvimento do trabalho docente a partir do sujeito que se trabalha no ensino médio e não nos meios que favoreciam o desenvolvimento desse trabalho.

Assim, buscamos na historicidade as explicações para a compreensão da nova visão que os professores passaram a ter sobre a constituição humana, especificamente a constituição dos alunos do ensino médio. Como elencados em várias falas da professora Ana Maria e sugerido pelo PNFEM, os professores passaram a analisar o jovem pela sua historicidade, subjetividade e participação nos ambientes sociais, dentre eles, o educacional.

Os professores passaram, por conseguinte, a cuidar dos jovens, no lugar de apenas transmitir conhecimento. Essa mudança está em consonância com os objetivos expostos no pacto, que traz como foco principal, o desenvolvimento do jovem de forma integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS

A realização desta pesquisa foi um momento propício de reflexão e análise para o pesquisador, que ao perceber-se como homem, que desenvolve diversas atividades sociais, sendo uma delas a docência, busca analisar as significações que são constituídas por meio da prática de sala de aula.

Na busca por compreender as mediações subjetivas que foram gestadas pela professora Ana Maria com a participação no PNFEM, o pesquisador procurou, também, entender as suas significações como professor, frutos do desenvolvimento de formações, aperfeiçoamentos e trabalho docente.

A escolha do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio se deu pela atuação do pesquisador neste nível de ensino, que vem percebendo, ao longo dos anos, uma desestruturação na organização e funcionamento do ensino médio. Assim, com o lançamento do PNFEM pelo MEC no ano de 2013, como possibilidade de melhoria para o ensino deste nível educacional, tendo como fator primordial a formação continuada dos professores, surgiu o interesse do pesquisador em investigar a mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada dos professores e, então, compreender as possíveis transformações gestadas pela referida proposta na constituição das práticas do sujeito participante da investigação, que se tornou objetivo geral deste trabalho dissertativo.

Com o objeto e objetivo de investigação deliberada, definimos que o sujeito da pesquisa deveria ser um professor do ensino médio, de escola pública, que tivesse participando ou participado do PNFEM e que desejasse colaborar com a pesquisa. Desta forma, foi iniciado o processo de visitas a escolas que estivessem desenvolvendo o referido Pacto, que resultou na escolha da professora Ana Maria, que leciona em uma escola de grande porte de alunos e professores, localizada na região Seridó do Rio Grande do Norte.

Salientamos que não foi fácil desenvolver a pesquisa, por tratar-se de um objeto de investigação extremamente novo, que ainda estava sendo desenvolvido em algumas instituições educacionais e que, portanto, ainda não foi analisado a sua eficácia como formação continuada. Entretanto, este também não era o intuito desta pesquisa.

A pretensão da pesquisa era compreender se o pacto, como proposta de formação continuada para os professores do ensino médio, gesta mudanças na

prática pedagógica do professor, que no caso desta pesquisa, da professora Ana Maria, que venham a favorecer possíveis mudanças na docência, propiciando melhorias na sua prática e conseqüentemente, no ensino médio.

Como sustentáculo bibliográfico da pesquisa, recorreremos à abordagem da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (1991, 1995, 1998, 2001, 2001a, 2004 e 2007), Leontiev (1978 e s/d) e Luria (2001), além de tantos outros autores que vêm dando continuidade a essa perspectiva teórico-metodológica de estudo da realidade. Com eles, principalmente com Vigotski, foi possível compreender a dimensão subjetiva da professora pesquisada, com base nas categorias atividade, pensamento e linguagem, mediação, historicidade, subjetividade e significados e sentidos.

Essas categorias foram relevantes para o desenvolvimento do trabalho, pois possibilitou apreender as mediações subjetivas gestadas pela professora Ana Maria com a participação no PNFEM, como atividade de formação continuada. A análise dessa atividade para a compreensão da subjetividade gestada na professora Ana Maria se deu, pois, por compreendermos que o homem não é um simples espelho da realidade social, mas ao contrário, ele se constitui ser humano pelo processo de assimilação, internalização e participação no social quando passa a desenvolver determinada atividade, que no caso do sujeito da pesquisa, é a docência.

Além disso, ao optarmos pela abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, consideramos que as significações gestadas na professora colaboradora embora sejam analisadas de forma particular, mostram o universal, ou seja, as suas significações para a prática docente a partir das atividades do PNFEM, sintetizam as significações gestadas nos demais professores participantes. Desta forma, buscamos, a partir da abordagem teórica, compreender a professora colaboradora em sua totalidade, em movimento, em processo e, portanto, síntese de múltiplas determinações.

Com o intuito de dar respostas ao objetivo proposto para a pesquisa, tomamos as entrevistas realizadas com a professora Ana Maria como base para o desenvolvimento do movimento analítico-interpretativo das significações gestadas pela participação no pacto. E, então, pelo processo de análise e interpretação das entrevistas, construímos três núcleos de significação, que serviram como base para a análise, interpretação e resultados da pesquisa.

É salutar compreender que embora divididos de acordo com a organização dos indicadores, os três núcleos de significação da pesquisa dialogam e se

complementam, favorecendo uma análise internúcleos. Na análise das falas da professora Ana Maria, buscou-se apreender os pensamentos expostos e não expostos, mas contidos no contexto. Resultando, por conseguinte, na compreensão de que a participação no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio mediou a gestão de inúmeras significações para a melhoria da prática docente da professora e de seus colegas docentes.

A mudança na forma de ver, compreender e avaliar o jovem, sujeito do ensino médio, foi uma das significações mais expressivas vistas pela participação dos professores no PNFEM. As atividades propostas no pacto levaram a professora Ana Maria e seus colegas a entender que apesar de suas convivências com os jovens se limitassem ao ambiente educacional, a formação dos mesmos não pode ser restrito aos conhecimentos adquiridos na escola.

O pacto propiciou, porquanto, um olhar diferente nos professores, que compreenderam que além do ambiente escolar, o jovem é constituído por uma historicidade, subjetividade e pela participação social, no qual atua como sujeito subjetivo e objetivo.

Além disso, em consonância com os objetivos do PNFEM, os professores passaram a ver o jovem de forma integral, e não apenas sujeitos naturalizados, descolados da realidade social onde vivenciam o cotidiano de sua existência.

Comprendemos, então, que o PNFEM gestou na professora Ana Maria e nos seus colegas não uma mudança de agir pedagógico, mas uma mudança de consciência da sua prática docente. Os professores passaram a compreender o jovem não como um ser passivo do ambiente escolar, ao qual eles tinham a missão de ensinar, avaliar e certificar os seus aprendizados.

Inferimos, ainda, que o jovem do ensino médio passou a ser visto como ser humano ativo, que como tal, está envolto de significações que são essenciais para o desenvolvimento do processo escolar. Passando a ser compreendido não como produto, mas como sujeito participante e essencial para o bom desenvolvimento deste nível de ensino.

Os professores, por sua vez, entenderam que a sua missão e responsabilidade para com o jovem perpassava a transmissão dos conhecimentos científicos. Assim, a missão de formar os jovens deixou de ser vista apenas como transmissão de conhecimentos e foi entendida como uma forma de cuidar, de incentivar e orientar os jovens que estão no ensino médio que, conforme visto no

trabalho, é um período propício para a formação profissional, social e individual dos mesmos.

Constatamos, também, que outro fator relevante propiciado pelo PNFEM para o trabalho docente da professora Ana Maria e seus colegas, foi a possibilidade de trabalharem juntos, integrados, pensando e desenvolvendo as suas práticas em consonância. Ao ponto que, o pacto propiciou significações na forma de desenvolver a prática docente dos professores.

Possibilitando, pois, compreender que, mesmo estando separados por áreas de conhecimento ou por departamentos educacionais, os professores, supervisores e gestão escolar, bem como os demais membros da comunidade podem trabalhar juntos, propiciando conhecimentos significativos para os alunos e como tal, desenvolver um trabalho educacional prazeroso para alunos, professores e comunidade escolar.

Desta forma, compreendendo que o jovem deve ser trabalhado de forma integral, foi possível, a partir do pacto, o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares. Como exposto várias vezes nas falas da professora Ana Maria, a interdisciplinaridade era conhecida, mas não vivida pelos professores.

O pacto serviu, então, como mediação para a formação subjetiva dos professores, que encontraram significados e sentidos para desenvolver juntos os seus trabalhos, de forma interdisciplinar. Os professores deixaram de ver a interdisciplinaridade como possibilidade do trabalho docente e a colocaram como realidade de suas práticas docentes.

É importante elencar que as mudanças gestadas nos professores a partir da participação no PNFEM, serviu como incentivo para o desenvolvimento de atividades docentes diferenciadas, que foram percebidas pelos próprios professores, alunos e pela sociedade. Foi percebido que o pacto gestou mudanças significativas no desenvolvimento das atividades educacionais, mas principalmente na forma de pensar dos professores.

O desenvolvimento da presente pesquisa nos proporcionou uma análise significativa sobre a educação brasileira, o ensino médio e o PNFEM, além do entendimento sobre os sentidos e significados constituídos pela professora Ana Maria com a participação no pacto.

A partir da análise da sua forma se significar o PNFEM, é possível pressupor que o referido programa contribui com o processo de mudanças relevantes

e impactantes na prática pedagógica dos professores, sobretudo no que diz respeito a melhoria da educação escolar do ensino médio.

Consideramos este trabalho relevante para o campo educacional de formação continuada de professores, pois encontramos uma carência ou até inexistência de trabalhos que apresentem a temática sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, principalmente voltados para a análise das mediações subjetivas gestadas nos professores participantes.

Analisamos, ainda, que a melhor forma de avaliar os resultados do PNFEM como programa de formação continuada, é compreender as significações que os participantes constituíram e que mediaram as suas práticas e assim, nutridos de novas significações, renovarem as suas práticas docentes, proporcionando melhorias para o ensino médio.

Temos a consciência de que é necessário a realização de outras investigações científicas nesse campo de pesquisa, que abranjam um maior número de professores e que contemple outros fatores do pacto. Sabemos que os resultados encontrados na pesquisa correspondem a uma parcela da realidade complexa a qual foi sugerida pelo objetivo geral deste trabalho dissertativo. Assim sendo, esta é uma contribuição ao entendimento dessa complexidade, mas temos a certeza de que ainda há muito o que ser pesquisado sobre essa realidade.

A partir dos resultados encontrados nessa pesquisa, afirmamos que, segundo a professora Ana Maria, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é um programa de formação continuada eficaz para a melhoria da prática docente e conseqüentemente, a melhoria do ensino médio.

Por isso, reafirmamos a necessidade de sua continuação, através de incentivos do Ministério da Educação e da participação dos professores que ainda não o vivenciaram e/ou a continuação, em etapas posteriores, daqueles que realizaram os estudos do PNFEM.

O desenvolvimento da investigação desta pesquisa proporcionou novas compreensões acerca da profissão docente, com destaque para o trabalho desenvolvido com os jovens, sujeitos do ensino médio. Estou convicto que a profissão docente acontece com a gestão de significações diárias, bem mais profundas do que as ensinadas nas formações iniciais.

Nesta ótica, compreendo como importante para o desenvolvimento da profissão, a participação nas formações continuadas, como por exemplo, o PNFEM.

Compreendo que ao analisar as mediações subjetivas gestadas na professora Ana Maria a partir do pacto, encontrando nela novas significações para a prática docente, gestou em mim transformações docentes, pois adquiri significados que afluíram novos sentidos para a minha prática, modificando o meu modo de pensar e agir na docência do ensino médio.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e Atividade: Categorias Fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In* BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES; M Graça M. FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva critica em Psicologia**. 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015a.

_____. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. *In* BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES; M Graça M. FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva critica em Psicologia**. 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015b.

_____. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In* BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES; M Graça M. FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva critica em Psicologia**. 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015c.

_____. **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: Relatos de Pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In* BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES; M Graça M. FURTADO. **A Dimensão Subjetiva da Realidade: Uma Leitura Sócio-Histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. SOARES, Júlio Ribeiro. MAHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: Uma proposta Histórico-Dialética de Apreensão das Significações. **Cadernos de Pesquisa**. V. 45, n. 155, p. 56-75, Jan/Jun 2015.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, c. 94, n. 236, p. 299-322, jan/abr. 2013.

_____. Núcleos de Significação como instrumentos para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia – Ciência e Profissão**, ano 26, n. 2, São Paulo, 2006.

BARBOSA, Silvia Maria Costa. **Atividade do Professor em Sala de Aula: Uma Análise das Estratégias de Ensino a Partir da Psicologia Sócio-Histórica**. . 225 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2011.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 Jun 2015.

BRASIL, Decreto n. 6755 de 20 de Janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 11 de Julho de 2015.

BRASIL, Portaria n. 971, de 9 de Outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional**. Brasília- DF. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em 11 de Julho de 2015.

BRASIL, Portaria n. 1140, de 22 de Novembro de 2013. **Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino público, nas redes estaduais e distritais de educação**. Brasília-DF. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/portaria_1140.pdf . Acesso em 11 de Julho de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Documento Orientador**. Brasília – DF, 2013b. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em 11 de Julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002

BOCK, Ana Mercês Bahia. **As aventuras do Barão de Munchausen na Psicologia**. São Paulo: Educ, Cortez, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Orientação profissional**: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem sócio-histórica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES; M Graça M. FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia.** 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015.

CURY, Carlos Roberto. **Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho.** Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 12ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3. Ed., São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

ESPINOSA, B, de. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FELDMANN, Marina Graziela (Org). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo, Editora Senac, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Mini Aurélio: O minidicionário da Língua Portuguesa.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREITAS. Maria Teresa de Assunção. **Vigostky e Bakhtin – Psicologia e Educação: Um Intertexto.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. *In* BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES; M Graça M. FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia.** 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015d.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Fundamentos Metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. *In* BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES; M Graça M. FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia.** 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A Psicologia como ciência do subjetivo e da Subjetividade: A Historicidade como Noção Básica. *In* BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES; M Graça M. FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015b.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O pensamento de Vigostky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade: Uma Aproximação Histórico Cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemologia Cualitativa y Subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

JAPIASSÚ, Milton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOPNIN, P.V. **Fundamentos Lógicos da Ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KUENZER, Acacia (Org). **ENSINO MÉDIO: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acacia. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 de Janeiro de 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. **Dados do Censo Escolar 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em 02 de Janeiro de 2015a.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Na rede pública, 17% abandonam o ensino médio.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/. Acesso em 02 de Janeiro de 2015b.

LANE, S.T.M. CAMARGO, D. Contribuição de Vygotski para o estudo das emoções. *In* LANE, S.T.M.; SAWAIA, B (orgs). **Novas veredas em psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEITE, Sérgio Antônio S; TASSONI, Elvira C. M. A afetividade na sala de aula: as condições de ensino e mediação do professor. *In*: AZZI, Roberta G; SADALLA, Ana Maria F. A, **A Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, s/d.

LEONTIEV, Alexis. **A atividade, consciência y personalidade.** Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: As Últimas Conferencias de Luria.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vigotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas: *In*: SCHETTINI, R. H. *et al.* **Vigotsky: uma revisita no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2008. P. 53-78.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, amostras e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados.** 4ª ed. São Paulo: Atlhas, 1999.

MARQUES, Eliana de Souza Alencar. **O Sócio-Afetivo Mediando a Constituição de Práticas Educativas Bem Sucedidas na Escola.** 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina - PI, 2014.

MARX, karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1978; (Coleção os Pensadores).

MARX, Karl e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 30 de Janeiro de 2012: **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília – DF, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf Acesso em: 10 de Junho de 2015.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5/2011: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília – DF, 2011. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Acesso em: 10 de Junho de 2015.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Documentos Orientadores**. Brasília – DF, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em: 22 de Junho de 2015.

_____. **Formação Continuada para Professores**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/formacao. Acesso em 30 de Dezembro de 2015.

OLIVEIRA, Beth. **A dialética do singular-particular-universal**. Disponível em: <http://stoa.usp.br/mpp5004/files/1/18602/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf> Acesso em 02 de Julho de 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

_____. Sobre Diferenças Individuais e Diferenças Culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. *In*: AQUINO, Júlio G. (org). **Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O Pensamento Prático do Professor - A Formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998, p. 93-114.

RABUSKE, Edvino A. **Antropologia Filosófica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.

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.

SACRISTÁN, J.G. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: autores associados, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a Prática Reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' água, 2005.

SIRGADO, Angel Pino. **O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano**. 3 ed. São Paulo: Cadernos Cedes, Julho/2000.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade Docente e Subjetividade: Sentidos e Significados Constituídos pelos Professores Acerca da Participação dos Alunos em Atividades de Sala de Aula**. 326 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2011.

SOARES, K.C.D. **Trabalho docente e conhecimento**. Florianópolis, 2008. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

TOSCANO, Geovânia da Silva. **Realidade Escolar e Identidade do Ensino Médio**. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. PAZ, Sandra Regina (org). **Ensino Médio: Profissão Docente, Currículo e Novas Tecnologias**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. La consciência como problema de la Psicología del Comportamiento. *In*: _____. **Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Madrid: Visor Distribuciones, 1991

_____. **Obras Escolhidas III**. Madrid, Visor, 1995.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Obras Escolhidas II.** Madrid, Visor, 2001b.

_____. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo, Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANA MARIA

Data da entrevista: **24/03/2016**

Hora: **11:00 h**

Duração: **32min13seg**

Sexo: **Feminino**

Idade: **43 anos**

Naturalidade: **Caicó (RN)**

Formação: **Licenciatura em Filosofia**

Especialização: **Psicopedagogia Institucional e Clínica**

Nível de ensino em que atua: **Ensino Médio e Superior**

CONTATO INICIAL:

PESQUISADOR - Olá, professora! Meu nome é Umberto de Araújo Medeiros, aluno do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, no Campus Central, em Mossoró. Sou professor na cidade de São Vicente - RN, lecionando as disciplinas de Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio.

Agradeço, antecipadamente, ter aceitado participar desta entrevista da minha pesquisa que tem como título “A mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada do professor”. O objetivo geral dessa pesquisa é “investigar a mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada dos professores e, assim, compreender as possíveis transformações gestadas pelo referido Pacto na constituição das práticas dos sujeitos investigados”. Ressaltamos que o referencial teórico/metodológico deste trabalho dissertativo está pautado na Psicologia Sócio-Histórica que tem como principal representante Vigotski.

Sua participação é muito importante para a pesquisa, tendo em vista que você participou do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que é o objeto de estudo desta pesquisa. Acreditando que tudo o que disser será de grande importância para a pesquisa, gostaria de sua autorização para gravá-la.

PROFESSORA: Pode gravar.

PESQUISADOR: Gostaria de esclarecer que todas as informações dadas, aqui, nesta gravação, serão de acesso exclusivo do meu orientador e eu. Será utilizado um nome fictício que pode ficar à sua escolha com o intuito de preservar a sua identidade. Ao final da entrevista, irei encaminhar uma cópia do áudio bem como a sua transcrição. Você terá acesso a todos os dados da pesquisa e liberdade para retirar ou acrescentar alguma informação que tenha sido dada, durante a entrevista. Podemos continuar?

PROFESSORA: Podemos.

PESQUISADOR: Professora, para iniciar a nossa entrevista, gostaria que você falasse um pouco da sua trajetória de vida até chegar à docência.

PROFESSORA: Estudei em escola privada até a 4ª série (que, hoje, corresponde ao 5º ano) e do 6º ano (que era a 5ª série, na época que estudei) até o Ensino Médio foi em escola pública. E, no Ensino Médio, foi na época em que a gente fazia o unificado e, depois do unificado, escolhia um curso técnico que, na época, tinha Ciências Contábeis, Edificações. Tinha o Científico que não era técnico, onde esperava-se que as pessoas que fizessem o Científico entrassem na Universidade. Não havia tanta preocupação para que os outros que fizessem o técnico fossem para a Universidade. E eu escolhi o Magistério. Escolhi o Magistério por dois motivos: um dos motivos porque já tinha vontade de ser professora, já brincava, desde criança, dando aula, em casa, aos alunos invisíveis e, também, porque as maiores oportunidades no mercado de trabalho da cidade, na época, era para o Magistério.

PESQUISADOR: O trabalho docente fazia parte dos seus planos de vida? Conte-nos como se deu a sua trajetória acadêmica e como se deu o ingresso na vida docente.

PROFESSORA: Quando terminei o Magistério, fiz o concurso. Comecei a ministrar aula para o Ensino Fundamental I. Fiz o Curso de Filosofia e comecei a trabalhar com o Ensino Fundamental II ministrando a disciplina de História. Quando, em 2008, apareceu a Filosofia, no Ensino Médio como disciplina optativa, então, me interessei logo em ir ministrar aula na minha área. E, fui para a escola (...), onde estou, até hoje, ministrando aula de Filosofia para o Ensino Médio. Eu já tinha muita vontade de trabalhar com adolescentes. Inclusive, adolescentes e adultos é o público que eu me sinto mais à vontade para trabalhar. No momento em que apareceu a oportunidade de trabalhar com o Ensino Médio, eu procurei logo a vaga para vir trabalhar com os adolescentes.

PESQUISADOR: Qual a sua avaliação do Ensino Médio para a vida educacional dos estudantes?

PROFESSORA: Eu observo que o Ensino Médio tem o objetivo de trabalhar o estudante (o jovem) pensando em quatro eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Trabalho e ciência porque o jovem, hoje, no Ensino Médio, é o futuro adulto que vai para o mercado de trabalho. Então, o Ensino Médio precisa dar esse apoio. Mas, esse futuro trabalhador também precisa ter o conhecimento. Então, eu acredito que precisamos trabalhar o aluno para além do mercado de trabalho, para dar continuidade aos seus estudos. Seja no Ensino Superior ou outros cursos que venham complementar os seus conhecimentos. Pensar esse jovem para o mercado de trabalho, pensar esse jovem para o Ensino Superior. É necessário também pensar esse jovem para que ele possa planejar o seu futuro, conhecer nossa cultura anterior, pensar na nossa cultura atual e repensar o que fazer. Analisar o que é necessário modificar na nossa cultura. Tem algo em nossa cultura que é prejudicial aos outros, no momento? Alguém da sociedade sai prejudicado com a cultura atual? Dentro disso, não podemos fugir da tecnologia. Então, eu vejo que o Ensino Médio, hoje, deve pensar, realmente, nesses quatro eixos: do trabalho (pensar em preparar este aluno para o trabalho), dar continuidade aos seus estudos (conhecimento científico), cultura e tecnologia.

PESQUISADOR: Alguns órgãos que avaliam a educação brasileira - dentre eles, o MEC - mostram que o Ensino Médio enfrenta graves problemas estruturais, financeiros, teóricos, dentre outros fatores. Como você analisa esta conjuntura?

PROFESSORA: Não só no Ensino Médio, mas em toda a educação brasileira está passando por uma crise. Mas, vamos falar do Ensino Médio. Realmente, nos últimos 10 anos, se teve uma preocupação maior com a educação. Repensar o Ensino Médio como/ Por exemplo, através do Ensino Médio inovador (nós, aqui, somos cadastrados no Ensino Médio inovador), é uma forma de investir na educação. A educação tem melhorado, tem desenvolvido uma melhor autoestima nos alunos, tem se tentado envolver os estudantes mais no ensino. Mas, em meio a essas melhorias, a gente vê que há uma crise com relação à valorização à docência, a valorização do professor: tanto a valorização com relação ao seu trabalho, como a valorização financeira. Não tem como a gente tapar o sol com a peneira, em nosso país e, dizer que o docente brasileiro é valorizado nesses dois fatores ((referindo-se à valorização do trabalho e valorização financeira)). Tá se pensando em fazer algo. Mas, concreto, realmente, a

gente vê que não chega, a nossas escolas, com relação à valorização do professor. Porque o professor que trabalha 20 horas na sala de aula, mais 4 horas na escola e, muitas vezes, recebe a metade do que um professor que trabalha no mesmo nível de ensino, na rede federal e, que ministra só 10 ou 12 horas/aulas semanais. Então, a gente vê uma grande desvalorização. E, vai juntando essa desvalorização profissional e a despreocupação com o próprio aluno. Porque, na nossa escola, a gente não pode reclamar do espaço físico das salas de aula que são amplas e tem biblioteca, sala de multimídia, sala de professores, sala de supervisão. Mas, enfrentamos outros problemas. Por exemplo, não temos uma quadra. Conseguimos - com um projeto - que o governo construísse uma quadra. Iniciou-se esta construção, parou e ninguém manda mais notícia se vai continuar ou não. Nossa cidade é muito quente. Passa anos e anos sem chuva e faz muito calor. Da Secretaria de Educação recebemos alguns ar-condicionados. Mas, não podemos colocar nas salas porque a rede elétrica não suporta essa instalação. Esses descasos são exemplos que vão piorando essa crise. O professor tenta fazer muitas coisas mas, sem a valorização estrutural e financeira do seu trabalho, fica difícil desenvolver bem o seu trabalho.

PESQUISADOR: Pois bem, baseando-se nos índices apresentados pelo Ensino Médio, na atualidade, o MEC lança uma proposta de melhoria para este nível de ensino através do PNFEM que tem como um dos principais propiciar a melhoria deste nível de ensino através da formação continuada dos professores. Como você analisa esta proposta do Pacto?

PROFESSOR: A proposta do Pacto eu vejo como positiva. Realmente, é um projeto de fortalecimento para o Ensino Médio. Eu entrei no Estado, em 1990 e, em 1999, participei do curso dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses PCNs foram jogados nas escolas sem nenhuma consulta. Veio de cima para baixo e a gente tinha que estudar (pelo menos foi a nossa interpretação) e aplicar nas salas de aula. Na realidade, era uma sugestão. Mas, isso não foi passado para o professor. Já o PNFEM, a gente percebe que apareceu de outra forma. O professor foi convidado a participar de um curso para o professor refletir sobre o ensino, para o professor refletir sobre o sujeito do ensino - que, no nosso caso, são os jovens -, para que os professores das Ciências Exatas refletissem sobre as Ciências Humanas. Nós já fizemos a primeira etapa e a segunda etapa. Na segunda etapa, em um dos cadernos, todos os professores estudaram qual era a proposta para as Ciências Humanas. Tanto os professores das Ciências Exatas como das Linguagens, como da Matemática

estudou as Ciências Humanas. Depois, vice e versa. Nós vimos o caderno das Linguagens. E, quando nós conhecemos a proposta de uma área e outra, a gente consegue ter um olhar interdisciplinar avaliando de que forma a gente pode trabalhar juntos na escola. Outra questão também que foi interessante foi ter uma bolsa para o professor. Porque por mais que diga: o professor tem a obrigação de dar continuidade aos seus estudos, mas, a bolsa contribui para que ele viabilize essa possibilidade. Eu não recebia bolsa porque já participo de outros projetos e a gente precisa fazer a opção de que bolsa participar. Eu já participo do PIBID. Então, do PNFEM eu não recebo. Mas, realmente, trouxe um novo olhar meu e também dos meus colegas com relação, principalmente - uma coisa que eu destaco -, é com relação ao sujeito que nós trabalhamos: o nosso estudante, o jovem da escola, do Ensino Médio.

PESQUISADOR: Que ações ou atividades do PNFEM você considera importantes para a melhoria da prática docente do professor participante?

PROFESSOR: Nós fizemos muitas atividades, tanto nos encontros, pois, nós nos encontrávamos duas vezes por semana. Uma vez na semana se encontrava todo o grupo. Nesse primeiro encontro, dividia-se tarefas e, depois, em menores grupos, nós trabalharíamos essas indicações da coordenadora do projeto e, na outra semana, apresentávamos o que fazíamos. E, uma das atividades que me chamou a atenção, foi de fazer um vídeo com os próprios alunos da escola para que eles dissessem o que eles destacavam da nossa escola, como eles avaliavam o ensino - independente de determinado professor -, a atuação da gestão. E, nessa atividade, nós nos surpreendemos com o olhar do sujeito jovem de nossa escola. Com as coisas boas que eles disseram que nós fazemos e a gente nem imaginava como isso tocava os alunos. E também, eles lançaram propostas do que poderia melhorar. E também, disseram: infelizmente, não são todos os professores que fazem isso. No dia da reunião para apresentar este vídeo, nós convidamos uma das alunas que participou desse vídeo para participar deste encontro do Pacto. E, a aluna se sentiu privilegiada de estudar em uma escola em que os seus professores dão continuidade à sua formação. E, os próprios professores também ficaram encantados com as respostas dos alunos, com a disponibilidade de participar e ajudar. Então, tinha aluno que nem sabia que estava acontecendo este Pacto, que seus professores se reuniam uma ou duas vezes por semana para estudar. Depois desta atividade, o aluno percebeu a nossa continuidade de estudo e deu (parece que) mais vontade deles também continuarem estudando. Esta atividade eu destaco como uma das atividades mais

positiva do Pacto.

PESQUISADOR: O que você teria a comentar sobre a dinâmica de desenvolvimento do Pacto?

PROFESSORA: A primeira e a segunda parte eu vejo como satisfatório. Porque não era só os professores que participavam. A gestão da escola também participava e os supervisores. Só não participaram os funcionários, os técnicos. Não sei dizer, no momento, se/porque não foram disponibilizados vagas para esses técnicos ou se/porque a escola só conseguiu comportar os professores e gestão. Mas, no momento em que juntava gestão e professores refletindo sobre os mesmos problemas e construindo os mesmos objetivos, foi uma das partes que vi como muito satisfatório o Pacto. Inclusive, essa semana, a supervisora me falou que vamos receber o certificado com as horas de estudo e os professores já estão perguntando quando vai ter a terceira etapa.

PESQUISADOR: Professora, sabemos que um dos objetivos do PNFEM é fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Gostaríamos de saber como a senhora analisa este objetivo e se na escola que a senhora fez o Pacto foi desenvolvida alguma ação para que ele fosse colocado em prática.

PROFESSORA: Você pode me repetir o objetivo exposto?

PESQUISADOR: Pois não! O objetivo proposto é fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PROFESSOR: Nós tentamos entender primeiro: o que era essa formação humana integral, pois uns interpretam de uma forma, outros de outra. Mas, nós pensamos que o integral seria... Nem sempre, o aluno está de forma integral na escola. Mas, entendemos o integral como sendo o integralizar - dos quatro eixos e das quatro áreas de conhecimento - tentando fazer essa relação pensando na parte humana. Pensando, por exemplo, como trabalhar este aluno para que ele valorize as Ciências Exatas, por exemplo: sendo um químico que valorize essa humanização. Nós

trabalhamos pensando nessa forma. E, as atividades que foram feitas, quando a gente estudou o caderno que fala do sujeito, no aluno jovem do Ensino Médio, foi um dos cadernos que mais nos fez refletir sobre o trabalho da formação integralizada com ênfase na formação humanizada do sujeito.

PESQUISADOR: Fazendo uma comparação da prática docente dos participantes do PNFEM com os que não participaram o que você teria a relatar e comentar?

PROFESSOR: Tenho muito a comentar. Na nossa escola, eu acredito que 80% dos professores participaram do Pacto. Mas, no início, eram 40%. Então, a gente começou a comentar, na hora do intervalo na sala dos professores, a gente começou a comentar o que o Pacto estava fazendo com nós mesmos, as transformações e reflexões que cada um via em si. Então, isso começou a contaminar outros professores e a externarem a vontade de participar do Pacto. Então, depois de um mês, outros professores entraram, também se interessaram a propagar. Mas, ainda ficou um grupo de 20% que não conseguiu se adequar ao programa. E, a gente consegue perceber uma grande diferença daquele professor que está participando da formação continuada, através do PNFEM, daqueles que não participaram. O olhar que a gente tem para o sujeito, o olhar que a gente tem para o aluno, é um olhar diferenciado.

PESQUISADOR: Durante a formação continuada, através do PNFEM, ocorreram momentos de trocas de experiências resultantes da presente formação continuada?

PROFESSOR: Um professor de Biologia comentou, em um dos nossos encontros, na hora em que foi apresentar um dos trabalhos, ele comentou que, depois do Pacto (poderia ter tido essa ideia antes), os alunos estavam trabalhando (não lembro bem qual era o conteúdo) e começaram a pensar sobre as doenças de verminoses, na nossa cidade. E, ele começou a perceber que, em vez de trabalhar só aquele conteúdo, mas, se fosse refletir com os alunos essas doenças na nossa cidade, se fossem visitar as comunidades, aqui por perto, e entender os perigos que essas pessoas estavam tendo ao serem contaminadas com essas doenças... Ele percebeu que, dessa forma, os alunos iam ter mais interesse em trabalhar o conteúdo. E, o professor findou organizando um projeto, mesmo que não tenha sido interdisciplinar. Foi um projeto temático para trabalhar com os alunos. Ele percebeu que teve mais aprendizado na turma e comentou que mesmo que - em outros anos - tenha feito trabalhos parecidos, ele não percebeu o nível de aprendizagem. Mas, como estava tendo essa formação do Pacto, o olhar para o aluno estava sendo um olhar com mais cuidado. Além do olhar de professor que ia tentar construir e desenvolver o

conhecimento, estava tendo também o olhar do professor que cuida do outro: do aluno. Então, me lembro do depoimento desse professor de Biologia.

PESQUISADOR: Uma das metas do PNFEM é que haja a integralização entre as áreas de conhecimentos para a melhoria do Ensino Médio. Gostaríamos de saber como a senhora avalia esta proposta e se a mesma foi - e como foi - desenvolvida, aqui na escola?

PROFESSOR: Interessante essa pergunta porque a gente não se lembra de tudo o que aconteceu no Pacto. Mas, me lembro de uma oportunidade em que a coordenadora dividiu em grupos e, nem sempre, acontecia de ficar no mesmo grupo só os professores das Ciências Humanas. E, uma vez, eu fiquei em um grupo que tinha como missão produzir um projeto interdisciplinar que é uma das propostas de atividades contidas no caderno. E eu fiquei num grupo que tinha: eu - de Filosofia, tinham dois professores de Matemática, uma professora de Educação Física e um professor de História. E, nós conseguimos construir este projeto. Era sobre a crise hídrica. Só que a gente não aplicou o projeto. A proposta era construir e apresentar. Nesse momento, teve sim uma integração entre várias áreas. Você vê que aparece às as áreas de Humanas, Exatas e a área da Matemática. Depois, a área de Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) conseguiu também uma integração melhor.

PESQUISADOR: Sabe-se que um dos objetivos do PNFEM é trabalhar o jovem como sujeito protagonista na construção do projeto de ensino-aprendizagem. Esse objetivo foi discutido e trabalhado no desenvolvimento do PNFEM, aqui na escola? Como?

PROFESSOR: Alguns professores já trabalhavam, já acreditavam nesta fórmula porque, por mais que o Pacto nos relembre esta questão, estudamos Foucault, estudamos Vigotski, estudamos outros pedagogos, assistimos vídeos de outros professores da USP e de outras Universidades. Mas, algumas atividades, muitos professores já fazem. Ver os alunos como protagonistas, os professores, aqui, já trabalhavam dessa forma. Mas, o Pacto, como próprio nome diz, é *fortalecimento* e veio fortalecer para que essa atividade se expandisse para outros professores. E, fizemos sim, atividades como, por exemplo, o quadro do mosquito da Dengue - que está na sala de professores - foi resultado de um projeto, na disciplina de Biologia, que culminou com o dia “D” contra a Dengue, aqui, na escola, onde os alunos foram protagonistas do projeto e não apenas receptor do conhecimento, combatendo aquela pedagogia da década de 70, que chamavam pedagogia do armazém, onde o aluno

era só consumidor do conhecimento.

PESQUISADOR: Na sua avaliação, o trabalho desenvolvido pelo PNFEM como formação continuada tem surtido efeito na prática pedagógica dos professores e na melhoria educacional dos alunos? Quais?

PROFESSORA: A sociedade percebe a diferença de nossas atividades, nesta escola. Não é porque eu trabalho nela que falo desse jeito. Mas, se você sair um pouquinho e conversar com as pessoas da sociedade, você vai ver que os pais, às vezes, querem dormir, aqui, para conseguir uma vaga na escola. A escola sempre preenche o número de vagas e, às vezes, fica sem espaço para colocar tantos alunos e, na mesma cidade, ficam escolas sobrando turmas. Como é que a sociedade vê isso? A sociedade vê isso nos números, nos resultados. E, essas atividades que nós fizemos com os alunos sendo protagonistas do conhecimento, em vez de pensar: esse tipo de atividade vai atrapalhar a aprendizagem, esse tipo de aprendizagem não vai ajudar a esses alunos a passar nos concursos, não vai ajudar a esse aluno a passar no ENEM, aqui, foi o contrário: essas atividades, realmente, fortaleceram. Nossa escola, neste ano de 2016, recebeu uma carta do reitor da UFRN elogiando pelo número de alunos que foram matriculados provindos de escolas públicas e particulares da região (o maior número de alunos foram, aqui, da escola). Então, logo no primeiro dia de aula, na aula inaugural, foi mostrado essa carta que a gente recebeu e mostrado que, se recebemos, foi mérito de todo o conjunto onde os alunos fizeram a sua parte, os professores fizeram a sua parte e todo o conjunto. Nesta parte aí é que a sociedade vê as diferenças, vê os resultados. Então, quando eles veem os resultados que, muitas vezes, é perceptível nos números porque muitos alunos passaram no ENEM, aí, dizem que os professores, daqui, são mais dedicados. É um dos pontos que vejo que a sociedade percebe que nossa escola é diferenciada, tem um trabalho diferenciado. E, um dos pontos dessa diferença se dá pela formação continuada dos professores que, no momento, se dá pelo PNFEM.

PESQUISADOR: E, em relação à sua prática docente, qual relato você teria, a partir da oportunidade que teve de participar desta formação continuada?

PROFESSOR: O relato que eu tenho para falar da minha prática, como eu disse, alguns professores já faziam parte do que foi proposto no Pacto. Eu sou uma das professoras que penso em trabalhar dessa forma. Mas, tenho uma dificuldade - que veio melhorar depois do Pacto - que é em relação ao projeto interdisciplinar. Geralmente, eu trabalho com projeto temático. Não adianta a gente querer enganar e

dizer que a gente trabalha com projeto interdisciplinar. O projeto temático é só minha disciplina. Se eu fico com duas disciplinas - como, às vezes, eu fico com Filosofia e Sociologia -, se consegue desenvolver um projeto interdisciplinar entre elas duas, mas, sendo o mesmo professor. E, nas atividades do Pacto, eu consegui desenvolver um projeto interdisciplinar que é um projeto apresentado para o Ensino Médio inovador. Mas, um projeto trabalhado no Pacto que foi o projeto da rádio da escola que estava desativada e, este ano, nós conseguimos fazer este projeto com Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa e Artes. Foram três professores e quatro disciplinas. Ativamos a rádio e os alunos. A partir das atividades da rádio, a gente faz atividades interdisciplinares com outras disciplinas. Então, isso mudou minha postura em relação ao aluno do Ensino Médio e outras coisas que eu já fazia. Então, ao ler, ao estudar os cadernos do Pacto, me fortaleceu no sentido de perceber que eu estou no caminho em que vejo que outros pesquisadores estão nele também em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem.

PESQUISADOR: Agradecemos a sua participação no nosso trabalho. Gostaria que a senhora pudesse expor suas palavras finais.

PROFESSOR: Vou começar dizendo a você que fique à vontade. O que precisar em retornar, em fazer a mesma ou novas perguntas. Eu fiquei muito satisfeita de poder contribuir para uma pesquisa do ensino, uma pesquisa que apresenta como temática o PNFEM que vejo como um projeto positivo, pensando que, se você está na Universidade, em um mestrado, está fazendo uma pesquisa, nos dá uma perspectiva de que possamos melhorar o ensino e também a relação da Universidade com as escolas, seja ela do Ensino Médio, Fundamental ou Infantil. Porque nós sentimos esta falta da Universidade estar na escola trazendo contribuições para os professores que terminaram sua formação e que não têm tanto tempo para continuar com a pesquisa. Então, quando a Universidade tenta nos aproximar esta relação, é um momento muito prazeroso. Eu só desejo que dê tudo certo em sua pesquisa e quero participar de sua defesa.

PESQUISADOR: Em nome da UERN e mais especificamente do POSEDUC, agradecemos a sua participação.

APÊNDICE B - ENTREVISTA RECORRENTE COM A PROFESSORA ANA MARIA**DATA DA ENTREVISTA: 08/05/2016****DURAÇÃO: 42'13"****PESQUISADOR:** Boa tarde, professora!**PROFESSORA:** Boa tarde!**PESQUISADOR:** No encontro anterior, você deu duas justificativas para a sua opção pela docência:

1) “porque já tinha vontade de ser professora, já brincava, desde criança, dando aula, em casa, aos alunos invisíveis” e;

2) “porque as maiores oportunidades, no mercado de trabalho da cidade, na época, era para o Magistério”.

Qual dos dois motivos foi o mais preponderante para você? Fale um pouco sobre este aspecto.

PROFESSORA: Dos dois motivos, o mais significativo foi a questão das brincadeiras mesmo, da minha aptidão, habilidade, o gosto pela docência. Esse foi mais significativo para minha escolha. Porque, mesmo tendo mais chance no mercado de trabalho, na cidade onde moro, sendo a área que oferecesse mais oportunidade, mas, se eu não tivesse a vontade de ensinar, não adiantava eu ir para esta área de trabalho.**PESQUISADOR:** Hoje, como docente, o que você tem a comentar sobre a opção que fez pelo Magistério?**PROFESSORA:** Hoje, como docente, eu percebo que fiz a escolha certa e não faria outra escolha. Eu poderia fazer outra escolha sendo em que instituição ensinar, por exemplo. Eu vejo que um professor federal, um professor da universidade ele ganha dignamente bem para ter os cinco direitos da constituição como eu já falei na outra

entrevista. Mas, não seria para outra área. Seria na área da educação e seria para lecionar.

PESQUISADOR: Como se deu o processo de escolha pelo Curso de Filosofia? Como isto ocorreu?

PROFESSORA: Nem conhecia tanto a disciplina Filosofia. Mas, na oportunidade que apareceu, na cidade, o Curso de Filosofia, apareceu também o interesse de ter o curso superior e eu pensei: vou experimentar, vou conhecer o que é essa questão da Filosofia. No início, era uma Universidade privada. Eu ainda estudei seis meses sendo um curso de uma Universidade privada e, depois, foi institucionalizada pela UERN. Ao conhecer o Curso, eu vi que era um Curso que eu já deveria ter feito há muito tempo. Encantei-me, realmente, pelas discussões do Curso e não me arrependo de ter entrado no Curso de Filosofia.

PESQUISADOR: Esse encantamento se deu a partir de que fator do Curso?

PROFESSORA: Esse meu encantamento se deu a partir de uma aula de um professor chamado Pe. Costa que, hoje, é professor efetivo do Curso de Filosofia da UERN, quando ele ministrou a disciplina “Fundamentos da Filosofia”. E, nesta disciplina, ele falou do que é a Filosofia, do que fazia a Filosofia, da questão do repensar, do questionar, do não aceitar o conhecimento já estabelecido. E, no final da aula, ele nos pediu que nós escrevêssemos algo sobre a Filosofia e lesse para a turma. A partir deste encontro foi que aconteceu o encantamento com a Filosofia.

PESQUISADOR: Você afirmou que, em 2008, quando a Filosofia entrou no currículo do Ensino Médio como disciplina optativa, logo SE INTERESSOU EM MINISTRAR AULA NA SUA ÁREA. Explique melhor este seu interesse.

PROFESSORA: Como eu me encantei pelo Curso e pelas discussões filosóficas, eu sempre me imaginava trabalhando isso com os alunos. E, como, na época da ditadura militar, a disciplina foi afastada do currículo e, depois, foi repensada de que forma voltaria, eu não pensei duas vezes. Quando apareceu a disciplina como optativa, em 2008, fui procurar logo uma escola que tivesse Ensino Médio e eu pudesse trabalhar as questões filosóficas com os meus alunos.

PESQUISADOR: Pensando sobre a reflexão filosófica na sua prática docente e na vida educacional dos alunos, como se desenvolve este encantamento que foi, por várias vezes, citados pela senhora como característica da disciplina de Filosofia?

PROFESSORA: Proporcionando momentos em que os alunos possam ver filosoficamente e analisar filosoficamente as questões do dia a dia e que os filósofos pensaram anteriormente. Até a questão de acontecer o empoderamento do aluno para que ele possa se emancipar, construir sua autonomia e perceber-se como cidadão capaz de transformar o meio em que vive. Tem alguns alunos que já são capazes de conhecer-se a si mesmo e transformar-se a si mesmo e, assim, contribuir para a transformação da sua família, da comunidade em que mora, de não aceitar as coisas estabelecidas, inclusive as questões da própria escola, na qual eles começam a questionar, a participar das decisões. Como também as questões da cidade, quando tem uma discussão na Câmara de Vereadores e eles procuram saber como podem interferir nessas decisões. Então, eu percebo que a Filosofia tem essa contribuição. É tanto que a gente ((professores de Filosofia)) se percebe em uma zona de perigo, em risco de ser tirada da grade curricular uma disciplina como Filosofia.

PESQUISADOR: Você citou que sua prática docente busca desenvolver o “empoderamento do aluno para que ele possa se emancipar, construir sua autonomia e perceber-se como cidadão capaz de transformar o meio em que vive”. Explique melhor esta afirmativa.

PROFESSORA: Eu vejo resultado na ação dos alunos quando eles participam das atividades políticas da escola e da sociedade. Então, eu vejo que o que a gente trabalha na disciplina de Filosofia, junto com a escola, traz sim um resultado emancipatório para o aluno do Ensino Médio.

PESQUISADOR: No primeiro encontro, você também afirmou que trabalhar COM ADOLESCENTES era um desejo seu. Por quê?

PROFESSORA: Porque o adolescente está vulnerável a adquirir novos conhecimentos sendo muito questionador. Eu vejo até que ele tem uma grande relação com a Filosofia, porque ele está numa fase de agir filosoficamente, embora seja filósofo ou não. Ele está numa fase de não aceitar as coisas prontas, de querer

saber por que as pessoas, os seus familiares ou a sociedade está impondo questionamentos, está impondo decisões, está impondo que tem que aceitar o que a Igreja diz, o que a escola diz, sem pensar nele mesmo. Então, como o adolescente está vulnerável neste sentido, ele pode, nesta vulnerabilidade e nessa abertura pelo novo, ele pode tanto receber essas questões trabalhadas na Filosofia para que possa fazer diferente, como claro, outras questões que, em vez dele empoderar-se, traga-o o empotrecimento. Então, quando eu vejo essas possibilidades e os resultados do meu trabalho, eu vejo que vale a pena trabalhar com o adolescente.

PESQUISADOR: No encontro anterior que tivemos, você afirmou que, além dos adolescentes, os adultos também correspondem a um público que lhe deixa mais à vontade para trabalhar. Por quê? Comente sobre essa sua afirmativa.

PROFESSORA: Os adultos eu trabalhei na Educação de Jovens e Adultos. Também trabalhei com aulas na Universidade e é outra possibilidade para que esses adultos possam fazer o mesmo trabalho que faço e que acredito com os adolescentes. Por isso, me sinto a vontade para trabalhar com os adultos, acreditando nessa possibilidade.

PESQUISADOR: Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você está lotado nesta escola? Como você analisa o seu ambiente de trabalho?

PROFESSORA: Eu comecei minha vida docente em 1988. Eu entrei para a escola privada e, no Estado como professora concursada, em 1990. Entrei na escola que estou, hoje, em 2008. Portanto, fazem 8 anos. O meu ambiente de trabalho é prazeroso porque a gestão da escola compartilha também alguns objetivos que eu - como professora de Filosofia - acredito. Então, a gestão com os coordenadores e supervisores me dão todo o apoio com relação ao trabalho que eu faço com os adolescentes.

PESQUISADOR: Se compreendi bem, você afirmou que é no Ensino Médio que o aluno deve ser preparado para que seja ativo no planejamento do seu futuro. Comente sobre isso.

PROFESSORA: Visto que até o 9º ano, uma das maiores preocupações é que o aluno possa aprender o básico dos conhecimentos, ou seja: de Português, de História,

Matemática, Inglês. No Ensino Médio, a gente percebe que os conteúdos do Ensino Médio/claro, tirando Filosofia, Sociologia, as disciplinas que aparecem somente no Ensino Médio/os alunos vão rever tudo o que viram no Ensino Fundamental II só que de uma forma aprofundada. Então, além de aprofundar esse conhecimento, quando a gente pega o livro de História do 1º, 2º e 3º ano, a gente percebe que tem todo o conteúdo que eles viram do 6º ao 9º ano só que de uma forma mais aprofundada. E, ao terminar o Ensino Médio, esse aluno está prestes a se tornar adulto, se tiver na idade correta de fazer o Ensino Médio. E, nesta transição para se tornar adulto, é o momento de adentrar no mercado de trabalho. Por isso, acredito que é no Ensino Médio que se deve trabalhar o aluno para que ele aprenda como planejar o seu futuro. Vai planejar o seu futuro a partir de suas expectativas, refletindo: o que eu quero para a minha vida para os próximos anos? Reflete-se: Eu espero ser um médico, eu espero ser um jornalista, eu espero ser um professor, eu espero ser um dentista, eu espero contribuir para a sociedade sendo um bombeiro. Então, o que é que eu tenho que fazer, hoje, para conseguir o que espero para a minha vida. Eu acredito que o Ensino Médio é ideal para a gente conversar com os alunos sobre essa questão. Não que, nas séries anteriores, o professor não possa trabalhar isso. Claro que pode trabalhar! Mas, no Ensino Médio, a gente tem que ter o cuidado de não se esquecer de trabalhar mais aprofundado essas questões.

PESQUISADOR: Você afirmou também que é, no Ensino Médio, que o aluno deve desenvolver a habilidade de análise de nossa cultura e os aspectos dela que podem ser prejudiciais a alguns na sociedade. Gostaria que você comentasse um pouco sobre isso.

PROFESSORA: Algumas culturas, quando a gente trabalha, tem um texto em Sociologia que chama-se: “Aldeia nada idílica”. É uma aldeia, no Afeganistão, em que uma mulher vai pedir clemência no julgamento para que seu irmão não seja julgado apenas por estar namorando uma pessoa de outra casta. E, só por isso, ela é condenada a um estupro coletivo por ter, como mulher, participado dessa reivindicação. E, após isso, como é natural na cultura desse determinado lugar, muitas meninas não saem mais de casa. Ficam com depressão, cometem suicídio. Ela não. Ela conseguiu reagir. Escreveu até um livro sobre esta situação. Hoje, faz palestra nos Estados Unidos. Conseguiu escolas para meninas. E aí, digamos: eles fazem isso

devido à sua cultura. Esses homens não são condenados porque é devido à sua cultura. Então, quando eu digo: o aluno precisa conhecer a cultura do passado, a cultura atual e refletir sobre a cultura atual. Essa cultura de hoje faz parte da tradição. Mas, essa tradição ela prejudica alguém na sociedade atual? Por isso que eu disse isso, na entrevista passada. Porém, eu não expliquei. Mas, eu faço essa reflexão com meu aluno. Em nossa cultura, a mulher não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. Mas, essa cultura, essa ideia, alguém sai prejudicado com isso? Tá sendo desumano em algum grupo da sociedade? Se está, a gente pode repensar em mudar essa cultura deste lugar. Por isso que eu disse que o adolescente, o estudante, não só o adolescente, mas, como a gente trabalha com jovens. Por isso que usei este termo. Precisa conhecer a cultura do passado, a cultura atual para ele analisar se precisa mudar ou não.

PESQUISADOR: Professora, você citou que, no Ensino Médio, deve ser feita essa análise da cultura e a formação do jovem deve ter como base a cultura em que vive. E, na escola em que você trabalha, como ocorre esse desenvolvimento?

PROFESSORA: Na nossa escola, fazemos discussão com os alunos sobre as questões culturais e suas mudanças. Por exemplo: no momento atual, há uma grande discussão sobre identidade, diversidade e gênero. Em 2015, em nossa cidade, teve a discussão do Plano Nacional de Educação, na Câmara de Vereadores onde discutiu-se sobre a questão de gênero nas escolas de educação básica. E, muitos alunos, participaram dessa sessão e, na escola, demos continuidade a essa discussão. E, nessas discussões, os alunos pedem que a gente traga alguém da área do Direito para explicar direito a eles. E, eles também opinam com relação: “-Professora, gostaríamos que fosse assim também, em nossa escola. Gostaríamos que fizéssemos assim em nossa escola!” E, não aceitam aquilo que está sendo estabelecido sobre esse tema. Então, claro, é um tema que ainda vai ter muitas discussões, muitos debates ainda para que a gente consiga ter muitas respostas. E respostas que tragam até outras perguntas. Por isso, afirmo que sim. Em nossa escola, é discutido com o aluno e o aluno percebe essa possibilidade de mudança. Depois, claro, de várias discussões! Inclusive, no mês de outubro, os alunos da escola serão convidados a participar de uma conferência que terá na UERN onde um dos temas será: identidade, diversidade e gênero.

PESQUISADOR: Na outra vez que conversamos, você colocou que o trabalho docente, no Ensino Médio, deve ocorrer sob quatro eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Você passou a ter essa compreensão a partir de quando e/ou de quê?

PROFESSORA: Essa compreensão foi a partir dos estudos apresentados no PNFEM onde essa proposta nos foi apresentada nos cadernos de estudo. Lá, sugeriam que deveríamos trabalhar o aluno pensando nos eixos do trabalho, cultura, tecnologia e ciência. Nós já fazíamos esse trabalho, mas, não de forma organizada nos quatro eixos. Como vocês sabem, a educação do Ensino Médio, desde a questão do tecnicismo, a educação progressista, já se viu o conhecimento não separado nos quatro eixos. Mas, a questão do trabalho e da ciência já existia antes, pelos menos esses dois eixos. Trabalhar os alunos do Ensino Médio para o mercado de trabalho ou para dar continuidade aos estudos na universidade. Mas, a partir o PNFEM, nós começamos a analisar e executar o ensino a partir dos quatro eixos.

PESQUISADOR: Na sua fala anterior, você colocou que, um dos pontos positivos do Pacto é que o professor de uma área de conhecimento passou a conhecer outras áreas e, portanto, passou a ter um olhar interdisciplinar e a avaliar como é possível desenvolver um trabalho interdisciplinar. Na escola em que você trabalha, você consegue apontar trabalhos desenvolvidos assim: interdisciplinares?

PROFESSORA: Agora, para o segundo bimestre, nós estamos fazendo uma atividade interdisciplinar e eu acredito que essa discussão interdisciplinar foi a partir do Pacto. Nós já sabíamos que existia a interdisciplinaridade, mas nunca tínhamos pensado em agir, em pensar um planejamento interdisciplinar. E, agora, para o segundo bimestre, os professores da Área de Humanas - oito professores -, estamos nos reunindo e organizando um plano, um projeto temático como projeto interdisciplinar. E, o nosso projeto, aí sim, é uma ação interdisciplinar. Nós só vamos saber se, realmente, vai dar certo ao final do segundo bimestre. Mas, eu posso adiantar que nós pensamos em trabalhar nas primeiras séries do Ensino Médio os seguintes assuntos: quem somos e de onde viemos? Esses dois questionamentos serão trabalhados na disciplina de História, Filosofia (trazendo a mitologia grega), Geografia e Sociologia. Então, será uma só temática. Vai transcorrer pelas quatro disciplinas da Área de Ciências Humanas. Na segunda série, nós vamos trabalhar a questão de inclusão e exclusão porque vamos trabalhar, em Filosofia, corporeidade e sexualidade. Os professores de

História vão trabalhar a questão da escravidão. A professora de Geografia está trabalhando cartografia, mas, não me lembro, agora, que parte da Geografia eles vão trabalhar. E, Sociologia vai trabalhar a grande metrópole que também vai entrar a discussão de inclusão e exclusão. Na terceira série, nós vamos trabalhar intolerância. O tema do projeto vai ser: Saber nas Diferenças. Estou querendo mostrar que, a partir das discussões do Pacto, depois que passamos pela primeira e segunda etapa, começamos sim a agir de forma interdisciplinar. Não ter apenas uma atitude interdisciplinar. Mas, a partir de agora, agir em conjunto. Então, já conversamos, até entre os professores que, ao terminar o segundo bimestre, dependendo de como sair esta ousadia que - em todo o tempo que tenho em sala de aula - é a primeira vez que estamos conseguindo produzir, em conjunto, um projeto interdisciplinar. Pensamos que, se der certo, vamos produzir um artigo e apresentar em um evento.

PESQUISADOR: Como você compreende o trabalho interdisciplinar? Fale um pouco sobre desafios e vantagens que possam existir nesta forma de trabalho.

PROFESSORA: Os desafios é a gente conseguir ter olhares diferentes em cima de um mesmo problema. Em cima do mesmo problema, ter os mesmos objetivos. E, o aluno perceber que, em cima do problema, por exemplo, quem somos e de onde viemos? Ou inclusão e exclusão; Ou intolerância, esse problema para ser bem administrado ele precisa ter o olhar da Filosofia, da Sociologia, da Geografia, da História e, até de outras áreas. Mas, como é o primeiro projeto, nós estamos organizando apenas nas Ciências Humanas. Então, eu vejo que o projeto vai ajudar o aluno a perceber que todas as ciências que formam a Área de Humanas, por exemplo, é capaz de refletir sobre o mesmo problema. E, nós imaginamos também, que eles vão perceber que necessitam de um olhar de cada ciência para resolver melhor os problemas que a gente lida no dia a dia. Não vejo desvantagens no trabalho interdisciplinar, apesar das dificuldades iniciais que estamos sentindo. Mas, desvantagens não encontrei ainda.

PESQUISADOR: Qual o conceito que você tem sobre interdisciplinaridade?

PROFESSORA: Vejo interdisciplinaridade como junção de humildade de uma disciplina para outra. Por exemplo, nos nossos encontros, nós tivemos que ser humildes para escutar o outro professor, saber o que ele pretende trabalhar, porque

ele vai trabalhar tal conteúdo, a sua história. E, o professor de outras áreas ouvir porque o professor de Filosofia tem que trabalhar mitologia grega, qual a importância de se trabalhar a mitologia grega para a vida do aluno. Então, essa questão de harmonizar, do professor também se ver interdisciplinar, ser humilde e ouvir o seu colega e de tentar resolver um problema partindo de diversos olhares, essa articulação, essa junção, ao meu ver, é interdisciplinaridade. É a gente pensar, ter os mesmos objetivos com vários olhares.

PESQUISADOR: Você colocou também como ponto positivo do Pacto a possibilidade que professores e Núcleo Gestor tiveram de se reunirem e discutirem problemas da escola e construírem objetivos juntos. Explique melhor isso. Antes do Pacto, esta não era uma prática de vocês?

PROFESSORA: Vou começar a falar a questão da interdisciplinaridade. Claro que a gente já conhece a interdisciplinaridade! Esse termo interdisciplinaridade já ronda a educação desde a década de 70, onde já haviam livros no Brasil falando da interdisciplinaridade. Nos PCNs, em 1999, já trazia a ideia da gente trabalhar de forma interdisciplinar. Mas, efetivar este pensamento na prática, do Ensino Médio, eu estou vendo que só está sendo realizado agora, depois do estudo do Pacto. Realmente, a gente pode usar a palavra “fortalecimento” para explicar o Pacto. Porque eu já realizei projeto interdisciplinar no Ensino Fundamental I, no Fundamental II. Mas, no Ensino Médio, não tinha tido ainda nenhuma atividade. Pelo menos que eu conheça, na escola em que trabalho, dessa forma, como está sendo, agora: a gente pensar um projeto coletivo. Esse projeto ser apresentado ao aluno e o aluno também poder sugerir e redimensionar o que a gente planejou. É a primeira vez que estamos passando por uma experiência desse tipo. E, com relação à escola, a escola sim, tentava trabalhar de forma interdisciplinar. Mas, na realidade, o que acontecia, lembrando Ivanir Fazenda, é que nós tínhamos uma atitude interdisciplinar. Mas, não acontecia, realmente, de todas as disciplinas estarem vivenciando o mesmo problema. Mas, que a escola já tentava trabalhar de forma interdisciplinar. E, com relação às reuniões do Pacto, a direção, vice-direção, supervisora e toda a gestão também participava do Pacto. Então, o problema que acontecia na escola de pensar como é o sujeito - que é uma das discussões do Pacto - não era discutido só com os professores, era discutido também pela gestão. Então, gestão e professores -

analisando as mesmas questões e querendo chegar a um consenso - é uma forma de fortalecer, realmente, o Ensino Médio.

PESQUISADOR: Você afirmou também, na primeira entrevista, que a bolsa fornecida pelo Pacto foi um fator positivo. Explique melhor a respeito disto.

PROFESSORA: Um fator positivo. Porque eu percebo como incentivo para que o professor tenha possibilidade de participar desse projeto. Positivo por quê? Porque essa bolsa pode contribuir para os professores que moram fora custear suas passagens, sua alimentação, sua estadia, caso precise passar um dia a mais na cidade. E, mesmo aqueles professores que não recebiam - como meu caso -, mesmo não recebendo essa bolsa, mas, achei de suma importância participar desse projeto para estar pensando junto com os meus pares da escola sobre o que fazer, como repensar a educação, em nossa própria instituição.

PESQUISADOR: Compreendi que você afirmou que o Pacto trouxe UM NOVO OLHAR para você e seus colegas de trabalho a respeito do aluno do Ensino Médio. Você afirmou que “o olhar que a gente tem para o sujeito, o olhar que a gente tem para o aluno, é um olhar diferenciado”. Você afirmou que, depois do Pacto, “o olhar para o aluno estava sendo um olhar com mais cuidado”. Como era o OLHAR de antes e como é o OLHAR de hoje?

PROFESSORA: Um olhar com mais cuidado porque, antes, o nosso olhar era primordial para conhecimento, para o intelectual, para o aprendizado, epistemologicamente falando. A partir do Pacto, o nosso olhar ficou mais abrangente. Percebemos o nosso aluno como um sujeito que não é só aprendiz. Mas, um sujeito que se desenvolve, é um sujeito histórico, é um sujeito cultural, é um sujeito biológico. Começamos a ter um olhar interdisciplinar para com o aluno.

PESQUISADOR: Como é este OLHAR mais cuidadoso? Cuidadoso em relação a quê?

PROFESSORA: Cuidar no sentido de observar, de ajudar o aluno a se desenvolver além do que se exige na escola de educação básica, além do conhecimento relacionado ao ENEM. Cuidar, como por exemplo: quando a gente diz que vai cuidar do nosso filho, a gente não cuida só para que ele aprenda. A gente cuida para que ele

se desenvolva, que saiba lidar com os problemas do dia a dia. Pensa em orientar para que ele possa se defender de coisas que possam prejudicar a sua vida. Então, analisar o estudante adolescente e observando-o, a partir de vários olhares. E, eu utilizo a palavra cuidar porque, além de trabalhar o conhecimento, além de pensar, juntos, o conhecimento. Mas, que seja com o olhar de cuidar do outro. E, esse outro, no nosso caso, é o nosso aluno.

PESQUISADOR: Como você constata e percebe em seus colegas este NOVO OLHAR em relação ao aluno?

PROFESSORA: A partir dos seus discursos em nossas reuniões ou nos intervalos. Mas, principalmente, a partir de suas ações, a partir de suas propostas e projetos. Como lhe disse, no encontro anterior, nós somos cadastrados no Ensino Médio Inovador e os professores propõem projetos - em horários de contra turno ao horário que o aluno estuda - para que ele possa participar e cumprir as 200 horas anuais cadastradas em sua participação em outros projetos. E, os projetos que são oferecidos para os alunos, a gente percebe que são projetos em que os professores estão observando os alunos em outros aspectos. E, a partir deste projeto, o professor pode cuidar do aluno além apenas do aprendizado. Aqui, lembro uma questão de Vigotski com relação ao aprendizado e desenvolvimento e desenvolvimento e aprendizado. Não estamos olhando o nosso aluno, agora, apenas como uma pessoa que tem condições de aprender. Mas, estamos observando-o como alguém que pode aprender e se desenvolver e se desenvolver e aprender.

PESQUISADOR: Quais atividades e ações do Pacto contribuíram para o surgimento desse NOVO OLHAR e de uma nova prática sua e de seus colegas de trabalho?

PROFESSORA: Quando estudamos o caderno que fala sobre o sujeito do Ensino Médio e, nesse caderno, refletimos sobre “que sujeito é esse?” que não é o mesmo que encontrei, em 1990, quando eu comecei a lecionar na educação básica do Estado do Rio Grande do Norte. Que não é o mesmo de dez anos atrás. Que não é o mesmo de cinco anos atrás. É um novo sujeito que está se constituindo em um outro meio, em outra cultura, em outro social, em outra história. O Pacto nos fez pensar dessa forma. Muitas vezes, a gente imagina: eu tenho tantos anos de sala de aula, eu não preciso de mais nenhum aprendizado teórico, eu já tenho experiência demais. Só que

o estudante que eu tenho, hoje, não é mais o mesmo de cinco anos atrás. Muitos conhecimentos externos, seja da Internet, seja da mídia, seja de formação de outros pais que pensam diferentes, seja colegas, seja de outros professores. São pessoas diferentes do que eram anteriormente.

PESQUISADOR: Quais ações suas têm sido inovadoras e diferentes, desde que você participou do Pacto?

PROFESSORA: Eu não penso a aula, hoje, como um plano de aula, com uma necessidade de preparar um plano de aula para ministrar, por exemplo, política nas aulas de Filosofia e, simplesmente, os alunos aprenderem o que determinados filósofos falaram sobre política. Hoje, o que eu vejo como inovador é que eu não uso planos de aula prontos. Eu trabalho com projetos temáticos e, nesse projeto temático, aí, eu vejo quais são as possibilidades para que o aluno possa aprender e se desenvolver ao estudar política em Filosofia.

PESQUISADOR: Professora, queremos agradecer a sua contribuição para minha pesquisa com esta entrevista recorrente. Agradeço-lhe a colaboração e peço permissão para que, se necessário, termos outros momentos de recorrência, com discussão e esclarecimento da entrevista.

PROFESSORA: Eu fico muito feliz em colaborar e, caso precise de outros momentos, de outros encontros, fique à vontade para marcar. Estou, totalmente, à disposição para contribuir com as pesquisas acadêmicas.