

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LEONICE BARBOSA**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E  
PEDAGOGOS DO ENSINO MÉDIO (PNEM) EM SÃO DOMINGOS DO NORTE/ES:  
FOCO NA CULTURA DOCENTE**

**SÃO MATEUS  
2016**

LEONICE BARBOSA

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E  
PEDAGOGOS DO ENSINO MÉDIO (PNEM) EM SÃO DOMINGOS DO NORTE:  
FOCO NA CULTURA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área de Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva Porto.

Coorientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Sandra Mara Santana Rocha.

SÃO MATEUS  
2016

**"Programa de Formação Continuada dos  
Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM)  
em São Domingos do Norte/ES: Foco na Cultura  
Docente"**

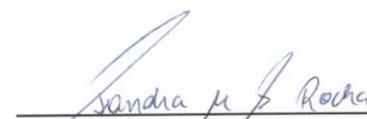
**Leonice Barbosa**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

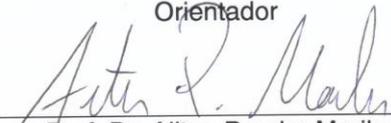
Aprovada em 17/03/2016.



Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva Porto  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador



Prof.ª Dr.ª Sandra Mara Santana Rocha  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Coorientadora



Prof. Dr. Ailton Pereira Morila  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro Interno



Prof.ª Dr.ª Silvana Venterim  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro Externo

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

---

B238p      Barbosa, Leonice, 1983-  
Programa de formação continuada dos professores e  
pedagogos do ensino médio (PNEM) em São Domingos do  
Norte/ES : foco na cultura docente / Leonice Barbosa. – 2016.  
116 f. : il.

Orientador: Paulo Sérgio da Silva Porto.

Coorientador: Sandra Mara Santana Rocha.

Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário  
Norte do Espírito Santo.

1. Cultura escolar. 2. Formação de professores. 3. Políticas  
públicas. 4. Educação. 5. Ensino. I. Porto, Paulo Sérgio da Silva.  
II. Rocha, Sandra Mara Santana. III. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. IV.  
Título.

CDU: 37

---

Aos que amo.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, proteção e abrigo, força e inspiração;

Ao professor Paulo Porto, meu orientador, que venceu a distância e fez-se presente em todos os momentos e à Sandra Rocha, minha coorientadora, que me conduziu pela mão, sendo além de tudo, amiga e incentivadora;

À CAPES, pelo incentivo e apoio dado;

Aos professores e equipe do programa, que contribuíram direta e indiretamente no processo de formação, assim como aos colegas de curso, que compartilharam conquistas e dificuldades, de modo especial Adilla e José Aparecido;

À equipe gestora do PNEM, que me atendeu cordialmente e forneceu dados importantes para a pesquisa; em especial à professora Silvana Ventorim, por aceitar o convite e participar da banca e ao professor Fábio Amorin pelas contribuições;

Aos professores Ailton Pereira Morila e Márcia Helena Siervi Manso, pelas valiosas contribuições quando da qualificação e da divulgação da pesquisa através dos artigos;

Aos colegas de trabalho e equipe da EEEFM São Domingos, por vivenciarem minha pesquisa, contribuindo diariamente para que esta conquista se concretizasse;

Aos meus queridos familiares, papai, mamãe, irmãos e Yasmin, a quem amo, agradeço e dedico este passo, obrigada pela compreensão nas sucessivas ausências;

Aos amigos, Cinthia, Adelton, José Júnior, Suéllen Miotto, André, Egliene, Weksley e outros, que colaboraram e acrescentaram à pesquisa e, Jamille, Eliane e Viviane, pela torcida, incentivo e leituras.

*“Dizem que a vida é para quem sabe viver,  
mas ninguém nasce pronto.  
A vida é para quem é corajoso o suficiente  
para se arriscar  
e humilde o bastante para aprender”.*  
*Clarice Lispector*

## RESUMO

Todo processo de formação de professores passa por relações culturais que se estabelecem no ambiente escolar. Dessa forma, identificar as culturas presentes e influenciadoras desses processos de formação pode ser determinante para o sucesso de qualquer iniciativa. Aqueles que se propõem a estudar as atuais práticas de formação de professores devem estar cientes de que tais práticas serão (ou não) bem sucedidas se estiverem consonantes com a cultura docente que impera naquele determinado espaço. É importante ainda considerar que, quanto mais essa cultura for de colaboração e cooperação, melhor sucedido será o programa; contudo, caso impere uma cultura de balcanização, o programa deve buscar romper com a segmentação em grupos, resguardando o perigo da colegialidade imposta. Esta dissertação discorre sobre os conceitos de cultura escolar, organizacional e docente/profissional do professor, bem como da balcanização, colegialidade e colaboração, através de levantamento bibliográfico, pautado em autores como Laraia (2001), Hargreaves (1998), Santos (2000), Rodriguez (2006) e outros. Em seguida, apresenta apontamentos acerca do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM – Portaria 017–R), no Estado do Espírito Santo. A metodologia abarca a revisão de bibliografias, a pesquisa de campo, documental e grupo focal realizado no município de São Domingos do Norte-ES, com 24 professores cursistas e com a equipe gestora do programa (UFES), através da aplicação de questionários. Evidencia-se que, embora o programa apresente proposta moldada para incentivar a cultura da colaboração, ainda está preso à colegialidade artificial, com raízes na balcanização.

Palavras-Chave: Cultura Docente. Formação de Professores. PNEM.

## **ABSTRACT**

Every teacher training process goes through cultural relations established in the school environment. Therefore, identifying the cultures which are present and influence these processes might be decisive in any initiative success. People who propose to study current teacher training processes must be aware that those practices will succeed (or not) if they go according to the teaching cultura that prevails in that specific space. It is yet important to consider that, the more such culture is collaborative and cooperative, the most successful the program will be; however, in case of a balkanization cultura, the program must pursue a rupture with the segmentation in groups, shielding the danger of imposed collegiality. This paper is about teacher's conceptions of school, organizational and teaching/professional culture, as well as of balkanization, collegiality and collaboration, using literature of the subject, based on authors such as Laraia (2001), Hargreaves (1998), Santos (2000), Rodriguez (2006) and others. Further, it presents notes on High School Pedagogues' and Teachers' Continuing Education Program (PNEM – Ordinance 017-R), in Espírito Santo State. Methodology includes literature review, field and documentary research and focus group, carried out in São Domingos do Norte/ES, with 24 participant teachers and the program management team (UFES), by means of questionnaires. It is evident that, although the program presents a proposal formulated in order to stimulate collaboration culture, it continues firmly tied to artificial collegiality, with roots in balkanization.

**Keywords:** Teaching Culture. Teacher Training. PNEM.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEFOPE	- Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
DT	- Designação Temporária
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FNE	- Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OE	- Orientadores de Estudo
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEM	- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
SEDU	- Secretaria Estadual de Educação
SIMEC	- Sistema de Monitoramento, Execução e Controle
SRE	- Superintendência Regional de Educação
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de professores de Ensino Médio por escolaridade na rede estadual – 2014.....	51
Tabela 2	Número de sujeitos participantes do PNEM no Espírito Santo.....	52
Tabela 3	Dados do município de São Domingos do Norte.....	61
Tabela 4	Quantitativo de elementos por área de conhecimento.....	66
Tabela 5	Participação em formações.....	69
Tabela 6	Modalidade e iniciativa dos últimos cursos de formação realizados.....	70
Tabela 7	Fatores de relevância em relação ao programa.....	72
Tabela 8	Avaliação do PNEM após 1º módulo do curso.....	74

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Relação entre culturas.....	20
Figura 2	Desmembramento da cultura escolar.....	22
Figura 3	Processo formativo do PNEM.....	51
Figura 4	Mapa do Espírito Santo dividido em microrregiões geográficas.....	60
Figura 5	Localização geográfica do município de São Domingos do Norte..	61
Figura 6	Quantitativo de sujeitos por área de conhecimento.....	67
Figura 7	Experiência profissional.....	68
Figura 8	Frequência dos últimos processos formativos.....	69
Figura 9	Expectativas dos professores em relação ao conteúdo do PNEM..	71
Figura 10	Estratégias metodológicas aplicadas pelo Orientador de Estudos.	73

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características do individualismo.....	24
Quadro 2	Colaboração <i>versus</i> Colegialidade.....	27
Quadro 3	Políticas públicas pertinentes à formação do professor: última década.....	38
Quadro 4	Políticas públicas estaduais pertinentes à formação do professor: última década.....	49
Quadro 5	Cadernos do PNEM.....	56

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	18
2.1	OBJETIVO GERAL .....	18
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE BIBLIOGRAFIAS</b> .....	19
3.1	CULTURA – CONCEITOS PERTINENTES.....	19
<b>3.1.1</b>	<b>Individualização <i>versus</i> balcanização e a restrição das relações....</b>	23
<b>3.1.2</b>	<b>Colaboração ou colegialidade – a proposta (ir)real.....</b>	25
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: O ESPAÇO DA TEORIA E DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA.....	27
3.3	PROFESSOR DO SÉCULO XXI – DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL.....	31
3.4	UMA DÉCADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ATÉ O PNEM.....	35
3.5	PNEM: APROFUNDAMENTOS DA PROPOSTA ESTADUAL.....	51
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	59
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	59
4.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DA PESQUISA.....	59
4.3	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E LOCAL DA PESQUISA.....	62
4.4	PROCEDIMENTOS PARA COLETA E TRATAMENTO DE DADOS.....	63
4.5	ASPECTOS ÉTICOS.....	65
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: DO CHÃO DA ESCOLA NASCE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO – POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES</b> .....	66
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	82
<b>7</b>	<b>SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS</b> .....	84
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
	<b>APÊNDICES</b> .....	92
	<b>ANEXOS</b> .....	111

## 1 INTRODUÇÃO

Na modernidade, o processo de formação de professores tem sido pauta das discussões relacionadas à educação e raramente se desprende das questões relativas à cultura docente ou profissional, como tratam Hargreaves (1998) e Pérez-Gómez (1998).

Dessa forma, aqueles que se propõem estudar as práticas atuais de formação de professores devem estar cientes de que essas serão (ou não) bem sucedidas, dentre outros fatores, se estiverem consonantes à cultura docente que impera naquele determinado espaço.

O levantamento teórico feito até aqui aponta que, nos últimos anos, as pesquisas sobre formação inicial, formação continuada e formação em serviço para professores da educação básica cresceram consideravelmente, ao passo que cresceu também a oferta de atividades promovidas pelo poder público para com esse tema.

No dia 25 de junho de 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com perspectiva de vigência entre 2014-2024, dedicou a meta 16<sup>1</sup> para “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.”, garantindo a política de formação dos profissionais da educação, e dentre as estratégias dessa meta, evidenciam-se as que tratam especificamente da formação continuada desses profissionais, como a 16.1 e 16.2 (Anexo I).

Contudo, mesmo antes da promulgação do PNE, o governo do Estado do Espírito Santo publicou a Portaria nº 017-R em 17 de fevereiro de 2014, que instituiu o Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM), baseado no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, uma iniciativa federal. O programa visa, dentre outros aspectos, a formação e valorização destes profissionais, discussão e atualização das práticas metodológicas, bem como

---

<sup>1</sup> Resta esclarecer que tal meta é bastante complexa e tem gerado debates consideráveis, pois requer do

melhoria dos resultados dos alunos nos exames internos e externos. Em fase de conclusão, o programa atendeu aos professores que atuavam no Ensino Médio das escolas estaduais, com formação para os formadores regionais, os orientadores de estudo e os cursistas. Coube à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a gestão pedagógica e acadêmica do curso de formação; os participantes receberam um *tablet* educacional em regime de comodato para utilização na formação como suporte para as novas práticas pedagógicas em sala de aula.

Entendendo ser o programa uma iniciativa diferenciada nas práticas de formação de professores, a grande motivação deste trabalho baseia-se na problemática dos resultados das avaliações externas que motivam a preocupação do governo e apontam a necessidade de intervir no sistema, a meta 15<sup>2</sup> do PNE, bem como os anseios pessoais dos professores. Neste contexto, ficam as seguintes questões: Quais as contribuições do PNEM para a prática docente em sala de aula? Como a cultura docente influencia no desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de Professores (PNEM)? Finalizado o primeiro período do programa, qual a avaliação que os cursistas fazem dele?

Estudar a relação entre cultura docente e formação de professores é fundamental, pois uma política de formação de professores deve estar condicionada à cultura que regulamenta as relações entre os sujeitos desse processo. É importante ainda considerar que quanto mais essa cultura for de *colaboração*<sup>3</sup> e *cooperação*, melhor sucedido será o programa. Contudo, caso impere uma cultura de *balcanização*, o programa deve buscar romper com a segmentação em grupos, resguardando o perigo da colegialidade imposta.

---

<sup>2</sup> “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, PNE, 2014).

<sup>3</sup> Os conceitos de cultura docente baseiam-se principalmente nos estudos de Hargreaves (1998) e Pérez-Gómez (1998); sendo a colaboração fundamentada na ajuda, apoio mútuo espontâneo; a colegialidade apresenta estética similar a colaboração, mas é imposta, forçada e premeditada pela gestão; por fim, a balcanização é a cultura desenhada pela fragmentação em grupos de afinidades.

Para tanto, este estudo procurará evidenciar os conceitos pertinentes à cultura docente e sua relação com a formação de professores, tema que se tornou popular na atualidade, agregando as teorias de Gatti (2003, 2008), Nóvoa (1991), Gauthier (1998), Pimenta (1999), Tardif (2001, 2002) e outros.

Quando o estudo dedica-se à formação de professores, justifica-se a escolha da cultura docente como base teórica de pesquisa, pois dela fazem parte os debates sobre os padrões de relacionamento que se verificam no ambiente da escola, sendo ele próprio, o ambiente físico, fator determinante para o tipo de relação que se estabelecerá.

A escolha e delimitação do tema “Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM<sup>4</sup>) em São Domingos do Norte/ES: foco na cultura docente” justificam-se ainda, pois há uma preocupação atual em atingir as metas nas avaliações externas, melhorando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), em 2007.

Conforme abordado, o PNE prevê, dentre as metas traçadas, a formação continuada de professores e valorização dos mesmos, temática relevante para a qualidade do ensino, e através do Pacto Nacional pelo Ensino Médio, houve um esforço do governo federal em promover ações que garantam melhores resultados, firmando acordos junto aos Estados, como o PNEM, que recebeu investimento financeiro (compra de *tablet*, financiamento das bolsas), por parte do governo federal. Em função do alto investimento, deve haver a análise das metodologias e práticas adotadas pelo programa, no sentido de garantir que as culturas docentes não interfiram na viabilidade do mesmo.

Acrescenta-se uma motivação de cunho pessoal, pois o exercício do magistério há mais de 10 anos, tanto na rede pública estadual, quanto na rede privada, em nível fundamental, médio e superior, possibilitou detectar a fragilidade da formação dos

---

<sup>4</sup> O Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM) é de âmbito estadual e decorre do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, conforme se apresentará nos capítulos seguintes.

professores, motivando o interesse pelo estudo de um programa que atendesse a essa necessidade, suprimindo carências da formação inicial e continuada. A inserção da cultura docente como viés de análise surgiu no curso da disciplina “História da Cultura”, quando sob a orientação do professor Ailton Pereira Morila, desenvolve-se um artigo sobre cultura docente, promovendo a percepção do quanto ela estava relacionada aos processos de formação em serviço, especialmente; por fim, o foco no PNEM deu-se pelo fato de a pesquisadora ser também cursista do Programa e dessa forma vivenciar acompanhando de perto os procedimentos que se instauraram para sua efetivação.

Diante de tais colocações, somando-se as razões explicitadas, torna-se importante acompanhar o processo de implantação e desenvolvimento do programa, inicialmente de forma micro, para subsidiar outros estudos em escala macro.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Através das análises teóricas e investigação, o presente trabalho tem por objetivo descrever o processo metodológico do Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM), no município de São Domingos do Norte, microrregião Noroeste II, relacionando-o à cultura docente predominante.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Pretende-se, ainda:

- Apresentar conceitos relativos à cultura docente;
- Conceituar e caracterizar as políticas de formação continuada de professores;
- Analisar criticamente as políticas de formação de professores do Ensino Médio da rede federal e estadual do ES;
- Discutir um perfil profissional para o professor do Ensino Médio no século XXI;
- Relacionar cultura docente e programas de formação continuada, apontando a influência entre eles;
- Comprovar a funcionalidade (ou não) do Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio sob o ponto de vista dos cursistas;
- Apontar os procedimentos metodológicos durante o processo de formação continuada em serviço;
- Descrever, ao término das etapas do programa, os pontos positivos e os pontos frágeis na implantação do curso;
- Divulgar o resultado através de parecer técnico para a SEDU (Secretaria Estadual de Educação).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Em função da concessão de licença remunerada pelo Estado, portaria R-288, “c) cópia da tese, dissertação, artigo científico ou trabalho equivalente apresentado”.

### 3 REVISÃO DE BIBLIOGRAFIAS

*[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2011, p. 20)*

Os capítulos desta dissertação apresentam-se organizados da seguinte maneira: uma revisão bibliográfica que perpassará a análise das culturas docentes, o conceito de formação continuada e os aspectos característicos do professor do século XXI, especialmente quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A seguir, uma análise das políticas públicas que se relacionam à formação dos professores do Ensino Médio oferecidas pelo Governo Federal e pelo Estado do Espírito Santo nos últimos anos, através da Secretaria Estadual de Educação (SEDU), com ênfase no PNEM.

Finalmente, os resultados provisórios dos questionários aplicados, grupo focal e dados documentais angariados.

#### 3.1 CULTURA – CONCEITOS PERTINENTES

Refletir sobre os padrões culturais vigentes em épocas ou ambientes específicos é importante, pois são eles que determinam as relações entre os indivíduos. Inicialmente, deve-se pontuar o conceito de cultura, que oscila de um autor para outro.

Segundo Laraia (2001), o conceito de cultura é bastante complexo, pois inclui elementos relativos às crenças, hábitos, leis, comportamentos e quaisquer atividades humanas adquiridas em sociedade. A cultura, para Pérez Gómez (1998), “potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo em que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem”. Ou seja, a forma de cultura construída em determinado ambiente é fundamental para a definição dos comportamentos que nele serão adotados, sendo influenciadora direta das atividades desenvolvidas.

Os autores dedicados aos estudos da cultura docente enumeram existir no ambiente de formação de professores diferentes culturas, sendo a balcanização, a colegialidade e a colaboração, as mais recorrentes nesses círculos, conforme se analisará nos itens seguintes (RODRIGUEZ, 2006).

Rodriguez (2006, p. 79) aponta que no caso de docentes, “As bases da cultura dos professores estão nas características organizacionais das escolas, nas condições específicas de trabalho e no tipo de interação e comunicação dos docentes”. A mesma autora corrobora para a discussão sobre a(s) cultura(s) que permeia(m) o trabalho docente, e assevera que, dadas as condições tão diversas de trabalho de um espaço para outro, com indivíduos de origens diferentes e formações também bastante diversas, é impossível falar de uma *cultura docente* única. Segundo ela, graças ao fato de a escola não ser um todo homogêneo, residem nela diferentes culturas, a saber: a cultura escolar, a cultura organizacional e a inter-relação entre elas determina a cultura docente.

Dessa forma, melhor compreende-se a partir da leitura do organograma apresentado na Figura 1, que a cultura docente é fruto da inter-relação entre a cultura escolar e organizacional:

Figura 1 – Relação entre culturas



Fonte: Adaptado de Rodriguez (2006)

A saber, a cultura organizacional engloba a vida, valores, expectativas e crenças que se inter-relacionam dentro da organização (CHIAVENATO, 1999), conforme se

delineia na própria escola, visto que cada uma apresenta aspectos bem particulares que são construídos a partir da interação entre os seus sujeitos e da história que os mesmos vão construindo, estabelecendo regras de convivência pertinentes àquele espaço<sup>6</sup>.

Por sua vez, para Chervel (*apud* SILVA, 2006, p. 202), “a cultura escolar pode ser entendida como a cultura adquirida na escola, originando-se dentro de seus limites e difundindo-se através de seus sujeitos (famílias, professores, gestores e alunos)”.

O entendimento sobre a cultura escolar é fundamental especialmente referindo-se à formação, seleção e desenvolvimento dos sujeitos que nela estão inseridos. Ora, compreende-se uma estreita ligação entre a cultura organizacional e a cultura escolar, que podem entrecruzar-se, dando espaço a uma terceira nomenclatura: a cultura docente (SILVA, 2006).

O autor complementa que “a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares” (SILVA, 2006, p. 204).

Segundo Hargreaves (*apud* RODRIGUEZ, 2006, p.86), a cultura da escola pode ser analisada segundo duas perspectivas, o conteúdo e a forma:

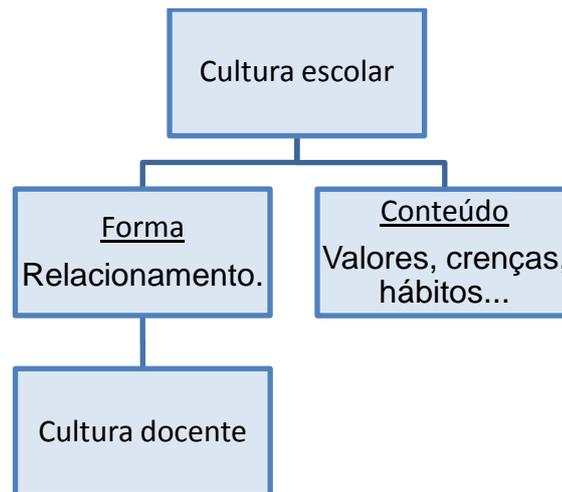
O conteúdo consiste nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas, (...) a forma consiste nos padrões característicos de relacionamento (...), pode ser observada na maneira como as relações entre os professores e os seus colegas se articulam.

A Figura 2 apresenta funcionalmente como se desdobra essa cultura, apontando a relação entre a forma e o conteúdo, aspectos da cultura escolar que envolvem as relações e crenças:

---

<sup>6</sup> Lucia Helena Gonçalves Teixeira, em sua tese de doutorado, pesquisou a cultura organizacional nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, apresentando conceitos complementares aos utilizados neste estudo, contudo não serão discutidos no intuito de manter um foco, mas permanece como sugestão de leitura a obra “Cultura Organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais” (Universidade Estadual de Campinas, 1998).

Figura 2 – Desmembramento da cultura escolar



Fonte: Hargreaves (*apud* RODRIGUEZ, 2006).

Acrescenta-se que alguns autores, como Nóvoa (2011) e Santos (2000), utilizam a terminologia *cultura profissional do professor*, contudo diante dos conceitos apresentados, subentende-se ser um sinônimo de cultura docente. Pois, para Nóvoa (2011), estudar a cultura profissional dos professores vai além de enumerar os tipos de trabalho realizados pelos professores; é necessário identificar os fatores potencializadores e/ou limitadores no contexto escolar.

A cultura docente refere-se especificamente aos aspectos relacionados aos professores, suas experiências e práticas, em coletividade. Quando o estudo dedica-se à formação de professores, deveria levar em conta a cultura docente como base de pesquisa, pois dela fazem parte os debates sobre os padrões de relacionamento que se verificam no ambiente da escola, sendo ele próprio, o ambiente físico, fator determinante para o tipo de relação que se estabelecerá.

Rodriguez (2006) pondera ainda sobre as culturas docentes existentes no ambiente de formação de professores, sendo a balcanização, a colegialidade e a colaboração<sup>7</sup>, as mais recorrentes nesses círculos. O cotidiano torna-se o primeiro instrumento de análise, pois, conforme Brito:

<sup>7</sup> Culturas baseadas respectivamente na individualização e formação de grupos, cooperação artificial, promovida pela hierarquia e cooperação espontânea.

Desse cotidiano emergem concepções, normas, valores, hábitos, posturas, costumes, habilidades, atitudes, comportamentos, mitos, incidentes, ritos, rituais, fatos e artefatos, que tecem a cultura da escola – conservadora ou transformadora. Assim, qualquer proposta para influenciar uma escola específica precisa falar a sua linguagem, ter um significado para aquele universo, ser inteligível para aquelas pessoas, ser capaz de mudar comportamentos, de criar uma cultura de mudança, mudando. Para tanto, é preciso conhecer os elementos (valores, normas, hábitos, atitudes, etc.) que regem a cultura a ser transformada em cultura de mudança (BRITO, 2009, p. 245).

Nesse sentido, a autora destaca que o clima organizacional é um produto cultural, que reflete o estado de ânimo dos agentes e da organização como um todo. Produzindo efeitos inegáveis sobre a produtividade, ora facilitadores, ora comprometedores dessa dada produtividade. Dessa forma, “a proposta de que o gestor e sua equipe se tornem pesquisadores, questionadores do universo simbólico da organização escolar” (BRITO, 2009, p. 247) visa promover um ambiente de real cooperação, no qual impere essa cultura solidária que tende a ser facilitadora das atividades coletivas.

A partir da aceitação da cultura como influenciadora das práticas formativas, resta ainda entender como ela se subdivide nos espaços escolares, bem como suas características, de modo a viabilizar a compreensão sobre a relação dessas culturas ante os processos formativos.

### **3.1.1 Individualização *versus* balcanização e a restrição das relações**

No começo do século XX a região dos Bálcãs, na Europa, foi dividida em pequenas unidades políticas, com certa rivalidade entre si, daí originou-se o termo “balcanização”, cunhado para referir-se “a qualquer processo de divisão e fragmentação de grupos sociais mais amplos em pequenos grupos que se encontram em constante estado de hostilidade mútua” (SILVA, 2000, p. 21).

É preciso esclarecer que os professores têm, em geral, um comportamento bastante individualista, proveniente muitas vezes da própria insegurança com o seu fazer, ou mesmo devido ao receio de avaliação crítica desse fazer. Tal comportamento contribui para que os professores trabalhem de forma individualizada ou formem

grupos pequenos de afinidade, é nesse sentido que o individualismo contribui para a balcanização (HARGREAVES, 1998).

O individualismo é um comportamento que influencia negativamente nas relações escolares, sendo ela *tradicional* ou do *contexto físico*. A tradicional é fruto da autodefesa e insegurança do professor, enquanto a do contexto físico relaciona-se à arquitetura da escola. Alerta ainda que individualismo e individualidade<sup>8</sup> são conceitos distintos e deve-se ter cautela para que ao combater o individualismo não se comprometa a individualidade do professor (HARGREAVES, 1998).

O individualismo pode ser ainda explicado, conforme se apresenta no Quadro 1:

Quadro 1 – Características do individualismo

Tipos de Individualismo		
Forçado	Por escolha	Estratégico
Originado de situações constrangedoras vivenciadas pelo professor.	Atenção pessoal - sentimento de propriedade e controle (minhas turmas, meus alunos).	Atenção voltada momentaneamente para o atendimento de uma necessidade específica (algum cronograma).
	Individualidade – remete à independência e à realização pessoal.	
	Solidão – efeito temporário, para reflexão, planejamento, produção (não negativo).	

Fonte: Adaptado de Hargreaves (1998).

Segundo Hargreaves (1998), o individualismo corrobora para a *balcanização*, ou seja, os professores tendem a trabalhar em pequenos grupos, que mantêm uma forte homogeneização e fortes redes de subordinação. A balcanização, de acordo com a teoria do autor, tem origem na individualização e pode ser potencializada pela própria apresentação física da escola ou mesmo organização curricular e pedagógica.

<sup>8</sup> Discutir a individualidade moderna é ainda um grande desafio, pois se pode cair no individualismo. Como então requerer do professor cooperação? É uma questão que evoca conceitos importantes sobre autonomia, individualidade e individualismo, leituras recomendadas de Rosseau (Contrato Social) e Kant.

A “arquitetura tradicional dos edifícios escolares com a organização celular em salas de aulas separadas” promove o distanciamento entre os professores, favorecendo formas de isolamento, que precisam ser combatidas (SANTOS, 2000, p. 76).

Santos (2000) cita ainda o trabalho de Lortie (1975) que desenvolveu uma pesquisa clássica sobre a cultura escolar, apontando a disposição/estrutura das salas de aula como tendo a forma de “caixa de ovos”, reforçando a privacidade do seu trabalho, e tornando os grupos muito mais conservadores e avessos às mudanças. Segundo o mesmo autor, este processo pode ser prejudicial nos processos de formação em serviço, pois oferece dificuldade em obter acordos entre os diferentes grupos.

Para combater essa cultura, é preciso que

(i) se crie um equilíbrio entre as disciplinas; (ii) se siga o modelo da “colagem cinética” ou “mosaico fluido” (em que a identidade dos subgrupos e o fato de se pertencer a um deles não se torne numa situação fixa); e (iii) se faça uma gestão adequada das lutas em torno de conflitos de interesses, discutidos clara e eticamente numa base contínua (SANTOS, 2000, p. 78)

Verifica-se que a balcanização, ou individualização, embora não seja a cultura mais recomendada no espaço escolar, ainda é bastante presente e seu controle deve manter-se através de práticas motivadoras que incentivem a coletividade e o trabalho em grupo, pontualmente uma gestão democrática pode corroborar nesse sentido.

### **3.1.2 Colaboração ou colegialidade – a proposta (ir)real**

Vislumbrando um clima de cordialidade e cooperação, reina entre os discursos dos professores a ideia da primazia da “coletividade”, o que já fora questionado por muitos estudiosos em várias outras pesquisas. Contudo, não é objeto de estudo deste trabalho comprovar ou discutir sobre a veracidade de tais discursos, logo, apropria-se da ideia de que em lado oposto ao individualismo apresentado na cultura da balcanização, existem outras formas de relação que envolvem a coletividade.

Sobre isso, Hargreaves (1998) identifica duas situações bem distintas, considerando os aspectos próprios das relações entre os sujeitos na vivência escolar: a “cultura de colaboração” e a “colegialidade artificial”.

A colaboração, para Rodriguez (2006, p. 91), “é um dos ingredientes necessários para o desenvolvimento dos professores, para a implementação da mudança em educação e, conseqüentemente, para a melhoria das escolas”, pois se baseia na ajuda, apoio mútuo, confiança e franqueza.

Hargreaves (1998, p. 93), ao caracterizar as culturas de colaboração, afirma que elas são:

- i) espontâneas, pois os professores tomam a iniciativa, podendo ou não ter o apoio do órgão de gestão; ii) voluntárias, os professores atuam em grupo, sem imposição; iii) orientadas para o desenvolvimento de projetos em que estão empenhados; iv) omnipresentes, as tarefas são frequentemente inesperadas e realizadas informalmente; e v) imprevisíveis, os professores cooperam sem terem a certeza dos resultados que vão obter, preocupando-se essencialmente com o processo.

Teoricamente, é a cultura desejável em qualquer ambiente no qual convivam tantas diversidades; na prática não é tão simples assim, pois a mesma pode não se estender à sala de aula, permanecendo ao nível das conversas sobre o ensino, troca de materiais pedagógicos, de conselhos e técnicas, ou reclamações pontuais sobre os alunos e/ou turmas.

Tem-se então a colegialidade artificial, que de acordo com Santos (2000, p. 85), caracteriza-se por ser

- (i) regulada administrativamente, imposição superior que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto; (ii) compulsiva; (iii) orientada para a implementação, como seja a aplicação de um currículo nacional; (iv) fixa no tempo e no espaço, tomando lugar em locais e tempo particulares; e (v) previsível, porque embora não garanta certos resultados, ela é concebida para os produzir.

Características essas que podem reduzir a motivação dos professores em cooperar mais (RODRIGUEZ, 2006) e ainda funciona como outro instrumento de controle dos professores (SANTOS, 2000).

O Quadro 2 apresenta um resumo de tais caracterizações, apontando as marcas da cultura da colaboração e da colegialidade, evidenciando suas diferenças:

Quadro 2 – Colaboração *versus* Colegialidade

<b>Colaboração</b>	<b>Colegialidade</b>
Estimula a cooperação;	Estimula a individualização;
Espontâneas, voluntárias, omnipresentes, imprevisíveis.	Reguladas, forçadas, compulsivas, previsíveis.

Fonte: Adaptado de Santos (2000) e Rodriguez (2006).

Uma vez apresentadas essas culturas, percebe-se que as atividades desenvolvidas no ambiente escolar são diretamente influenciadas pela cultura docente, o que requer que ela seja considerada na produção de propostas de formação aplicáveis em serviço e no ambiente escolar, como é o caso do Programa objeto deste estudo. Por isso, os próximos capítulos apresentam conceitos ligados à formação de professores e suas características, sem se desvencilhar dos conceitos apresentados anteriormente.

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: O ESPAÇO DA TEORIA E DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA

Em sentido mais restrito, “a construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações” (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369), com essas palavras os autores propiciam uma importante contribuição para o conceito de formação continuada: ela é ininterrupta e fruto de todas as experiências vivenciadas pelo sujeito.

Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010) completam que a própria escola é o lócus das atividades de formação de professores, contudo, para que essa formação efetivamente aconteça, deve haver condições que a viabilizem: partindo da gestão institucional, tempo e recursos.

A formação “requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo sob pena de transformar-se em meras práticas receitas e petrificadas”, pois ainda há concepções errôneas de que o professor “está pronto, nasce pronto, tem o dom<sup>9</sup>”, afirma Menezes (2003, p. 317).

Em linha oposta a esses posicionamentos que acabam por transformar as práticas de formação em competições por certificados, com visão tecnicista<sup>10</sup>, surgem, a partir da década de 1990, muitos autores em vários países que se debruçaram sobre os conceitos de *professor reflexivo* e *professor pesquisador*, com vistas a uma formação que vise “à construção de autonomia, segundo Contreras (1997); ao desenvolvimento da criatividade e experiências de ensino aprendizagem, segundo Morim (apud PETRAGLIA, 1995); à formação do pensamento e à formação política, segundo Freire (1996), Fals Borda (1985), Giroux, (1997) e outros” (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375).

De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (PIMENTA, 2002, p.13).

Para Pozzatti e Ventorim, (2012. p. 96) “Uma questão interessante de levantar diante dos dados apresentados refere-se ao motivo pelo qual essa formação ocorre na frequência e dimensão apresentadas”. Segundo as autoras, “pode estar relacionado a ascensão no plano de cargos e salários, [...], ou também a vários outros fatores como urgência de suprir lacunas dos cursos de formação inicial, melhoria salarial, inserção e garantia de vagas na área educacional e no mundo do trabalho”.

Destarte, em prol da valorização da experiência e da reflexão na experiência, Pimenta (2002) apropria-se das leituras de Shön apontando para uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, que pontua sobre:

- Conhecimento na ação: interiorizado; está na ação; configura hábito;

<sup>9</sup> Ideia reafirmada por Gatti (2000, p. 40), quando preconiza ainda existir na sociedade a ideia de que a profissão docente é “fácil”, a autora entende ainda que esse é um dos problemas para a formação docente, acrescidos de lacunas na graduação e inexistência ou falta de políticas públicas.

<sup>10</sup> Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010, p. 375) destacam tais contribuições, remontando às políticas de “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem” e “outras conotações”.

- Reflexão na ação: supera o conhecimento anterior; frente às novas rotinas desenvolvem-se novas soluções; e
- Reflexão sobre a reflexão na ação: repertório de experiências que precisam ser contextualizadas, exigindo novas buscas, para novos problemas (PIMENTA, 2002).

De modo que, na reflexão sobre a reflexão na ação, os professores constroem e reconstróem sua prática (repetição), configurando um conhecimento prático. Contudo, tais conhecimentos não darão conta de novas situações, o que faz o ciclo recomeçar: “uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação” (PIMENTA, 2002, p. 13), ou seja, cria-se um caminho de pesquisa na ação dos professores, que segundo a autora convencionou-se chamar de *professor pesquisador* de sua prática.

Entendendo-se que o *professor reflexivo* e o *professor pesquisador* são parâmetros para o modelo autônomo de formação docente que muitas políticas públicas têm adotado, conforme será observado adiante.

O processo de formação é então uma atitude inconclusa, segundo Gatti (2008), o próprio conceito de formação continuada de docentes no Brasil é impreciso, pois ora refere-se a cursos formalizados, em regime de pós-graduação, ora a outras iniciativas de cursos na modalidade em serviço, ou ainda àquelas atividades que podem contribuir para o desenvolvimento e desempenho profissional, partindo do formato presencial, até o virtual, totalmente a distância.

Contudo, embora o conceito não tenha sido pacificado, há uma certeza comum: a de que a formação continuada deve estar ancorada na experiência profissional e organizada de forma coletiva, “favorecendo a produção de saberes no interior da profissão e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades de autonomia e de emancipação profissional” (CARLOS, 2011, p. 129).

Nóvoa (2011, p. 18-22) corrobora no sentido de apontar a importância da experiência para a formação de professores, descrevendo três medidas para dar coerência em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional:

- Primeira medida - É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. (...)
- Segunda medida - É preciso promover novos modos de organização da profissão. (...)
- Terceira medida - É preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. (...)

Sobre a primeira medida, o autor destaca que, embora pareça estranho, os professores precisam ser peça fundamental na formação de seus colegas, a exemplo da classe dos médicos e dos hospitais escolares.

- Advogo um sistema semelhante para a formação de professores:
- 1.º Estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
  - 2.º Análise coletiva das práticas pedagógicas;
  - 3.º Obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
  - 4.º Compromisso social e vontade de mudança.
- (NÓVOA, 2011, p. 19)

Ressalta-se que, segundo o mesmo autor “Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio” (NÓVOA, 2001). Pimenta reforça tal ideia quando diz que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (1999, p. 20).

No Brasil, compartilha dessa mesma visão o pesquisador e professor Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79).

A segunda medida refere-se à necessidade de novas formas de organização docente, a profissão não pode continuar marcada por fortes traços de individualidade, ou por manipulações burocráticas externas. “A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2011, p. 20).

A medida de número três diz da ansiedade dos professores pelo reconhecimento social de outrora, o que o autor chama de *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*.

Decerto, Leite (2005) aponta que o modo de organização das práticas formadoras pelas escolas e instituições fomentadoras acaba não oferecendo a oportunidade de partilha de conhecimento profissional, inviabilizando a troca de experiências significativas, reforçando a ideia de que deve haver integração entre experiências práticas e a formação inicial.

O que se pretende esclarecer é que a formação continuada de professores deve atender para dois quesitos básicos: a importância da experiência prática (professores ensinando a professores em atividades de observação e trocas de experiências) e a construção de uma cultura de colaboração, que permita efetivamente a troca de tais experiências, ou seja, o espaço da escola. Criticamente se observa que existem barreiras como a falta de tempo e espaço para a construção dessa proposta.

Trabalhar com o jovem do ensino médio de hoje exige habilidades e um perfil multidisciplinar e intercultural, pois envolve um novo contexto social, arranjos familiares diversos e presença constante da tecnologia, dessa forma, o professor do século XXI deve ter um perfil que se aproxime dessas especificidades de modo que atenda a esse público e consiga extrair dele bons resultados.

### 3.3 PROFESSOR DO SÉCULO XXI – DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL

O professor português António Nóvoa (2001) é um dos nomes mais recorrentes sobre a formação do professor em serviço, e sobre o tema “Professor se forma na escola”, ele descreveu sua opinião sobre o perfil ideal do professor do século XXI:

Não gosto de fazer futurologia. Acho esse terreno repleto de armadilhas e banalidades. A paixão pelo futuro frequentemente significa déficit do presente. Por isso, falo de apenas um aspecto: neste século, devido à complexidade do fenômeno educativo, à diversidade das crianças que estudam e aos dilemas morais e culturais que seremos chamados a enfrentar, teremos de repensar o horizonte ético da profissão. Acredito que os próximos anos serão marcados pela instabilidade e pela incerteza. A atitude ética não depende só de cada um de nós, mas da possibilidade de

uma partilha efetiva com os colegas. Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural (NÓVOA, 2001<sup>11</sup>).

De acordo com o parecer de Nóvoa, a organização social que agora se apresenta, exige e exigirá cada vez mais do professor uma postura crítica e dialogada com seus pares para a resolução dos problemas vivenciados no espaço escolar, isso porque serão experiências únicas e inusitadas, uma vez que o perfil do aluno e conseqüentemente, o perfil da escola é novo, com novos anseios e necessidades.

Quando se trata do Ensino médio, o desafio parece mais intimidador, pois se refere a jovens, cujo futuro demanda um cidadão crítico e atuante, diferente daquele de outrora, que apenas assimilava conteúdos num ritmo de copia/cola.

Para esse nível [Ensino Médio], é enfatizada a necessidade de mudar o ensino acadêmico, na direção de uma proposta que desenvolva nos jovens habilidades e competências que os ajudem a desenvolver seu potencial de futuros cidadãos, incluindo espírito crítico, iniciativa, habilidades de organizar projetos e de se comunicar. Os desafios que estão colocados demandam aos professores que “reaprendam” para poder ensinar. (ZANCHET; PINTO, 2011, p. 149).

Retomam-se neste tópico os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador de sua prática (PIMENTA, 2002), já apresentados anteriormente, no sentido de apontar que o professor do século XXI deve ter uma postura mais crítica de suas próprias experiências, evidenciando suas conquistas e suas limitações, pois isso lhes permitirá a investigação e o aprimoramento de sua prática, o que também contribui para sua formação.

A influência da atuação docente deve ser ratificada no sentido de fortalecer esse compromisso, conforme aponta o Caderno I (PNEM), da segunda etapa da formação:

É interessante considerar que o professor, no exercício da sua atividade docente, atinge a cada ano milhões de brasileiros - jovens que trazem as características dos seus grupos sociais, as manifestações da pluralidade e

---

<sup>11</sup> Entrevista cedida a Revista Nova Escola, em 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em 18 fev. 2015.

da diversidade humana construída na realidade brasileira, e que deixam também suas influências nas trajetórias docentes. Por outro lado, há que se considerar que a categoria docente não é homogênea quanto à idade, identidade linguística (regionalismo), gênero, orientação sexual, etnia, cultura, elementos socioeconômicos, formação inicial e continuada etc (BRASIL, 2014, p. 16).

Nesse sentido, o documento atribui à formação continuada o conceito de “política de aperfeiçoamento do exercício profissional”, que

pode contribuir para desencadear mudanças nos cursos de licenciatura, como também inspirar novas lutas a respeito de questões relacionadas a carreira, salário, jornada de trabalho, número médio de estudantes por turma, infraestrutura e recursos pedagógicos (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, recursos audiovisuais etc.) na perspectiva da gestão democrática da escola (BRASIL, 2014, p. 17).

É importante ressaltar que o perfil desse professor do século XXI deve ser moldado mediante o perfil do aluno neste mesmo contexto histórico, segundo Nora Krawczyk (2011, p. 756) “O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com os professores”, o que reforça sua corresponsabilidade no processo.

Kuenzer (*apud* BRASIL, 2014, p.17-18) pontua que “o Ensino Médio traz em si a possibilidade de formação cidadã durante sua trajetória escolar, ao reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de criar soluções originais para problemas novos que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento”.

Reconhecer e explorar tais potencialidades requer do professor um perfil muito mais próximo dessa diversidade cultural que compõe o Ensino Médio, exigindo-lhe formação continuada.

No que tange ao uso de tecnologias em sala de aula, não há como negar que elas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana dos indivíduos, e, por isso, não se pode deixar seu uso despercebido no contexto da educação, que deve usufruir dessa transformação gerada pela modernidade, de forma a acrescentar positivamente características benéficas à educação, aprimorando sua qualidade.

Atualmente, a informação encontra-se disponibilizada em meios eletrônicos e seu acesso tornou-se facilitado pela rede de computadores ligados a internet, que conecta o mundo inteiro e leva informações de um lugar para outro em tempo real. A escola, atenta a essas transformações promovidas pela globalização, tem buscado utilizar esses recursos em promoção de novos meios de ensino, através especialmente da internet, conforme assinala Almeida (2009, p. 04):

As tecnologias são elementos relevantes do contexto que reconfiguram a situação e criam possibilidades para o ensino e a aprendizagem, uma vez que, além da expressão material de instrumentos, englobam as dimensões: técnica, social e cultural envolvidas em sua produção, expandem o potencial humano e propiciam que, através da Internet, alunos, professores e membros da comunidade, situados em diferentes territórios, possam compartilhar experiências educativas centradas nas relações que se estabelecem no contexto virtual.

Contudo, o uso dos celulares ligados à rede móvel de comunicação tem causado transtornos quanto à divulgação de dados pessoais indevidamente, casos de *bullying* e preconceitos, por isso, no ano de 2008, motivado por constantes reclamações e problemas na escola, o governo do Estado do Espírito Santo publicou a Lei nº 8.854, proibindo o uso de aparelhos em sala de aula. A decisão gerou polêmica e promove questionamentos até hoje: proibir o uso da tecnologia é a melhor forma de evitar os transtornos dela advindos? Qual o papel da escola neste sentido?

As escolas passaram a elaborar estratégias para infligir a lei, como campanhas de conscientização, envolvimento das famílias e monitoração do uso. Resta claro que as atividades pedagógicas não foram comprometidas, uma vez que as escolas estão equipadas com Laboratórios de Informática – LIED, salas de vídeo, data show e os professores são motivados a utilizar tais recursos.

Dessa forma, entendendo que o perfil do professor constrói-se simultaneamente ao seu processo de formação, busca-se no item seguinte delinear o caminho adotado pelo poder público para construção de políticas para a formação continuada (e em serviço), com o objetivo de conhecer as características desse movimento até a construção da proposta do Programa de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio – PNEM, objeto principal deste estudo.

### 3.4 UMA DÉCADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ATÉ O PNEM

O ano de 2015 representou no imaginário docente uma expectativa bastante positiva quanto aos rumos da Educação no Brasil e também no Estado do Espírito Santo. Dois discursos foram decisivos para essa construção: o da posse da presidente, reeleita, Dilma Rousseff, e do governador do Espírito Santo, Paulo Hartung.

Em função de sua reeleição, a Presidente Dilma Rousseff afirmou, em 01 de janeiro de 2015:

Gostaria de anunciar agora o novo lema do meu governo. Ele é simples, é direto e é mobilizador. Reflete com clareza qual será a nossa grande prioridade e sinaliza para qual setor deve convergir o esforço de todas as áreas do governo. Nosso lema será: BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA!  
Trata-se de lema com duplo significado. Ao bradarmos "BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA" estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano. (ROUSSEFF, 2015)

Dedicando outros parágrafos a justificar a educação como prioridade absoluta do seu segundo mandato. Contudo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) abriu um fórum de debate com o título "Dialogando com o documento 'Pátria Educadora'"<sup>12</sup>, no qual apresenta três considerações iniciais sobre o documento: primeiro que apesar de ele se intitular "resultado de uma discussão com centenas de interlocutores", não ter mantido diálogo com o Fórum Nacional de Educação (FNE); segundo, a Secretaria de Assuntos Estratégicos, responsável pelo documento, trata-o como "projeto prioritário do governo, tendo por base a qualificação do ensino básico", sendo incoerente com o próprio Ministério da Educação, que se quer apresenta regulamentação de "ensino básico", uma vez que o Art. 21 da LDB (9394/96) trata de "educação básica e superior"; por fim, não se concebe a ideia de que um mesmo governo que promoveu debates e aprovou a Lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação, no mesmo período em que a Conae (Conferência Nacional de Educação) publica seu Documento Final (2014), tais documentos não tenham sido a base para a Pátria Educadora.

---

<sup>12</sup>Dialogando com o documento 'Pátria Educadora'. ANPED. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/forum/uploads/Uploader/6d/66f59769ab5e740eec09c05d5d0ea8.pdf>. Acesso em 07 jan. 2016.

Da mesma forma, o governador Paulo Hartung afirmou: “Nossa prioridade de governo é a área social: educação, saúde e segurança. A educação será nossa prioridade absoluta. Escola sozinha não dá conta. Vamos envolver as famílias, o poder público, os empresários, os trabalhadores”<sup>13</sup>.

As expectativas foram as melhores, contudo, uma revisão das iniciativas tomadas pelos governos pós tais discursos expressa uma realidade ainda longe de ser concretizada, em face do desenho político-econômico que se concretizou nos meses seguintes.

Uma das primeiras medidas cautelares para enfrentamento da crise econômica tomadas pelo governo estadual foi publicar, em 02 de janeiro de 2015, o Decreto 3.755-R, para contenção de gastos do Poder Executivo em 2015. Consta em sua redação o Art. 2, que suspende, dentre outros itens: “IV. a participação de servidores públicos em cursos, seminários, congressos, simpósios e outras formas de treinamento e capacitação que demandem a realização de despesas, salvo se estes forem realizados pela Escola de Serviço Público do Espírito Santo”; e “VII. A reestruturação ou qualquer revisão dos planos de cargos e salários dos servidores e empregados públicos da Administração Direta, Autárquica e fundacional do Poder Executivo”.

Deve-se reconhecer que “O espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações instituídas socioculturalmente para que ela se desenvolva” (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 371).

Apesar do cenário não favorável do último ano, apresentam-se a seguir as políticas adotadas pelo Governo Federal e especialmente pelo Governo do Estado do Espírito Santo, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), buscando ordenar cronologicamente para a última década, no intuito de fomentar uma discussão sobre o espaço dado à Educação, especialmente à formação de professores.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/01/hartung-toma-posse-como-governador-do-espírito-santo.html>. Acesso em 18 fev. 2015.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, LEI N. 9.394/96) foi a matriz referencial para os ditames sobre formação de professores, desde a formação básica até a formação continuada, dedicando alguns artigos ao debate sobre a temática, conforme se verifica no Título VI, Dos profissionais da Educação (anexo II), de onde se extraem os seguintes tópicos (BRASIL, 1996):

- a) São fundamentos da formação dos profissionais da educação: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Art. 61).
- b) Os institutos superiores de educação deverão manter, também, programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Art. 63).
- c) A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino (Art. 65).
- d) Os sistemas de ensino devem promover a valorização do profissional de educação, por meio de, entre outros, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Art. 67).

Dos tópicos que foram destacados, observa-se a recorrência de vocábulos que são pertinentes ao diálogo que se propõe nesta dissertação: Formação docente > teoria e prática > prática de ensino > aperfeiçoamento profissional continuado > capacitação em serviço > valorização do profissional de educação. Essa enumeração favorece a construção de políticas públicas que sejam eficientes em garantir a melhoria da qualidade da educação, como um todo.

Contudo, embora a Lei maior em educação nacional, a LDB, forneça os parâmetros para construção das políticas estaduais e municipais, nem sempre o que se observa na prática é a efetividade dessa construção. Pois, conforme assinala Nóvoa:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2011, p. 23).

Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas, (2010, p. 373) mantém o mesmo posicionamento referente à formação continuada, ao afirmarem que “o ideal das

políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido”. Complementando que, em movimento oposto,

surgem nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 373).

Por isso, no intuito de delinear o PNEM, objeto deste estudo, procurar-se-á apontar alguns caminhos adotados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) para a formação de professores, especialmente do Ensino Médio, assim como as políticas Federais que refletem na formação desses sujeitos, na última década (2004-2014), verificando as contribuições das iniciativas mais pontuais nesse processo. O Quadro 3 apresenta uma síntese dessas políticas<sup>14</sup> nesse período (2005-2015):

Quadro 3 – Políticas Públicas pertinentes à formação do professor: última década

(Continua)

<b>Período</b>	<b>Ações formativas (para o EM)</b>	<b>Documentos oficiais (leis, decretos, etc)</b>
2005	Não foi informado.	
2006	Não foi informado.	Decreto 5.800/2006 – cria a UAB – Universidade Aberta do Brasil.
2007	Não foi informado.	Decreto 6.094/2007 – Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Lei 390/2007 - Gerência de Formação do Magistério. Lei complementar nº 428/2007 – Lei do subsídio. Lei nº 11.494/2007 – FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.
2008	Não foi informado.	Lei nº 11.738/2008 – Institui o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica e altera a jornada de trabalho/planejamento.

<sup>14</sup> Esclarece-se de que se trata de ações/iniciativas pontuais que refletem diretamente no tema deste trabalho: formação continuada e em serviço.

Quadro 3 – Políticas Públicas pertinentes à formação do professor: última década

(Continuação)

2009	Não foi informado.	Lei nº 504/2009 – Bonificação por desempenho. Decreto lei nº 6.755/2009 – institui a Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da educação básica. Portaria normativa nº 9/2009 – institui o Plano Nacional de Formação dos professores da educação básica no âmbito do Ministério da Educação.
2010	Não foi informado.	
2011	Não foi informado.	Decreto nº 2.761-R/2011 – regulamenta a concessão da bonificação por desempenho. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2011 – institui o ProEMI. Decreto nº 2.888-r – Licença remunerada para Mestrado e Doutorado.
2012	Não foi informado.	Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 05/05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2013	Projeto Multicurso Matemática – módulo 3. Formação de professores tutores especialistas do projeto Multicurso Matemática – Eixo Gestão. Formação de professores mediadores do projeto Multicurso Matemática. Programa Pré-Enem nas Escolas 2013 (1ª oferta). Programa Pré-Enem nas Escolas 2013 (2ª oferta). Curso de Especialização em Tecnologias da Educação – PUC/RJ. Oficinas Conteúdos Digitais Pequenas Atividades, Grandes Aprendizagens: a Multimídia e a Prática Criativa. Oficina do Quadro Digital Interativo – QDI. Encontro Regional de Professores de Arte e Ed. Física. Capacitação em Arte / SESC. Formação de professores em transcrição de textos braile. Formação de Professores em Orientação e Mobilidade. Seminário para o Ensino da arte da UFES. Capacitação em Arte / SESC. PNAIC – PACTO Nacional de Alfabetização na Idade Certa.	Lei 10.149 – cria o CEFOPE. Portaria nº 1.140 – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Quadro 3 – Políticas Públicas pertinentes à formação do professor: última década  
(Conclusão)

2014	<p>1ª Formação Integrada - SEDU/UNDIME - Temáticas da Diversidade. Xadrez Pedagógico. Congresso de Educação Física. Oficina Metodológica DVDteca - Arte na Escola. Fórum Estadual de Educação Física e Arte. Formação Direitos Humanos - Conte até 10. Café Literário 2014. <b>Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio - PNEM.</b> <b>Oficina de TICs: Tablets.</b></p>	<p>Portaria nº 078-R – regulamenta a lei nº 10.149. Portaria nº 195-S – regulamenta o período de transição Gerência de Formação do Magistério para CEFOPE. <b>Portaria Nº 017-R, que instituiu o Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM).</b> Resolução CEE nº 3.777 de outubro de 2014. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.</p>
2015	Não foi informado.	Decreto 3.755-R – Diretrizes e Providências para contenção de gastos do executivo estadual (suspensão de afastamentos para formação e congelamento de plano de cargos e salários e reajustes).
2016	Ainda em curso.	Decreto 3922-R – Estabelece diretrizes e providências Para contenção e qualificação dos gastos do Poder Executivo Estadual no exercício de 2016 e dá outras providências (manutenção do Decreto 3.755-R). Decreto 3949-R – altera dispositivos que regulamentam a concessão da bonificação por desempenho.

Fonte: Autor.

Conforme se verifica, um marco importante da última década foi a criação da UAB – Universidade Aberta do Brasil (Decreto 5.800/2006), que institucionalizou os programas de formação de professores, na modalidade a distância como política pública de formação. Tal iniciativa surge no intuito de minimizar os problemas da formação inicial, principalmente a carência em áreas específicas.

Segundo Lapa e Pretto (2010, p. 79) “A disseminação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem padronizado o entendimento do trabalho docente na educação a distancia (EaD)”, contudo, promoveu a precarização do trabalho docente que “se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração,

que exclui profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional” (2010, p. 79).

Em seguida, no ano de 2007, há movimentos de fortalecimento da educação nacional e estadual, a partir do Decreto 6.094, Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e com a instituição das Leis 390/2007 - Gerência de Formação do Magistério, Lei complementar nº 428/2007 – Lei do subsídio e Lei nº 11.494/2007 – FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação dispôs sobre “regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, [...], visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. Esse documento previu em suas diretrizes:

- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
  - XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
  - XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- [...]  
(BRASIL, 2007).

Dessa forma, os estados e municípios deveriam aderir ao compromisso, que foi também pré-requisito para que os mesmos fizessem parceria com o Programa Ensino Médio Inovador (em 2011).

Ainda na esfera federal, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, ratificou-se a importância da valorização do magistério, especialmente através de práticas de formação e remuneração:

- Art. 40. Os estados, o distrito federal e os municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:
- I – a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
  - II – integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
  - III – a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem.

Parágrafo único. Os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007).

E, neste mesmo ano, apresentou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>15</sup> - PDE, que segundo Lievore (2012, p. 177)

Foi originalmente concebido pelo programa “todos pela educação”, formado pela classe empresarial brasileira. O PDE pressupõe um conjunto de metas a serem executadas pelos entes federados. A intenção do programa é de reunir vários atores em prol do desenvolvimento da educação almejada pela classe empresarial brasileira, imprimindo assim conceitos gerenciais e critérios de eficácia sobre os trabalhadores docentes.

Na esfera estadual, as Leis 390/2007 - Gerência de Formação do Magistério e Lei complementar nº 428/2007 – Lei do subsídio fomentaram uma proposta de avanço para a formação dos professores, no sentido de regulamentar tal iniciativa.

No que tange a Gerência de Formação do Magistério, entende-se que a medida reflete uma preocupação válida sobre o tema, pois passa a destinar recursos e mobilizações específicas para o fim.

Contudo, para Lievore (2012, p.184), o subsídio representou uma “opção de retirada dos direitos acumulados ao longo de vários anos (e o fim de um plano de carreira), pois o trabalhador receberia esse “aumento” a partir do momento que abrisse mão de todos os benefícios já conquistados durante os anos de carreira acumulados”. Há ainda hoje debates sobre o subsídio, entre aqueles que o defendem e os que pontuam cautela, pois a longo prazo não se pode garantir a manutenção dos benefícios dessa medida.

No ano de 2008, o marco significativo foi a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica. Essa mesma lei determinou: “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008), conseqüentemente

---

<sup>15</sup> Acrescenta-se que o Plano Estadual da Educação foi aprovado em 17 de junho de 2015, na Assembleia Legislativa do Espírito Santo, sob fortes conflitos.

ampliando as atividades de planejamento para 1/3 da carga horária<sup>16</sup>. Tal iniciativa foi importante no sentido de garantir legalmente um espaço maior para a formação em serviço, viabilizando outros projetos, ressalta-se que o Espírito Santo apenas a efetivou em 2011.

No Estado, foi criado em 1998 o Estatuto do Magistério (Lei complementar nº 115/1998) e o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual (Lei nº 5.580/1998). Tal plano de carreira está ainda em vigor e prevê a ascensão funcional de acordo com a comprovação da nova titulação (níveis I a VII), os níveis de I a III não são mais contratados, pois contemplavam apenas a formação média/magistério, sendo nível IV - Portador de Curso de Licenciatura Plena ou Programa Especial de Formação Pedagógica para portadores de Educação Superior; nível V – acréscimo de Pós-Graduação “lato sensu”; nível VI - Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e nível VII - Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado. E as referências para os intervalos de dois anos, para a prestação de exercício efetivo (tabela em vigência disponível no Anexo IV).

No ano seguinte, destacam-se a Lei nº 504/2009 – Bonificação por desempenho<sup>17</sup>, o Decreto lei nº 6.755/2009 – institui a Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica e a Portaria normativa nº 9/2009 – institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

A política nacional de formação de profissionais, instituída pelo decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009), se caracteriza por uma flexibilização, diversificação e fragmentação dos processos de formação formalizados por programas e ações emergenciais, vinculadas a expansão do ensino superior implementando na década de 1990 e a crescente demanda pela formação superior (POZZATTI; VENTORIM, 2012, p. 85).

Sobre a lei nº 504/2009, Pozzatti e Ventrorm (2012, p. 184) asseveram que o valor “pago a mais”, não pode ser visto como um índice de valorização do magistério, pois configura uma forma “desvinculada do subsídio, a partir do cumprimento de uma série de requisitos relacionados a metas a serem cumpridas, numa perspectiva

---

<sup>16</sup> No quadro estadual, a jornada de 25 horas semanais dedicava apenas 5h para planejamento, que passou a ser de 7 horas semanais.

<sup>17</sup> Regulamentada pelo Decreto nº 2.761-R/2011 – regulamenta a concessão da bonificação por desempenho.

gerencial, com foco nos resultados, desconsiderando as condições efetivas em que o trabalho pedagógico é realizado”, ainda pontuam sobre a pressão advinda dessa bonificação que considera também dias efetivamente trabalhados<sup>18</sup>, representando uma influência negativa para que se diminua o número de abonos e atestados médicos.

O cálculo do Bônus é assim descrito no site da SEDU (2016)<sup>19</sup>:

O valor do Bônus Desempenho corresponde ao produto obtido pela multiplicação dos seguintes itens: Salário Mensal do Profissional (SAM), Índice de Merecimento da Unidade (IMU), Indicador de Contribuição ao Desempenho (ICD) e Fator de Valorização da Assiduidade (FVA).

Fórmula de Cálculo do Bônus Desempenho:

Valor do Bônus Desempenho = (SAM x IMU x ICD) x FVA

Legenda:

Valor do Bônus Desempenho = Valor a ser pago ao profissional

IMU = Indicador de Merecimento da Unidade

ICD = Indicador de Contribuição ao Desempenho

SAM = Salário mensal do profissional em 01 de dezembro do ano objeto de avaliação

FVA = Fator de Valorização da Assiduidade.

(SEDU, 2016)

A partir de 2016, bônus a ser creditado em 2017, houve algumas alterações advindas do Decreto 3949-R – altera dispositivos que regulamentam a concessão da bonificação por desempenho: as faltas representam um desconto de 10%; todo o período letivo será considerado para efeito de cálculo de dias trabalhados e acima de 15 faltas não há concessão mínima do bônus, alterações essas que acarretaram desmotivação à categoria.

Quanto ao Decreto Lei nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destacam-se os princípios:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

<sup>18</sup> As faltas, mesmo que justificadas e amparadas legalmente (atestados e abonos) são descontadas para o cálculo e pagamento do bônus.

<sup>19</sup> Disponível em: [http://www.educacao.es.gov.br/web/site\\_bonus\\_desempenho.html](http://www.educacao.es.gov.br/web/site_bonus_desempenho.html). Acesso em 20 jan. 2016.

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2009, p. 01).

Segundo o documento, fica clara a necessidade de formação contínua, com vistas a emancipação dos sujeitos, o que requer do professor postura crítica diante da realidade.

Em 2011, a Portaria nº 971, instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais para a melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, visando uma educação científica e humanística, novas tecnologias, e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2011). O ProEMI surge a partir do Plano de Metas (2007) e foi importante, pois dele originou-se o PNEM, objeto de estudo deste trabalho.

Em novembro, o Decreto nº 2.888-r representou um importante estímulo à formação dos professores em nível de Mestrado e Doutorado, conforme Art. 1: “afastamento sem perda da remuneração para realizar curso de mestrado, doutorado ou pós-doutorado em instituição reconhecida pelos órgãos oficiais” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.1), desde que atendidos os requisitos mínimos descritos no mesmo documento.

Obviamente, a iniciativa foi positiva no sentido de possibilitar o afastamento do servidor para a formação, entendendo que seu aperfeiçoamento na área de atuação, não oneraria o Estado, ao contrário, representava um investimento com retorno produtivo para o mesmo.

Também em 2011, o Estado do Espírito Santo, através da Lei 9.770, de 26 de dezembro, efetivou a proposta dada pela Lei nº 11.738/2008, alterando a jornada de planejamento, conforme Art. 2: “O tempo destinado a horas-atividade corresponderá a 1/3 (um terço) da carga horária semanal e deverá ser cumprido na unidade escolar, em atendimento aos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional” (ESPÍRITO SANTO, 2011).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, apontou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Dentre outros aspectos, elas preveem uma reorganização do desenho curricular, apoiando-se especialmente na relação entre as áreas do conhecimento, considerando como princípios: Trabalho, Pesquisa, Direitos Humanos e Sustentabilidade socioambiental, que foram assim explicitados:

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos;

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana;

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente (BRASIL, 2012).

Esses princípios são os norteadores para a construção do PNEM, mais especificamente no caderno I “Ensino Médio e formação humana integral”, conforme será apresentado adiante.

Em 2013, a promulgação da Lei 10.149 criou o CEFOPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo. Seguido em 2014, pela Portaria nº 078-R – que regulamentou a lei nº 10.149 e a Portaria nº 195-S – que regulamentou o período de transição Gerência de Formação do Magistério para CEFOPE. De acordo com a lei, “especializado na oferta de formação continuada nas diferentes etapas e modalidades de educação básica” (Lei 10.149, 2013).

De acordo com o artigo 3º desta lei, são objetivos do CEFOPE:

I - planejar, coordenar, executar, acompanhar e avaliar diferentes estratégias de formação continuada dos profissionais da educação pública estadual, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua valorização;

II - atuar em ações de cooperação técnica com o governo federal e com governos municipais, visando à formação dos profissionais da educação;

III - viabilizar parcerias com instituições afins, com o objetivo de promover a articulação de ações e o intercâmbio técnico no seu campo de atuação;

IV - participar da construção de políticas de formação continuada dos profissionais da educação no âmbito da SEDU;

V - credenciar-se para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* no âmbito da educação.

Em 22 de novembro de 2013, a Portaria nº 1.140 instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, seria esse o grande impulsionador do PNEM, uma vez que consolidou o compromisso do governo federal e dos governos estaduais “com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público” (BRASIL, 2013).

As ações do Pacto, previstas no artigo 3º, motivaram para o ano seguinte o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio, a nível estadual, conforme se verifica:

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

No início de 2014, o governo do Estado do Espírito Santo publicou a Portaria Nº 017-R, que instituiu o Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM), que será tratado no tópico seguinte.

Mais recentemente, o Conselho Estadual de Educação promulgou a Resolução CEE nº 3.777 de outubro de 2014, que fixa normas para a Educação no sistema de ensino do Estado do Espírito Santo. Tal resolução apresenta-se em 3 livros, sendo o Livro I dedicado às “Normas para o funcionamento do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo”; o Livro II – “Normas para o Ensino ministrado no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo” e Livro III – “Normas complementares e transitórias”. Interessa observar que o documento reforça a ideia já apresentada de formação continuada, a saber:

#### Subseção IV

Da formação continuada e das carreiras dos trabalhadores em educação  
Art. 66 A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação e desenvolvimento dos trabalhadores que atuam em educação, cabendo às mantenedoras das instituições de ensino organizar e viabilizar ações destinadas à formação continuada desses profissionais.

Art. 67 As mantenedoras deverão assegurar a existência de planos de carreiras para todos os trabalhadores em educação.  
(ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 17)

Também em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) foi aprovado, apresentando 20 metas para o decurso de sua vigência (2014-2024), destacam-se as que influenciam diretamente na formação do professor:

[...]

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

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos—(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).<sup>20</sup>

Para Cunha e Limeira (2015, p. 432) “torna-se ousado o desafio do II PNE, que terá de fazer em poucos anos o que deixou de ser feito desde, pelo menos, o Manifesto de 1932”. Para os autores, “A ausência de responsabilidades claras entre os entes federados tem contribuído para a fragilização de políticas, em boa parte das unidades federadas”.

Na contramão do movimento de incentivo à formação continuada, em janeiro de 2015, o governador Paulo Hartung, por meio do Decreto 3.755-R estabeleceu diretrizes e providências para contenção de gastos, conforme apresentado no início deste tópico. Dentre elas estavam a suspensão, pelo prazo de um ano, dos afastamentos para formação continuada, reestruturação e revisão do plano de

<sup>20</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 22 jan. 2016.

cargos e salários. A iniciativa desagradou a categoria e inviabilizou a participação de muitos professores em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), mas foi mantida sob a justificativa de que a crise econômica pela qual a sociedade passava requeria medidas cautelares.

Para surpresa de todos, em 04 de janeiro de 2016, através do Decreto 3.922-R, o mesmo governador mantém as suspensões do decreto 3.755-R até a data de 31 de dezembro de 2016. Previsão de dois anos sem atualização dos vencimentos e sem a concessão do benefício de licença remunerada para formação. As consequências dessa iniciativa ainda não podem ser mensuradas, mas certamente representam um movimento retrógrado para a qualificação dos professores e conseqüentemente para a qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais. As ações de âmbito estadual, nesta última década, podem ser resumidas conforme o Quadro 4, que recupera as principais iniciativas propostas pelo governo estadual:

Quadro 4 – Políticas Públicas Estaduais pertinentes à formação do professor: última década

Período	Documentos oficiais (leis, decretos, etc)
2005	-
2006	-
2007	Lei 390/2007 - Gerência de Formação do Magistério. Lei complementar nº 428/2007 – Lei do subsídio.
2008	-
2009	Lei nº 504/2009 – Bonificação por desempenho.
2010	-
2011	Decreto nº 2.761-R/2011 – Regulamenta a concessão da bonificação por desempenho. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2011 – institui o ProEMI. Decreto nº 2.888-r – Licença remunerada para Mestrado e Doutorado.
2012	-
2013	Lei 10.149 – cria o CEFOPE.
2014	Portaria nº 078-R – regulamenta a lei nº 10.149. Portaria nº 195-S – regulamenta o período de transição Gerência de Formação do Magistério para CEFOPE. <b>Portaria Nº 017-R, que instituiu o Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM).</b> Resolução CEE nº 3.777 de outubro de 2014.
2015	Decreto 3.755-R – Diretrizes e Providências para contenção de gastos do executivo estadual (suspensão de afastamentos para formação e congelamento de plano de cargos e salários e reajustes).
2016	Decreto 3922-R – Estabelece diretrizes e providências Para contenção e qualificação dos gastos do Poder Executivo Estadual no exercício de 2016 e dá outras providências (manutenção do Decreto 3.755-R). Decreto 3949-R – altera dispositivos que regulamentam a concessão da bonificação por desempenho.

Fonte: Autor.

Incluem-se nesse processo de construção de políticas públicas para a educação e, mais precisamente, para a formação de professores, as ações formativas. A SEDU definiu como *Ação Formativa* suas iniciativas pontuais para os professores e profissionais da educação das diversas áreas, incluindo cursos, palestras, encontros, seminários e outros, conforme se verifica no Anexo III.

Dentre as ações formativas<sup>21</sup> oferecidas em 2013<sup>22</sup>, observam-se as iniciativas voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com o Programa Pré-ENEM nas escolas, que proporcionou a oferta de aulas intensivas em contraturno, dentro da escola. E ainda o Projeto Multicurso Matemática – módulo 3, com formação de tutores especialistas e professores mediadores, além de outras voltadas ao atendimento especializado e o uso de TICs. Neste ano desenvolveu-se o PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, programa semelhante ao PNEM.

Em 2014, as ações formativas oferecidas aos professores do ensino médio centralizaram-se em oficinas, fóruns e congressos de Educação Física e Arte, além de café literário, temáticas da diversidade, direitos humanos e xadrez pedagógico.

Ainda em 2014 iniciou-se a primeira etapa do PNEM, foram ofertadas 6.759 vagas, com carga horária de 200 horas, através da parceria MEC/UFES/SEDU, e a Oficina de TICs: *Tablets*, com 1.743 vagas, para 30 horas de curso, realizada pelos polos formativos das Superintendências Regionais de Educação - SRES.

As ações formativas correspondentes ao ano de 2015 não foram informadas pelo CEFOP em tempo hábil para apresentação.

Sendo o PNEM, objeto central de estudo deste trabalho, verificou-se que o processo para sua constituição foi longo, sendo fundamentais as iniciativas apresentadas na Figura 3.

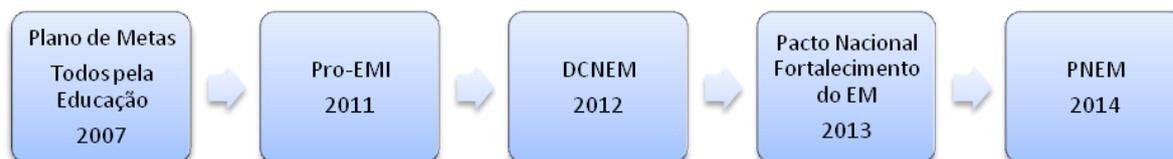
---

<sup>21</sup> “Ações formativas” é a denominação dada pela SEDU aos cursos oferecidos pela rede. Não estão disponíveis no site institucional as ações anteriores a 2013; não foi solicitado por entender-se que o interesse deste levantamento está em 2014, com a oferta do PNEM.

<sup>22</sup> Nas ações formativas para os professores neste ano, não estão delimitadas aquelas destinadas aos professores do Ensino Médio.

Observa-se que em função do Plano de Metas “Todos pela Educação”, em 2007, criaram-se os pré-requisitos que subsidiaram o programa, passando pelo “Ensino Médio Inovador”, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio até o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

Figura 3 – Processo Formativo do PNEM



Fonte: Elaborado pela autora.

O PNEM será apresentado detalhadamente no item a seguir.

### 3.5 PNEM: APROFUNDAMENTOS DA PROPOSTA ESTADUAL

Em 2014, ano de início efetivo do PNEM, a SEDU ofereceu 9 formações para os professores do Ensino Médio, totalizando aproximadamente 15.699 vagas, dentre cursos sobre as diversidades, direitos humanos, TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação, e o PNEM, que no Estado disponibilizou 6.759 vagas distribuídas em todos os municípios, conforme dados do site institucional da SEDU<sup>23</sup> (Anexo III).

Destaca-se que neste ano a rede estadual apresentava um quadro de 11.161 professores do EM, com formação conforme se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de professores de ensino médio por escolaridade na rede estadual - 2014

Escolaridade	Número de Professores
Superior	11.102
Ensino Médio	55
Ensino Médio - Normal/Magistério	4
<b>Total</b>	<b>11.161</b>

Fonte: Censo Escolar - 2014 - SEDU/GEIA/SEE  
Secessrv01/Shared/Relatorios 14DF/DOCENTES/NPROF\_EM\_ESCOLARIDADE\_EST\_14DF

<sup>23</sup> [http://www.educacao.es.gov.br/download/RelatorioAcoesFormadoras\\_2014.pdf](http://www.educacao.es.gov.br/download/RelatorioAcoesFormadoras_2014.pdf). Acesso em 11 fev. 2015.

O quantitativo oficial de professores e demais participantes no PNEM, foi fornecido pela coordenação estadual do programa, apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 - Número de sujeitos participantes do PNEM no Espírito Santo

<b>Função</b>	<b>Quantitativo</b>
SUPERVISORES DA IES	Supervisores da IES (06) + coordenação geral e adjunta (03) = 09 <sup>24</sup>
FORMADORES IES	10
FORMADORES REGIONAIS	30
ORIENTADORES DE ESTUDO	373
PROFESSORES	6.050
COORDENADORES PEDAGÓGICOS	150
CURSISTAS TOTAIS DO PNEM ES	6.622
MUNICÍPIOS PARTICIPANTES	78
NÚMERO DE ESCOLAS PARTICIPANTES	324

Fonte: SIMEC/2016.

Através da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, firmou-se entre os Estados e o Distrito Federal o Pacto Nacional pelo Ensino Médio, com o compromisso de garantir a oferta de Formação Continuada aos Professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (Portaria nº 971/2009), assim como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

Só então, em 17 de fevereiro de 2014, o governo do Estado do Espírito Santo publicou a Portaria Nº 017-R, que instituiu o Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio, baseado no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ora nomeado por PNEM, apresentando a seguinte formação, de acordo com o documento orientador:

- I – Coordenador-Geral da Formação da IES;
- II – Coordenador Adjunto da Formação da IES;
- III – Supervisor;
- IV – Professor Formador da IES;
- V – Professor Formador Regional;
- VI – Orientador de Estudo; e
- VII – Professor do Ensino Médio. (BRASIL, 2013)

<sup>24</sup> Silvana Ventorim, Rosemeire dos Santos Brito, Wagner dos Santos, Antonio Henrique Pinto, Claudia Simoes Mariano, Elzimar Eler Luz, Fabio Luiz Alves de Amorim, Rosangela Vargas Davel Pinto, Sandra Soares Della Fonte.

O programa visava, dentre outros aspectos, a formação e valorização destes profissionais, discussão e atualização das práticas metodológicas, bem como a melhoria dos resultados dos alunos nos exames internos e externos.

Em fase de implantação, o programa atendeu aos professores que atuavam no Ensino Médio das escolas estaduais, com formação para os formadores regionais, os orientadores de estudo e os cursistas.

O Documento orientador (BRASIL, 2013) apresentou o perfil de cada um desses sujeitos, apontando os pré-requisitos de cada função. Para ser professor/cursista o indivíduo deveria:

- I - atuar como docente em sala de aula ou coordenador pedagógico no Ensino Médio em escola da Rede Estadual, em efetivo exercício em 2014;
- II - constar no Censo Escolar de 2013;

O Orientador de Estudos:

- I - ser professor ou coordenador pedagógico ou equivalente efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
- II – ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
- III - atuar há, no mínimo, três anos no Ensino Médio, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores de Ensino Médio;
- IV - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e encontros com o Professor Formador Regional e ao trabalho de formação na escola com professores do Ensino Médio; e
- V - constar do Censo Escolar de 2013.
- VI – Preferencialmente seja o professor do PROEMI.

O Formador Regional:

- I - ter experiência como professor do Ensino Médio, na área de formação continuada de profissionais da educação básica ou cursar mestrado ou doutorado;
- II - ser profissional efetivo da rede pública de ensino;
- III - ter titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação;
- IV – ter facilidade de acesso às escolas atendidas em sua regional.

Coube à UFES a gestão pedagógica e acadêmica do curso de formação (Coordenador-Geral da Formação da IES; Coordenador Adjunto da Formação da IES; Supervisor; Professor Formador da IES), contudo, o material de apoio

(cadernos) foram desenvolvidos sob orientação do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; e produzidos por professores e parceiros da Universidade Federal do Paraná (UFPR/Setor de Educação).

Os participantes na modalidade cursista receberam um *tablet*, em regime de comodato, com os programas educacionais para serem utilizados na formação dando suporte para as novas práticas pedagógicas em sala de aula. Nóvoa (2011, p. 54) disserta sobre a importância de que a formação de professores tenha uma maior participação dos mesmos, e assevera:

a expansão da “comunidade de formadores de professores” teve efeitos muito positivos, sobretudo no que diz respeito à proximidade com a investigação e ao rigor científico. Mas acentuou, claro está, a tendência para valorizar o papel dos “cientistas da educação” ou dos “especialistas pedagógicos” e do seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático.

Diante de tais colocações, torna-se importante acompanhar o processo de implantação e desenvolvimento do programa, inicialmente de forma micro, para subsidiar outros estudos em escala macro.

A proposta do programa vai de encontro ao pensamento de Nóvoa (2011, p. 53): “A formação de professores deve passar para *dentro* da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”, enfatizando a importância de que os professores sejam sujeitos ativos em seu próprio processo de formação.

A adesão ao programa foi espontânea, permitida aos professores que lecionavam no Ensino Médio e faziam parte do senso escolar de 2013, contudo, embora espontânea, a oferta de uma carga horária (200 h.), uma bolsa auxílio (R\$ 200,00 mensais) e o recurso em comodato de um *tablet* educacional, tornaram o programa bastante atrativo, quase que uma *obrigação*, em função especialmente das condições de contratação temporária. Apesar disso, deve-se asseverar que “a colegialidade artificial tem como principais implicações a inflexibilidade e a ineficiência” (SANTOS, 2000, p.85).

A título de bolsas, observam-se os valores efetivamente destinados a cada integrante:

#### V - DO PAGAMENTO DE BOLSAS

Art. 17. A título de bolsa, o FNDE pagará aos participantes, mensalmente e durante a duração do curso de formação no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, os seguintes valores:

I - R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor do ensino médio ou coordenador pedagógico do ensino médio;

II - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo;

III - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o professor formador regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio nos Estados e Distrito Federal;

IV - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior;

V - R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor;

VI - R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador-adjunto da IES; e

VII - R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador-geral da IES.

(BRASIL, 2013, p.22)

Ainda de acordo com o Documento Orientador Preliminar (BRASIL, 2013), a organização do tempo deveria obedecer a dois momentos: um primeiro, focalizado em atividades individuais, para leitura dos textos básicos e registros das reflexões, além de realizar (pelo menos) uma das atividades do próprio material; o segundo momento, contempla as atividades coletivas, com estudos das DCNEM, textos complementares das áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, tudo acompanhado pelo Orientador de Estudos – OE. Dessa forma, o OE foi instruído para organizar em cada escola o espaço e tempo para desenvolvimento do Programa, de acordo com as realidades de cada instituição.

Na prática, os encontros aconteciam semanalmente com uma carga horária de 3 horas, em ambientes da escola. O material foi todo fornecido e padronizado, e consistia na leitura e exposição teórica dos temas pertinentes à primeira e segunda etapa.

Sendo a primeira etapa dedicada a temas de formação geral, envolvendo a compreensão de conceitos como formação integral, o perfil do jovem do Ensino Médio, currículo, integração curricular, gestão democrática e avaliação; e a segunda

dedicada ao estudo das áreas do conhecimento, conforme se apresenta no Quadro 5:

Quadro 5: Cadernos do PNEM.

<b>Primeira etapa</b>	<b>Segunda etapa</b>
Caderno I: Ensino Médio e formação humana integral;	Caderno I: Ciências Humanas - Sociologia, Filosofia, História e Geografia;
Caderno II: O jovem como sujeito do Ensino Médio;	Caderno II: Ciências da Natureza - Química, Física, Biologia;
Caderno III: O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral;	Caderno III Linguagens - Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna;
Caderno IV: Áreas de conhecimento e integração curricular;	Caderno IV: Matemática.
Caderno V: Organização e gestão democrática da escola;	
Caderno VI: Avaliação no Ensino Médio.	

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2013.

Quanto aos objetivos, a Portaria N<sup>o</sup> 017-R determinou:

Art. 2<sup>o</sup> O Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio tem por objetivos:

- I – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e pedagogos do ensino médio;
- II – promover a valorização pela formação dos professores e pedagogos do ensino médio;
- III – discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM; e
- IV – melhorar os resultados dos estudantes do ensino médio nas avaliações internas e externas (ESPÍRITO SANTO, 2014)

Observa-se que o PNEM teve metas bem definidas para serem alcançadas no decorrer/término do programa, com destaque para a III e IV, que se apresentam bastante objetivas, com foco específico em um resultado quantitativo, por isso vale destacar que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2011, p.58), isso significa que, não se deve esperar cooperação de maneira imposta, a mesma deve ocorrer naturalmente, a partir de uma política que favoreça essa troca de experiências e colaboração.

Ao pontuar e comparar as características que ora foram apresentadas sobre o programa e sobre a cultura da colegialidade artificial, observa-se que ambos são

regulados administrativamente, pois embora o PNEM não seja uma imposição superior, as circunstâncias em que foi apresentado assim o fazem, e exigem que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto; são orientados para a implementação e fortalecimento de um currículo nacional, no caso do Ensino Médio, voltado especialmente para as avaliações periódicas, internas e externas; são fixos no tempo e no espaço, tomando lugar em locais e tempo particulares; e previsíveis, porque embora não garantam certos resultados, são concebidos para os produzir.

Apesar da evidente relação entre o PNEM e a cultura da colegialidade artificial, pode-se observar em sua gênese uma proposta que pode ser convertida com base na cultura da colaboração, os grupos de debates podem oferecer espaço para as trocas de experiências; o fato de ser conduzido pelo próprio pedagogo/professor da escola o coloca em realidade mais próxima a dos professores, oferecendo-lhes acessibilidade e certamente um resultado mais próximo do desejado.

Segundo Ingvarson (*apud* SANTOS, 2000, p.103),

Para que os professores trabalhem com colegas de forma continuada e frutífera, requer ação em todas as frentes. O valor que se atribui ao trabalho partilhado deve ser tanto dito, como mostrado. A oportunidade para o trabalho e estudo partilhados deve ser proeminente no horário diário, semanal e anual. O propósito do trabalho conjunto deve ser obrigatório e a tarefa suficientemente desafiadora. Os recursos materiais e humanos devem ser adequados. E a realização dos indivíduos e dos grupos deve ser reconhecida e valorizada.

Por fim, ao se repensar uma proposta de formação de professores que atenda às necessidades e expectativas desses profissionais, a voz de cada um deles deverá ser ouvida e alguns cuidados devem ser tomados, e, em longo prazo, conforme assinala Day (*apud* RODRIGUEZ, 2006, p. 94):

i) redução do isolamento dos professores; ii) maior empenhamento na missão e nos objetivos da escola, bem como um maior rigor no trabalho, visando potencializar a missão da escola; iii) maior probabilidade de os professores estarem melhor informados, profissionalmente renovados e motivados a motivar os alunos; iv) maior rapidez na elaboração de adaptações e mudanças curriculares; v) maior probabilidade de levar a cabo uma mudança sistêmica fundamental.

Finalizada a segunda etapa do programa, a expectativa de continuidade do mesmo foi suprimida pelas novas propostas do governo federal, consonantes ao PNE (2014-2024), de investimentos em formação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado) e *lato-sensu* (especialização).

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa está constituída no estudo sobre o enfoque descritivo de opiniões e registros referentes ao processo de implantação e desenvolvimento do Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM), no município de São Domingos do Norte/ES, relacionando-o à cultura docente predominante.

Devido ao grande número de variantes existentes em cada município em relação aos grupos de estudo como formação heterogênea, cargas horárias fragmentadas, turnos diversificados e orientadores de estudo diferentes, apenas um município foi selecionado para realização da pesquisa de campo.

### 4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DA PESQUISA

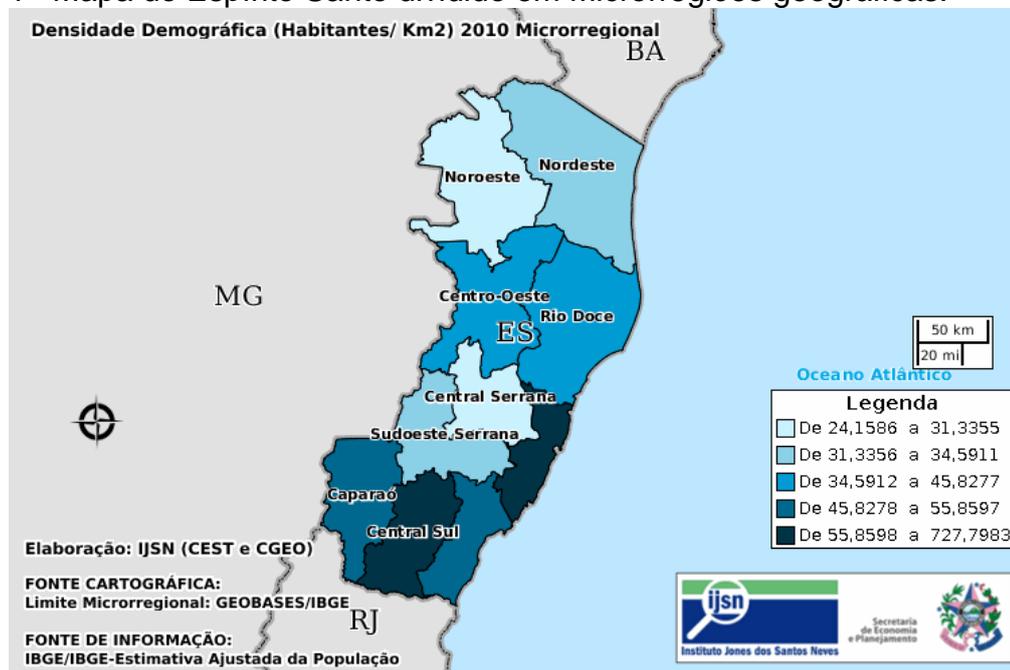
De acordo com os resultados do Censo Demográfico de 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a distribuição territorial das informações populacionais, em escala de aglomerado de municípios, foram divididas em Mesorregiões Geográficas. Especificamente, o estado do Espírito Santo foi dividido em quatro mesorregiões: Central Espírito-santense, Litoral Norte Espírito-santense, Noroeste Espírito-santense e Sul Espírito-santense. Por sua vez, cada mesorregião foi subdividida em microrregiões distintas:

- Mesorregião Central Espírito-Santense
  - Vitória
  - Afonso Cláudio
  - Guarapari
  - Santa Teresa
- Mesorregião Litoral Norte Espírito-Santense
  - Linhares
  - Montanha
  - São Mateus

- Mesorregião do Noroeste Espírito-Santense  
Barra de São Francisco  
Colatina  
Nova Venécia
- Mesorregião do Sul Espírito-Santense  
Alegre  
Cachoeiro do Itapemirim  
Itapemirim

A Figura 4 mostra o mapa do Espírito Santo de forma que se torne fácil o entendimento com relação às divisões das Meso e Microrregiões.

Figura 4 - Mapa do Espírito Santo dividido em Microrregiões geográficas.



Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves<sup>25</sup>.

No entanto, as informações populacionais foram organizadas em doze Microrregiões de Gestão Administrativa descritas a seguir: Metropolitana, Polo Linhares, Metr pole Expandida, Sul, Sudoeste Serrana, Central Serrana, Litoral Norte, Extremo Norte, Polo Colatina, Noroeste I, Noroeste II, Polo Cachoeiro e Caparaó.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/Mapas/Consulta/>>. Acesso em 07 jul. 2015.

A Microrregião Noroeste II é composta pelos municípios de Água Branca, Boa Esperança, Nova Venécia, São Domingos do Norte, São Gabriel da Palha e Vila Valério. São Domingos do Norte, município selecionado para a realização da pesquisa é formado somente pelo distrito-sede. Sua economia é basicamente rural, cuja produção agrícola se resume principalmente no cultivo de café *conilon* e a pecuária na criação de gado de corte e leiteiro. A Tabela 3 apresenta dados referentes a São Domingos do Norte.

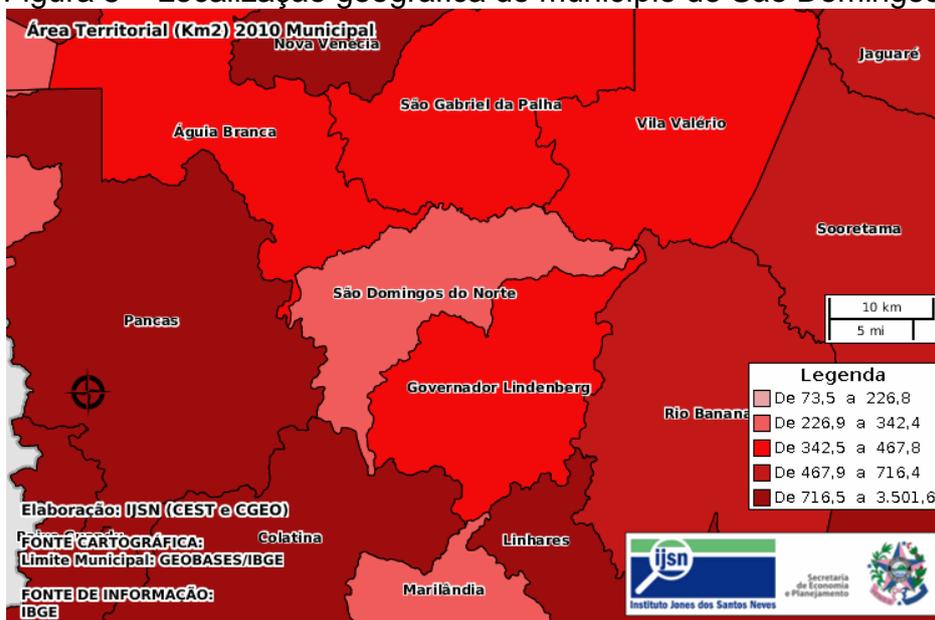
Tabela 3 – Dados do município de São Domingos do Norte

<b>População</b>	8.001 hab.
<b>Área</b>	298,708 km <sup>2</sup>
<b>Instalado em</b>	01/01/1993

Fonte: IBGE<sup>26</sup>.

A Figura 5 aponta sua localização geográfica assinalando seus limites territoriais:

Figura 5 – Localização geográfica do município de São Domingos do Norte.



Fonte: Instituto Jones Santos Neves<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=320465&search=%7Csaodomingos-do-norte>. Acesso em 06 jun. 2015.

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/Mapas/Consulta/>>. Acesso em 06 jun. 2015.

### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E LOCAL DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa tem como público alvo os professores e Pedagogo do Ensino Médio, no município de São Domingos do Norte-ES, no âmbito da formação continuada de professores, bem como a equipe gestora do programa – polo estadual - UFES.

O local escolhido foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Domingos do Norte. Este estabelecimento de ensino é o único a oferecer o ensino médio no município, sendo de fundamental importância para o campo profissional e cultural do município. O ensino médio é ofertado a 243 jovens, nos turnos matutino, vespertino e noturno, bem como a 84 jovens que cursam o ensino médio integrado, no curso de Informática. A escolha justificou-se pela relevância desta unidade para a região na qual está inserida.

A escola apresentava, em 2015, um quadro de 56 professores (11 do quadro efetivo e 45 em Designação Temporária), sendo 34 pertencentes ao quadro do Ensino Médio. Do total de professores nesta modalidade, 34 cursaram o PNEM na primeira etapa<sup>28</sup> e 32 na segunda etapa<sup>29</sup>.

Foram entregues 32 questionários aos professores cursistas da 2ª etapa, contudo 24 foram devolvidos dentro do prazo estipulado (sendo o pesquisador 1 desses cursistas, anula-se 1 questionário), o que equivale a um retorno de 75% (24 elementos) – que constitui a amostra. Após a análise dos questionários, foi montado um grupo focal com 10 dos 24 participantes, para a apuração de alguns resultados.

Na escola o programa funcionou em dois grupos: sendo 9 na quarta-feira (7:00 as 10:00 h.) e 23 na quinta-feira (14:00 as 17 h.), com um orientador de estudos que atende aleatoriamente aos dois grupos.

Objetivando delinear o programa, foi aplicado também um segundo questionário à equipe de coordenação do PNEM, visando mais especificamente o processo

---

<sup>28</sup> Finalizada em Dezembro/2014.

<sup>29</sup> Finalizada em Julho/2015.

administrativo e pedagógico do programa, dele extraíram-se dados quantitativos e pareceres sobre objetivos e metodologias do programa.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

Os procedimentos técnicos para a obtenção dos dados foram voltados para abordagem qualitativa e quantitativa, complementando dados obtidos na pesquisa bibliográfica e confrontando-os com os resultados da pesquisa de campo com professores participantes do programa, selecionados por amostragem e com a equipe gestora do programa, da UFES. Acrescenta-se que após análise dos questionários foi feito um grupo focal com o objetivo de confrontar e explicar alguns dados do questionário.

Os dados quantitativos referem-se àqueles obtidos a partir de questionário aplicado aos professores/cursistas, referentes à identificação do professor e suas concepções acerca do programa; os dados qualitativos referem-se às questões abertas contempladas no questionário dos cursistas e da equipe gestora do PNEM, assim como às observações tecidas pelo grupo focal.

Foram elaborados dois questionários: um aplicado aos professores/cursistas (Apêndice II) e outro encaminhado à equipe gestora (Apêndice I). O questionário foi aplicado aos professores, na fase final da segunda etapa do programa, visando avaliar se as perspectivas dos professores quanto ao curso, suas limitações no uso das TICs, e as metodologias que utilizam nas rotinas escolares foram contempladas e, ainda, se a formação adquirida repercutiu positivamente nas práticas escolares. Esse questionário apresentou dois blocos: um primeiro para identificação do professor, nele foram inseridas questões sobre a experiência e formação; no segundo bloco, intitulado “Concepções acerca do programa de formação e da sua prática”, foram questionadas as expectativas, estratégias metodológicas dos orientadores de estudo, avaliação preliminar do programa e uma questão aberta com proposta de crítica (positiva/negativa). Através do primeiro bloco, buscou-se traçar um perfil dessa amostra e no segundo, verificar as metodologias, expectativas e culturas predominantes naquele ambiente.

Já o segundo questionário (Apêndice I), com a equipe gestora<sup>30</sup>, foi aplicado no intuito de fomentar uma discussão sobre a aplicabilidade do programa, metodologias e investimentos. Nele, inseriram-se questionamentos acerca dos investimentos, quantitativos de sujeitos (em nível estadual) e metodologias propostas, na intenção de promover um desenho da proposta e confrontá-la com a prática desenvolvida nas etapas realizadas.

Os dados foram extraídos dos questionários e tabulados proporcionando a montagem de um roteiro para o grupo focal, que aconteceu em junho/2015. Após a verificação e exposição dos dados, os mesmos serão confrontados e analisados mediante referencial teórico.

A indicação dos elementos que constituíram os questionários relaciona-se diretamente com a participação do pesquisador no PNEM, na condição de cursista, como também com as pesquisas da área, tais como as de Laraia (2001), Hargreaves (1998), Pérez-Gómez (1998), Santos (2000), Rodriguez (2006), Gatti (2003, 2008), Nóvoa (1991, 2011), Gauthier (1998), Pimenta (1999), Tardif (2001, 2002), e outros, que apresentam os conceitos de culturas docentes, formação de professores em serviço, propondo reflexão inicial sobre o PNEM (Pacto Nacional pelo Ensino Médio), em fase final (segunda etapa) nas escolas estaduais do Estado do Espírito Santo, através do Programa de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PORTARIA Nº 017-R).

Os resultados experimentais serão avaliados estatisticamente através de uma ferramenta que utiliza o sistema Action versão 2.9. O Action foi desenvolvido sob plataforma R que é um software livre de estatística. Este sistema permite que os dados sejam tratados, juntamente com o Excel, de forma simples, amigável e integrada. Desta forma, os resultados extraídos dos questionários serão analisados obtendo-se a média, a mediana e o desvio padrão das questões, e ainda, será aplicado o teste não-paramétrico de Kolmogorov-Smirnov para determinação e análise do comportamento da curva de normalidade da distribuição dos resultados.

---

<sup>30</sup> Representando a equipe gestora, um supervisor forneceu os dados do questionário.

#### 4.5 ASPECTOS ÉTICOS

No ensejo de garantir a integridade e o anonimato dos elementos, cada um assinou um termo de consentimento de divulgação dos dados, assim como a escola autorizou, mediante termo de publicidade, a divulgação de seu nome, dados e imagem. Para a apresentação dos dados, os professores serão representados por Letras, no intuito ainda de preservar sua identidade e respeitar a opinião de cada um.

Entende-se que tais garantias visam validar os resultados apresentados garantindo sua autenticidade.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: DO CHÃO DA ESCOLA NASCE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO – POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

Neste tópico segue a apresentação dos dados obtidos a partir do questionário aplicado aos professores cursistas que compõem a amostra (24 elementos). Em seguida, essas informações são confrontadas com os dados obtidos com a realização do grupo focal e o questionário da equipe gestora; paralelamente, faz-se o enlace desses dados com toda a teoria crítica estudada para análise dos resultados.

Inicialmente, deve-se observar que os professores são divididos por áreas. A Tabela 4 apresenta a distribuição dos elementos pelas diferentes áreas de conhecimento, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

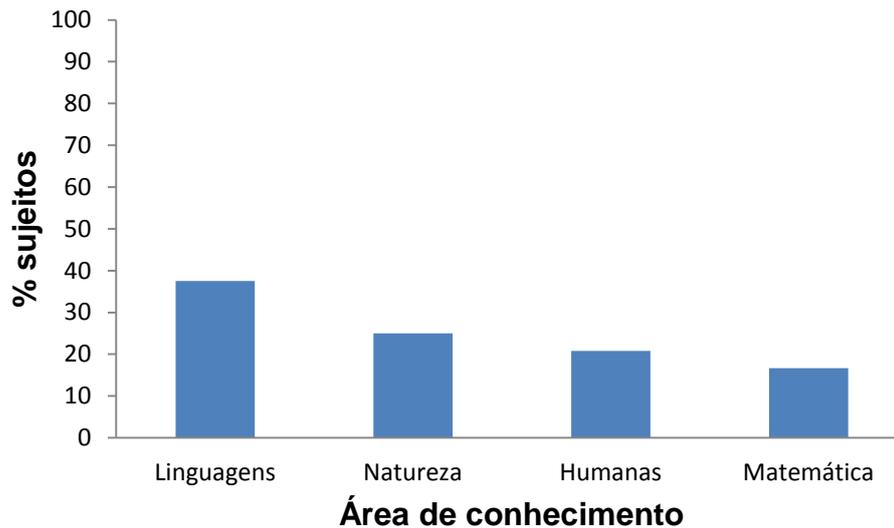
Tabela 4 - Quantitativo de elementos por área de conhecimento

Número de professores	Área de conhecimento
9	Linguagens, códigos e suas tecnologias
6	Ciências da Natureza
5	Ciências Humanas e suas tecnologias
4	Matemática e suas tecnologias

Fonte: Dados do autor.

Os dados também percentualmente apresentados na Figura 6 evidenciam uma maior participação da área de linguagens; entende-se que esse dado deve-se ao fato de ser uma área que concentra um número grande de profissionais, por agregar professores de disciplinas com grande carga horária, como Língua Portuguesa, além das disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. No entanto, o número maior desse grupo pode ser decorrente de questões preliminares do programa (uma vez que para participar, os professores deveriam apresentar um perfil específico, conforme apresentado no tópico sobre o programa).

Figura 6. Dados percentuais de sujeitos por área de conhecimento.



Fonte: Dados do autor.

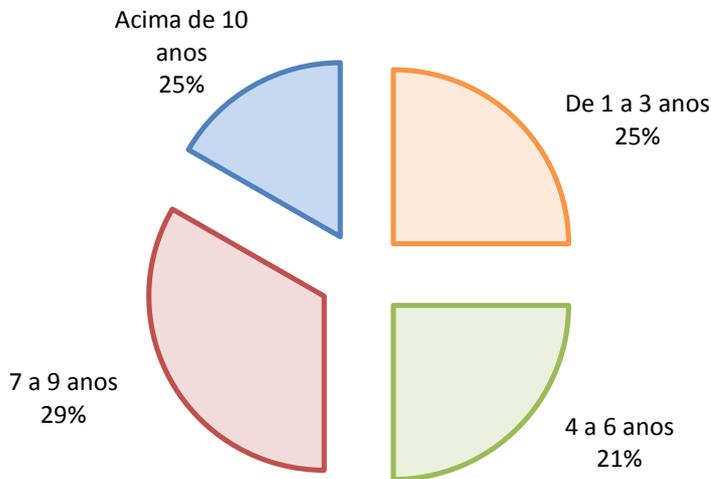
É importante observar que a divisão por áreas de conhecimento foi proposta pelos PCN (1997), e reforçada pelas DCNEM (2012), que acrescentam os eixos para o trabalho pedagógico. Tal divisão não representa necessariamente uma fragmentação do ensino, mas pode facilitar a promoção de uma cultura balcanizada, conforme explica Hargreaves (1998).

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002), são construídos em diferentes situações de formação e se relacionam com as experiências que constituem a ação docente. A observação prática do cotidiano escolar tem revelado dois caminhos, muito distintos em relação à idade/experiência do professor: muitas vezes o mais experiente acomoda-se às circunstâncias de trabalho e não demonstra maior interesse em participar de eventos de formação em serviço e em outras contribui significativamente para a essa formação, através de seus relatos e vivências. É possível verificar na Figura 7 a realidade do estabelecimento de ensino que está sendo estudado, quanto à experiência profissional (em termos percentuais) ao longo dos anos, referente à equipe de profissionais envolvidos (população).

Observa-se que a tendência gira em torno de 25% para os ingressantes e para aqueles que estão há mais de 10 anos em exercícios, o que confirma a rotatividade do quadro funcional da escola. As causas dessa rotatividade requerem uma

investigação mais apurada, contudo podem explicar-se pela aposentadoria e sua respectiva substituição; ou ainda pelas desistências que acontecem naturalmente no decorrer dos anos, vindas de professores que trocam de atividade ou mudam de vínculo (para prefeituras ou união).

Figura 7 - Experiência profissional



Fonte: Dados do autor.

Todos têm formação em nível de pós-graduação – especialização. A formação básica para ingressar no quadro de professores da rede estadual de educação<sup>31</sup> é habilitação (nível IV no plano de cargos e salários), mas a titulação de especialista oferece não só a ascensão na carreira (com melhoria salarial), mas também a manutenção da classificação nos concursos e seleções internas para efetivos (remoção) e temporários (seleção de professores). Simionato (2011) explica que o período de inserção do professor na carreira docente, cerca de 3 a 5 anos, é fundamental para a construção da identidade profissional docente e, dessa forma, passado este período, o professor já teria, teoricamente, construído essa identidade.

A Tabela 5 apresenta um resumo da participação dos professores em formações continuadas nos últimos 5 anos. Esse recorte foi feito tendo em vista o período validado para inscrição nos concursos e seleções citados. Acerca das concepções sobre o programa de formação e da sua prática, os professores responderam:

<sup>31</sup> Rede Estadual do Espírito Santo.

Tabela 5 – Participação em formação (continuada, em serviço) nos últimos cinco anos

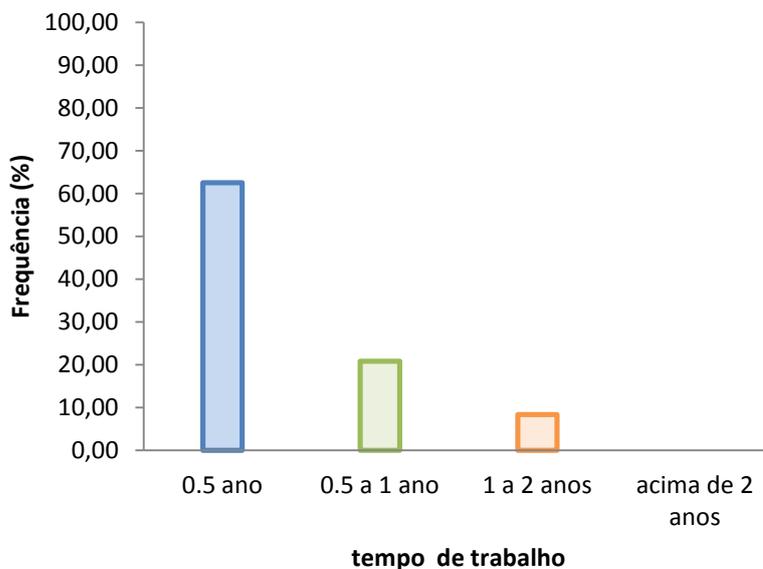
Sim	Não
22	2

Fonte: Dados do autor.

Conforme se observa, 91,66% dos professores estão em constante formação continuada. Tozetto (2011, p. 21) pontua que isso é bastante importante, pois “[...] a experiência é importante para a aprendizagem dessa profissão, mas não é tudo, pois a formação inicial e a formação continuada têm uma contribuição significativa para a construção do profissional da educação”.

A Figura 8 evidencia o resultado obtido em relação à frequência das formações vivenciadas pelos vinte e quatro professores que responderam ao questionário. É possível observar que o fato de estar em frequente formação ocorre nos meses iniciais (68,18%), decrescendo à medida que o tempo passa. No entanto, tais formações são atuais, estando todas dentro do limite de dois anos.

Figura 8 - Frequência dos últimos processos formativos



Fonte: Dados do autor.

As formações vivenciadas pelos professores são atuais, estando todas dentro do limite de dois anos. O resultado é coerente com a necessidade dos professores em Designação Temporária (DT), que devem ter cursos complementares na área de educação, com validade para os últimos 5 anos, o que obriga frequente atualização. Importante observar que, segundo Imbernón Muñoz (*apud* SIMIONATO, 2011), investir na formação continuada é a alternativa mais viável para suprimir problemas da formação inicial. A Tabela 6 mostra as modalidades e iniciativas destes cursos:

Tabela 6 – Modalidade e iniciativa dos últimos cursos de formação realizados

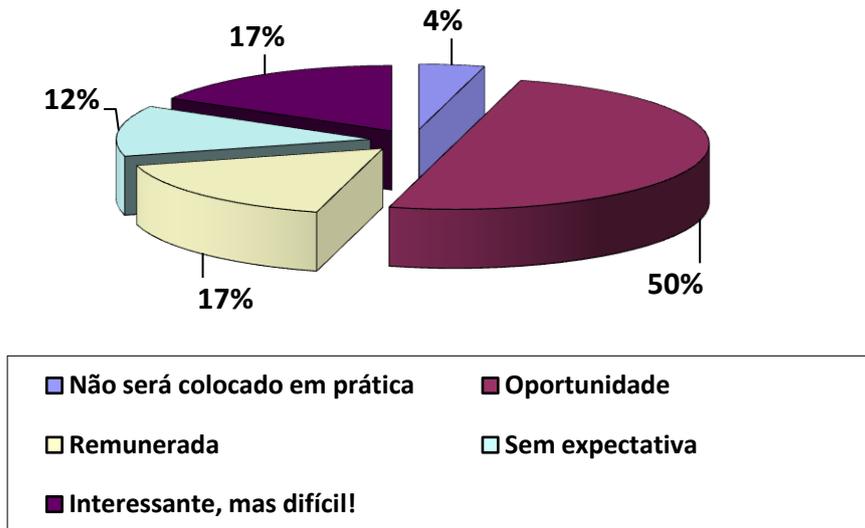
<b>Modalidade e iniciativa</b>	<b>Quantitativo de professores</b>
Na modalidade presencial (por iniciativa particular).	0
Na modalidade presencial. (por iniciativa do governo ao qual está vinculado).	13
Na modalidade semipresencial. (por iniciativa particular).	0
Na modalidade semipresencial (por iniciativa do governo ao qual está vinculado).	3
Na modalidade a distância (por iniciativa particular).	6
Na modalidade a distância (por iniciativa do governo ao qual está vinculado).	0

Fonte: Dados do autor.

Conforme se observa, dos professores que participaram de formação continuada nos últimos 5 anos, 59,09% optaram pela modalidade presencial, com iniciativa do governo ao qual estão vinculados; 13,64% mantiveram a iniciativa por parte do governo, mas em modalidade semipresencial; enquanto 27,27% cursaram proposta em modalidade a distância, por iniciativa particular.

Toda proposta de formação de professores gera uma expectativa, especialmente quando influencia diretamente no cotidiano escolar. Todas as vezes que é divulgada uma proposta de cursos ou outra modalidade de formação, surgem anseios e debates sobre as possibilidades que os mesmos oferecerão e ainda sobre sua eficiência. A Figura 9 representa a expectativa dos professores quando conheceram a proposta curricular do PNEM:

Figura 9 – Expectativas dos professores em relação ao conteúdo do PNEM



Fonte: Dados do autor.

O resultado favorece algumas considerações: a maioria, doze professores, considera uma oportunidade para melhorar sua própria prática; a presença da bolsa é significativa para quatro professores, contudo há um pessimismo em relação a aplicabilidade da teoria. Importante observar que houve uma expectativa positiva em relação ao programa, no entanto, a incredulidade concorre em nível igual, o que sempre oferece dificuldades à implantação dessas propostas de formação, como um todo, considerando especialmente a influência que os professores podem exercer em relação aos colegas de trabalho e aos próprios alunos.

Para Simionato (2011), os professores estão em contato com os futuros professores e, seu entusiasmo e disposição atuais exercem fortes influências sobre o seu trabalho e conseqüentemente, sobre o aluno.

Em complementação a essa expectativa, os professores foram questionados sobre os fatores que consideravam de maior relevância em relação ao programa, resultado apresentado na Tabela 7:

Tabela 7 – Fatores de relevância em relação ao programa

<b>Reação</b>	<b>Quantitativo de professores</b>
Formação contínua específica para se preparar para as mudanças e intervir melhor na escola.	7
A partilha de experiências entre os professores facilita a mudança em educação.	7
A necessidade financeira (ascender em planos de cargos e salários).	2
Melhor classificação em concursos de ingresso, promoções internas e processos seletivos.	5
Atualização na disciplina em que atuo, com conteúdos específicos.	1
Receber o <i>tablet</i> educacional e aprender a utilizá-lo em sala de aula.	1
Receber a bolsa incentivo financeiro de R\$ 200,00.	1

Fonte: Dados do autor.

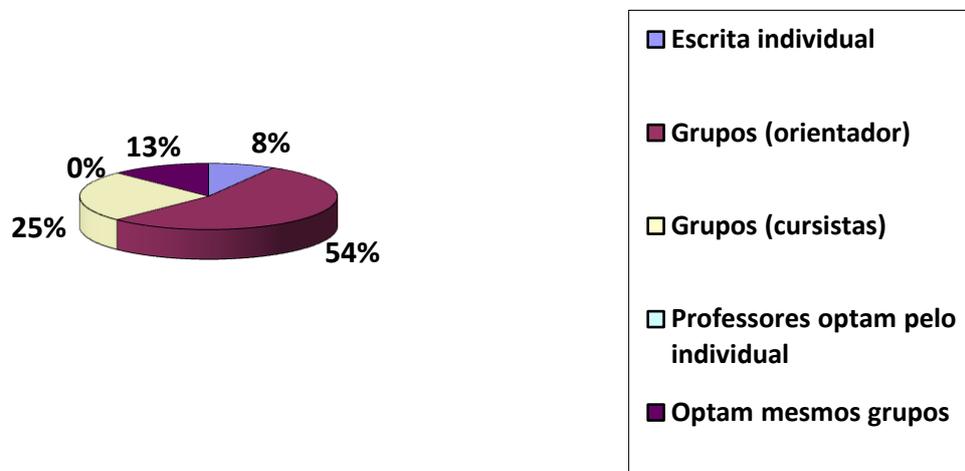
Conforme se observa, sete professores (29,16%) interessaram-se pela formação específica; outros sete (29,16%) pela partilha de experiências, dois interessaram-se devido a necessidade financeira (8,34%); cinco deles (20,83%) pela melhoria da classificação em concursos e processos seletivos, um (4,17%) alegou necessidade financeira de ascensão na carreira; um (4,17%) o *tablet* educacional e um (4,17%) a bolsa de estudos.

Os resultados encaminham para a reflexão de que os professores têm interesse por formações mais ligadas a sua área de atuação, com propostas que possam ser praticadas e ainda valorizam a partilha de experiências, o que se relaciona diretamente com a cultura da colaboração (HARGREAVES, 1998), contudo, há uma preocupação com a classificação no processo seletivo que deve ser considerada, pois exige a atualização dos cursos conforme supracitado. Fatores como bolsa, gratificação (*tablet*) e ascensão salarial devem ser pesados para uma proposta de programa de formação.

A formação de professores, conforme apresentado, é bastante regulada pela cultura docente ao mesmo passo em que a cultura docente predominante influencia no processo de formação. Dessa forma, identificar as metodologias utilizadas durante o PNEM é importante para compreender qual a cultura docente que embasa o

programa; para tanto, foi solicitado aos professores que assinalassem a metodologia mais recorrente; o resultado apresenta-se na Figura 10:

Figura 12 – Estratégias metodológicas aplicadas pelo Orientador de Estudos



Fonte: Dados do autor.

Destaca-se que a resposta de treze professores revela uma imposição gerencial da metodologia, ou seja, são formados grupos de trabalhos, mas eles são divididos pelo OE, uma forma de forçar uma parceria a fim de atingir determinada meta, no caso, realizar uma tarefa específica, mas que não garante a troca de experiências e a voluntária participação.

Os demais professores, embora com respostas diferentes, mostram tendência a balcanização, seja por individualização (dois elementos) ou pela fragmentação na repetição dos mesmos grupos (nove elementos).

Os dados dessa figura são fundamentais para a definição sobre a cultura docente, pois mostram que ainda existe uma cultura balcanizada (individual e repetição dos grupos por iniciativa dos cursistas), mas que o programa orienta-se por uma colegialidade (metodologia que força uma colaboração, mas acaba sendo artificial) ou por uma colaboração (tendência ao exercício da cooperação) (HARGREAVES, 1998).

Por fim, foi solicitado aos professores que fizessem uma avaliação prévia do programa, de acordo com os conceitos enumerados abaixo. A Tabela de número 8 apresenta os resultados:

Tabela 8 – Avaliação do PNEM após o primeiro módulo do curso

<b>Avaliação</b>	<b>Quantitativo de professores</b>
Excelente, já estou colocando-o em prática.	7
Muito bom, certamente ajudará muito em minha prática.	12
Bom, ainda não consegui relacioná-lo à minha prática.	5
Bom, mas não tenho expectativa de relacioná-lo à minha prática.	0
Insatisfatório, pois as temáticas não se relacionam à minha realidade.	0

Fonte: Dados do autor.

O resultado aponta para uma avaliação positiva: para 50% dos professores (doze) o PNEM foi muito bom e vislumbram colocá-lo em prática; para 29,17% (sete) ele foi excelente e já estão colocando-o em prática; e para 20,83% (cinco) ele foi bom, mas ainda não conseguiram colocá-lo em prática. Tal resultado denota que o Programa tem uma boa estrutura metodológica, que o conteúdo atendeu às perspectivas dos professores e que ele deve ter uma continuidade com pequenas ressalvas assinaladas.

No intuito de compreender esses dados e dar a eles uma maior transparência, nas questões discursivas, foi solicitado que os professores pontuassem aspectos positivos e negativos do programa, apenas três professores não responderam a essas questões<sup>32</sup>.

Dentre os aspectos positivos, chamam à atenção as declarações que exaltam a troca de experiências, como “Excelente oportunidade de troca de experiências e conhecimentos teóricos importantes à prática” (Professor B); “Importante porque consegui trocar experiências com outros professores” (Professor E); “É uma ótima oportunidade para que nós professores do Ensino Médio façamos a troca de

<sup>32</sup> Foram selecionadas as respostas mais claras e não repetidas e os professores identificados por letras, mantendo seu sigilo.

experiências, compartilhamos ideias, aprendemos e podemos assim melhorar nossa prática pedagógica” (Professor F); “Nos encontros há trabalhos em grupo com professores de diferentes áreas do conhecimento e discussões acerca da possibilidade de interdisciplinaridade, o que enriquece o planejamento das aulas” (Professor I) e “O programa é uma oportunidade para melhorar minha prática pedagógica e partilhar experiências, pois durante os encontros é o único momento que tenho para me relacionar com os professores da minha área” (Professor J).

Observa-se que nesses depoimentos há uma natural tendência à cultura da colaboração, pois embora os professores tenham sido formalmente submetidos àquele momento, fizeram dele uma possibilidade de partilha e valorizaram os conhecimentos adquiridos. Percebe-se que é algo espontâneo e prazeroso (HARGREAVES, 1998).

Um outro grupo destacou o currículo proposto, mencionando que “Conteúdos que geram muitos debates e reflexões” (Professor A); “Os assuntos tratados são de extrema importância para a prática do professor” (Professor D); “Estudar a fundo alguns problemas antigos do Ensino Médio” (Professor K); “O programa ajuda a refletir e a entender os problemas e dificuldades enfrentados pelos alunos do Ensino Médio, bem como analisar e rever a importância do papel do professor” (Professor M); “Através do curso, poderei melhorar a minha prática em sala de aula, devido aos conteúdos estudados” (Professor H) e “Os conteúdos estudados dentro das modalidades visam o ensino médio, mas podem ser aplicados também no ensino fundamental” (Professor N).

Nesse sentido, há claramente a percepção de que os professores sentem a necessidade da continuidade da formação e dos estudos, isso é bastante positivo. A seleção dos conteúdos girou em torno de temas, conforme fora apresentado, partindo de assuntos mais gerais aos específicos por área.

Os dados positivos levam a algumas considerações: o PNEM propiciou uma revalorização do Ensino Médio e uma melhor percepção dos professores para com os sujeitos que o constituem; houve a valorização das experiências e dos saberes docentes, com reconstrução das culturas docentes, proporcionando um ambiente de

construção da cultura da colaboração; fomentou o trabalho interdisciplinar e o diálogo entre as áreas do conhecimento, marcas evidentes da construção de uma cultura da colaboração.

Os aspectos negativos por eles apontados, possibilitam algumas considerações sobre o resultado da avaliação e, mais que isso, direcionam às características que precisam ser melhoradas para as próximas formações.

Sobre a redação do material e seu formato, os professores expuseram: “Textos muito técnicos, algumas vezes distantes da nossa realidade” (Professor A); “Falta de material do programa para os cursistas dificulta organização” (Professor B); “Certos conteúdos abordados não condizem com a realidade do nosso local de trabalho” (Professor E) e “O curso poderia ser mais relacionado à prática metodológica em sala de aula, como por exemplo, trabalhar formas de avaliação, sugestões de planejamento bem como material de apoio para o professor” (Professor I).

As lacunas descritas pelos professores fomentam a necessidade da adequação do material à realidade regional, haja vista que o material atendeu a todo o Estado (e país), mas foi produzido pela Universidade Federal do Paraná. Há ainda assuntos básicos, mais ligados à prática cotidiana do professor que suscitam uma deficiência na formação básica inicial (licenciatura). Deve-se atentar ainda que muitos professores em atuação não passaram por uma licenciatura plena na área em que atuam, tendo sido formados por complementações pedagógicas, muitas vezes na modalidade à distância, e que, por diversos fatores podem apresentar deficiências na parte pedagógica da formação. Conforme assinalam Tardif (2002), Charlot (2000) e Gauthier (1998), somente domínios curriculares não garantem a prática docente. Os professores constroem e reconstróem seus saberes a partir da prática.

O fator “tempo” foi mencionado por alguns professores: “De acordo com o nosso trabalho, precisaríamos de mais tempo disponível para tal aprendizado, tendo em vista a riqueza de ensinamentos adquiridos” (Professor F); “Não temos estrutura para aplicarmos o que aprendemos” (Professor K); “Sempre acabamos por esbarrar em questões burocráticas quando queremos concretizar algumas ações” (Professor

L) e “Nosso planejamento foi comprometido, pois o curso aconteceu dentro dele, acabamos tendo que planejar e levar mais trabalho para casa” (Professor O).

A questão do tempo é uma velha requisição dos professores, pois a carga horária dedicada ao planejamento, mesmo tendo sido ajustada recentemente, passando de 5h para 7h (1/3 da carga horária de 25 horas) é insuficiente para a realização de todas as demandas administrativas e pedagógicas que competem aos professores, restando pouco tempo para o desenvolvimento de projetos, atividades diversificadas, comprometendo a formação continuada e em serviço. Contudo, oferecer formação fora da carga horária do professor acaba não sendo viável devido à situação daqueles que se dividem no atendimento a unidades escolares diferentes. Desse modo, a proposta foi adequada, mas deve considerar a proteção ao horário de planejamento do professor que deve ser respeitada.

Ainda a expectativa frustrada no uso da tecnologia: “Os tablets fornecidos pelo governo não funcionam adequadamente” (Professor D); “O tablete educacional não funcionou como deveria” (Professor J) e “O tablete que veio para ser usado no curso para facilitar nosso aprendizado não está sendo utilizado” (Professor N). Com a distribuição dos tablets houve a expectativa de que a formação seria digital e para a maioria dos professores, que não domina tal recurso, seria a oportunidade de aprendizado, contudo a qualidade não permitiu seu uso, até mesmo porque a proposta curricular não a contemplava, o que acabou por frustrar os professores.

Ainda se verificam depoimentos incrédulos ante as propostas do governo: “Infelizmente nem tudo que aprendemos será colocado em prática” (Professor C); “Ideias propostas pelo governo nem sempre se encaixam com a realidade da escola” (Professor G) e “Para que o programa seja efetivado realmente, seria necessário muito mais que belas palavras, como as que aparecem. Infelizmente, a grande parte do que o programa apresenta não conseguirá ser realizado, pois extrapola a vontade (missão) do professor” (Professor M). Tais respostas não contribuem efetivamente para a construção de uma proposta, pois parecem de ordem subjetiva e motivacional.

Os aspectos negativos propiciam ainda outras considerações: o material didático dos cursos de formação não deve ser padronizado, pois atende a espaços muito distintos, um investimento dessa natureza requer um material mais específico para o Estado e quiçá para as regiões; há um anseio por parte dos professores no uso de recursos tecnológicos e na formação para o manuseio dos mesmos, pois muitos não tiveram formação para o uso de tecnologias em sala de aula e não o fazem devido ao despreparo; há a expectativa de que outras formações incluam temas/conteúdos práticos da vida do professor: técnicas de planejamento, avaliação etc.; contudo, apesar de ser uma formação em serviço, espera-se que a carga horária de planejamento não seja comprometida, o que na prática infelizmente aconteceu.

Ao observar que algumas informações obtidas a partir do questionário requeriam ainda algum tratamento explicativo, foi feito um grupo focal, com a participação de 10 elementos dos 24 que responderam ao questionário. O pesquisador conduziu o grupo através de um roteiro (Apêndice VI) na função de moderador; o pedagogo e o orientador de estudos desempenharam a função coletar os registros.

Durante o grupo, foram pontuadas informações sobre as metodologias, uso de TIC's, expectativas e conteúdos. Para os professores, o fato de o programa ser desenvolvido dentro da carga horária de planejamento comprometeu parcialmente seu trabalho, pois tinham menor tempo para as atividades burocráticas que competem ao professor. Inicialmente o programa foi visto com desconfiança, pois nem sempre as propostas de formação da SEDU são compatíveis com a realidade escolar; a bolsa foi vista com motivação, pois entenderam ser um estímulo à participação de todos, mas não um pré-requisito, uma vez que havia casos de professores não bolsistas.

Quanto aos conteúdos, a expectativa era de algo mais prático (sequências didáticas, avaliações, projetos), e como não estavam acostumados com estudos teóricos, acharam um pouco cansativo, mas entenderam que tais conteúdos seriam efetivamente usados, principalmente sendo fundamental mudar o ponto de vista dos professores em relação a currículo e organização do trabalho pedagógico.

Sobre a metodologia, eles confirmam a preferência “involuntária” pelos grupos da mesma área de trabalho e confessam a dificuldade de trabalhar em conjunto; Pontuaram que devido a orientação do OE, foram estimulados a fazer grupos diferentes e que no início isso foi muito difícil, mas depois de meses trabalhando dessa forma, perceberam como essa troca agregou valor às suas concepções; pontuaram também que a cada tema, as trocas de experiências foram fundamentais para valorizar o trabalho do outro e para melhorar seu próprio trabalho. A grande frustração foi em relação às TIC's, pois esperavam desenvolver habilidades nessa área, que praticamente não foi contemplada. Os tabletes estão guardados e sem uso, pois são de baixa qualidade e não sabem como utilizá-los na prática.

Avaliam positivamente o programa, ressaltando como sugestões uma continuidade, com temas mais práticos, uma vez que a base teórica já foi solidificada. Sugerem ainda que ele seja remunerado e aplicado em contraturno.

Na finalização do segundo módulo, foi oportunizada aos cursistas a produção de uma narrativa autobiográfica sobre a participação no programa; os dois grupos da EEEFM São Domingos produziram coletivamente o texto, que está em análise para possível publicação em uma obra que irá condensar registros sobre o PNEM. Em uma dessas narrativas, encontra-se também uma avaliação do programa, bastante coerente com os dados obtidos nessa pesquisa. Segue um recorte da narrativa:

O grupo entendeu que o PNEM representou uma quebra de paradigmas para a formação de professores, no sentido de romper com as tradicionais formações, engessadas em modelos teóricos; o fato de ter propiciado encontros com a valorização das experiências vivenciadas pelos professores e motivado a interação entre as diferentes áreas do conhecimento foi preponderante para essa nova perspectiva.

Restam as contribuições na maneira de ver o jovem e o próprio fazer pedagógico: foi importante validar as ideias de que o jovem do ensino médio hoje tem necessidades ligadas a sua própria história, sendo importante reconhecer-se como protagonista neste processo de construção do conhecimento. Dessa maneira, a formação de professores passa pela construção e reconhecimento da própria identidade docente, de seus potenciais e de suas necessidades.

A revisão das práticas curriculares, da organização do trabalho pedagógico, da integração curricular e das formas de avaliação, visando especialmente à relação entre as áreas do conhecimento, considerando como princípios: Trabalho, Pesquisa, Direitos Humanos e Sustentabilidade socioambiental.

A partir dessa nova perspectiva, surgem como questões motivadoras para os próximos estudos, os espaços de construção desses princípios, interligados especialmente ao uso da tecnologia e à valorização da vida (AGUILAR, et al, 2015, p. 13).

Ouvidos os cursistas, era necessário entender as nuances do Programa através do ponto de vista da equipe gestora. No Estado do Espírito Santo, ela é formada por membros da UFES.

Depois de contatos via correio eletrônico foi marcado um encontro para entrega do questionário; nesse momento, a equipe apresentou-se e felicitou a pesquisadora pela iniciativa de estudar sobre o programa. Foram pontuadas algumas características do mesmo e selecionado um supervisor para responder as questões, devido especialmente ao fato de ele ter sido membro da gerência do ensino médio na equipe da SEDU, na fase de implementação do programa. Ele forneceu alguns documentos que já foram apresentados no tópico descritivo sobre o PNEM.

Houve na fase de implantação uma dificuldade logística devido às diferenças organizacionais de uma escola para outra, o que vez com que o desenho do programa fosse alterado para atender as necessidades da escola e dos professores cursistas. Há na rede, escolas em que o programa foi desenvolvido dentro dos planejamentos coletivos, respeitando a quantidade mínima de sujeitos por grupo (mínimo de 5 e máximo de 35 cursistas), ainda aquelas em que houve a necessidade de que os encontros fossem fragmentados em 3 dias diferentes, pois há professores que atuam com cargas horárias pequenas e divididas em escolas distintas.

Depois de muitos debates, entre UFES e SEDU, percebeu-se que o programa só seria implantado se respeitasse essa diversificação e possibilitasse os diferentes desenhos organizacionais.

O supervisor destacou que as metodologias eram definidas a partir da formação dada aos orientadores de estudo, com foco nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, e a partir dos eixos Trabalho, Pesquisa, Direitos Humanos e Sustentabilidade socioambiental, propostos pelas DCNEM. Acrescentou-se que os tabletes não faziam parte da proposta inicial do programa, mas já estavam previstos nas ações do ProEMI, na tentativa de aproveitá-los, eles foram inseridos na proposta, mas acabaram por ficar obsoletos, já que a qualidade dos mesmos não era adequada.

Dados relativos ao subsídio financeiro do programa não foram fornecidos a tempo da conclusão do trabalho.

A título de complementação, foi aplicada a codificação pela escala Likert<sup>33</sup>, essa escala é recorrente na área de saúde, mas foi adaptada para mensurar o grau de satisfação dos cursistas do programa.

A codificação das questões foi realizada por pontos, da seguinte forma: para as questões que envolviam alternativas de 1 a 5, o valor variava de 0 a 4, sendo 0 mais negativo e 4 mais positivo; e uma questão dicotômica, que apresenta apenas duas respostas, pontuando: 0 para não e 4 para sim. Foram selecionadas 6 questões de 5 alternativas e 1 questão dicotômica, sendo as mais relevantes para o resultado da análise.

A soma de todos os pontos permite chegar a um resultado total que classifica os elementos em cinco categorias que são: EXCELENTE: (85 a 100 por cento); MUITO BOM: (70 a 84 por cento); BOM: (55 a 69 por cento); REGULAR: (35 a 54 por cento) e NECESSITA MELHORAR: (0 a 34 por cento), sendo o desejável que a pontuação atingisse a classificação BOM, ou superior.

No apêndice VII encontra-se a tabela com a distribuição da pontuação, e a partir de sua leitura e análise pode-se concluir que os resultados ficaram dentro do esperado. O que sintetiza os resultados apresentados validando-os de forma positiva.

De posse desses dados, foi aplicado o Teste não-paramétrico de Kolmogorov-Smirnov, para determinação e análise do comportamento da curva de normalidade da distribuição dos resultados. Em função da escala aplicada, o teste visou validar os resultados dentro do conceito de normalidade, obtendo p-valor inferior a 5%, podendo ser comprovado com os resultados apresentados no Apêndice VIII.

---

<sup>33</sup> Baseado no trabalho de Anez, Reis e Petroski (2008).

## 6 CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa possibilitou avaliar e obter determinadas conclusões sobre o processo de formação continuada de professores, em especial do Programa de Formação Continuada de Pedagogos e Professores do Ensino Médio (PNEM), e sua inter-relação com a cultura docente.

Em relação à metodologia aplicada, foi importante traçar um paralelo entre o resultado dos questionários com o grupo focal, confrontando-os entre si. Observou-se que através dos questionamentos foram obtidos dados complementares que possibilitaram uma melhor compreensão dos pontos de vista.

Primeiramente, a balcanização é, de fato, uma realidade nos espaços escolares, fruto principalmente da cultura de individualização, característica marcante do professor atual. Contudo o Estado tem forçado uma colegialidade, de forma artificial, por criar círculos de cooperação que acabam não sendo eficientes por não atingir seus objetivos. Não obstante, está a cultura da colaboração, aquela que consiste na real valorização da coletividade e vislumbra um trabalho em equipe, que motive a participação dos docentes e favoreça suas experiências práticas em forma de trocas muito mais enriquecedoras que as teorias desvinculadas da realidade prática dos profissionais.

Outro fato observado no desenvolvimento da pesquisa é que o Estado tem mobilizado poucas ações efetivas de incentivo, mesmo que os discursos sejam sempre muito poéticos. O último ano representou uma inércia por parte do governo federal, que cortou verbas e parou programas; sendo seguido pelo governo estadual, que suspendeu direitos concedidos que facilitavam e incentivavam a formação. O bônus desempenho é um exemplo de fator desmotivante para esse profissional. E, nestes dois últimos anos, as políticas estagnaram-se, negando inclusive conquistas importantes, como a licença remunerada para mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Quanto ao perfil do professor do século XXI, entende-se que entre os desafios está a inserção da tecnologia, entendendo que os paradigmas sociais são outros, agora norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Conclui-se também que as contribuições do PNEM para a prática docente em sala de aula permeiam as noções de colaboração, prática de partilha de experiências e estudos formais. Verificou-se que a cultura docente influenciou no desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de Professores (PNEM) ao ponto em que a balcanização, especialmente no início do programa, impôs dificuldades para o estabelecimento de redes de trocas de experiências e colaboração entre os indivíduos. As práticas metodológicas adotadas pelos OE foram decisivas para romper a balcanização, passar pela colegialidade e propiciar iniciativas verdadeiramente ligadas à cultura da colaboração.

Através de um diagnóstico no fim do primeiro período do programa, foi possível evidenciar na avaliação muito positiva apresentada pelos cursistas a respeito deste, confirmando que práticas formadoras em serviço, com a valorização dos próprios profissionais e suas experiências podem ser significativamente produtivas. Salvos alguns ajustes, o programa merece firmar-se como uma prática contínua na rede pública de educação.

Constatou-se que, enquanto cursista, deve-se acrescentar que o programa propiciou momentos de aprendizagem substancialmente promissora. Em avaliação subjetiva, destacam-se como pontos fortes: os momentos de trocas de experiências, os conteúdos abordados e a qualidade do material. No entanto, merece análise a carga horária dedicada, de modo que não seja comprometido o planejamento individual e a inserção de outras temáticas mais pertinentes à prática docente.

## 7 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Em relação a recomendações e expectativas de continuidade desta pesquisa, tem-se como tema:

- Realizar levantamento de dados de municípios das outras regiões do Estado, a fim de validar os obtidos no município de São Domingos do Norte, na região Noroeste II.
- Ter um panorama mais abrangente para a construção de uma proposta reformulada de formação de professores a nível Estadual, nos moldes do PNEM. Essa nova proposta deve, então, partindo das expectativas levantadas pelos professores e de suas críticas, ser redesenhada.
- Desenvolver uma proposta, reformulada a partir do PNEM, com ajustes no currículo, mas mantendo o seu ponto forte: o espaço escolar e a valorização das experiências docentes, a partir da consideração de que deve imperar a cultura da colaboração.
- Inserir, nessa proposta, um módulo de tecnologia para favorecer as práticas metodológicas em sala de aula.
- Construir um modelo de dedicação exclusiva para professores do Ensino Médio, com 40 horas semanais, sendo parte delas dedicados às atividades de planejamento e formação continuada, identificando o quantitativo de profissionais e o investimento necessário para sua viabilização.
- Analisar as relações culturais nas escolas, evidenciando suas características, causas e consequências, motivando políticas pertinentes a cada realidade.

## REFERÊNCIAS

1. AGUILAR, Andressa Pereira Oliozi; et al. **Professores pactuando com a educação de qualidade** - foco no PNEM. 2015. Narrativa autobiográfica (em fase de análise para publicação). 2016.
2. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 22, n. 79, 75-89, 2009.
3. ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: [www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3614](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3614). Acesso em 03 jun. 2015.
4. AÑEZ; Ciro Romélio Rodriguez; REIS, Rodrigo Siqueira; PETROSKI, Edio Luiz. Versão Brasileira do Questionário “Estilo de vida fantástico”: Tradução e validação para adultos jovens. **Arq Bras Cardiol**. 91 (2). 102-109. 2008.
5. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 05 jun. 2015.
6. \_\_\_\_\_. Lei nº 9.424 de 24 de Dezembro de 1996 . **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 24 de dezembro de 1996. . Disponível em : [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm). Acesso em: 05 jun. 2015.
7. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
8. \_\_\_\_\_. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 20 de junho de 2007. . Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm). Acesso em: 05 jun. 2015.
9. \_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília, DF: MEC, 2007.

10. BRASIL. DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 09 nov. 2014.
11. \_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 05 jun. 2015.
12. \_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de jan. de 2009. Disponível em : [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 05 jun. 2015.
13. \_\_\_\_\_. Ministério da educação. Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. **Institui o plano nacional de formação dos professores da educação básica no âmbito do ministério da educação**. Brasília, DF: MEC, 2009.
14. \_\_\_\_\_. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**, seção 1, ISSN 1677-7042, 13 out. 2009. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2015.
15. \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE, 2012.
16. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio: Formação de Professores do Ensino Médio**. Documento Orientador Preliminar. Brasília, 2013.
17. \_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO Nº 51, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2013. Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Seção 1, ISSN 1677-7042, 16 dez. 2013.
18. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I: **Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Erisevelton Silva Lima... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

19. BRASIL EI Nº 13.005, 25 jun. 2014. **Aprova o Plano Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 09 nov. 2014.
20. BRITO, Regina Lúcia G. Luz de. Cultura, clima e gestão da escola. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 243-252.
21. CARLOS, Lígia Cardoso. A formação de professores em serviço: considerações sobre um estudo de caso. In: ZANCHET, B. M. B. A.; *et al* (org.). **Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 127-148.
22. CENSO ESCOLAR. 2014. SEDU/GEIA/SEE. Secessrv01/Shared/Relatorios 14DF/DOCENTES/NPROF\_EM\_ESCOLARIDADE\_EST\_14DF. 20 fev. 2015.
23. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
24. CHIAVENATO, I. **Administração de recursos humanos**: fundamentos básicos. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
25. COUTO, L. L. M. **Prática docente e justiça: educação em valores morais no ensino fundamental**. (2013). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013.
26. COSTA, Gilvan Luiz Machado. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 1, p.152-165, jan./abr. 2008.
27. CUNHA, Célio da; LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **A consolidação do regime de cooperação e a criação de um sistema nacional de educação**: da atualidade do manifesto dos pioneiros de 1932 ao novo plano nacional de educação. RBP AE - v. 31, n. 2, p. 419 - 435 mai./ago. 2015, p. 419-435. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61737/36497>>. Acesso em 22 jan. 2016.
28. DIALOGANDO com o documento 'Pátria Educadora'. Fórum ANPEd Debate. **ANPEd**. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/forum/uploads/Uploader/6d/66f59769ab5e740eec09c05d5d0ea8.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2016.
29. ESPIRITO SANTO. Lei nº 5.580, de 13 de janeiro de 1998. Institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo. **Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo**, Vitória, 18 dez. 2007. Disponível em: <<http://consed.org.br/rh/resultados/2012/plano-carreira/plano-de-carreira-es.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2015.

30. ESPIRITO SANTO. **Plano de desenvolvimento Espírito Santo 2025**: Agenda de Implementação, Governança e Plano de Comunicação. Espírito Santo: macroplan, 2006.
31. \_\_\_\_\_. Lei complementar nº 0428, de 17 de dezembro de 2007. Institui a modalidade de remuneração por subsídio para o Magistério. **Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo**, Vitória, 18 dez. 2007. Disponível em: <www.es.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2015.
32. \_\_\_\_\_. Lei nº 8854, de 23 de abril de 2008, dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas salas de aula dos estabelecimentos da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 23 abr. 2008.
33. \_\_\_\_\_. Lei complementar nº 504, de 20 de novembro de 2011. **Institui a bonificação por desempenho, no âmbito da secretaria de estado da educação – SEDU, e da outras providências**. Vitória, 2009.
34. \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.770 Altera dispositivo da Lei nº 5.580**, de 13.01.1998. Palácio Anchieta, Vitória, 26 de Dezembro de 2011.
35. \_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.888-r**, de 01 de novembro de 2011. Regulamenta o Art. 57, III, da Lei Complementar nº 46, de 31 de janeiro de 1994. Disponível em: <<http://internet.sefaz.es.gov.br/institucional/arquivos/legislacao/2011-11-01-decreton2888-r-regulamentaoart.57dalc46-cursopsgradaomestradoetc.pdf>> . Acesso em 07 jul. 2015.
36. \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação Resolução. CEE Nº 3.777/2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. **Diário Oficial, 13 maio de 2014**. Disponível em: <[http://siteantigo.mpes.mp.br/anexos/centros\\_apoio/arquivos/19\\_205711441952014\\_RES%20CEE%203777-2014.pdf](http://siteantigo.mpes.mp.br/anexos/centros_apoio/arquivos/19_205711441952014_RES%20CEE%203777-2014.pdf)> . Acesso em 10 jun. 2015.
37. \_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Portaria Nº 017-R de 17 de fevereiro de 2014. **Instituiu o Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**. Vitória, 2014.
38. \_\_\_\_\_. Decreto Nº 3.755-R, de 02 de Janeiro de 2015. Estabelece diretrizes e providências para contenção de gastos do Poder Executivo Estadual no exercício de 2015 e dá outras providências. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, 05 de Janeiro de 2015.
39. \_\_\_\_\_. Decreto 3922-R, de 04 de janeiro de 2016. Estabelece diretrizes e providências Para contenção e qualificação dos gastos do Poder Executivo Estadual no exercício de 2016 e dá outras providências. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, 05 de Janeiro de 2016.
40. FERREIRA, E. B. Políticas educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas fórmulas de regulação. In.: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA,

L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 39-58.

41. FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; CÔCO, V. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In.: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 19-38.

42. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

43. FREITAS, H. C. Lopes de. Formação Inicial e continuada: a prioridade postergada. In.: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 103-140.

44. GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

45. GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

46. \_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 37, 2008.

47. HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

48. HARTUNG, Paulo. **Discurso de posse do governador do Estado do Espírito Santo**. 01 Jan. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2015/01/hartung-toma-posse-como-governador-do-espirito-santo.html>. Acesso em 18 fev. 2015.

49. IBGE. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=320465&search=%7Csao-domingos-do-norte>. Acesso em 06 jun. 2015.

50. LAPA, Andreia; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2016.

51. LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

52. LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Revista Educação**, n. 3, 2005.

53. LIEVORI, S. E. O trabalhador docente na rede estadual do Espírito Santo: apontamentos sobre a carreira docente e suas condições de trabalho. In.: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 175-196.
54. MENEZES, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.
55. NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
56. \_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, 142, Maio, 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em 18 fev. 2015.
57. \_\_\_\_\_. **O regresso dos professores**. Lisboa: [s.ed.], 2011.
58. OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. O trabalho docente na educação básica no estado do Espírito Santo: conhecendo novos docentes e suas condições. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 9-18.
59. PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. La cultura escolar em La sociedad neoliberal. Madri: Morata, 1998.
60. PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. São Paulo: Cortez, 1999.
61. \_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-52.
62. RODRIGUEZ, Maria Beatriz Pereira. **Influência da Cultura Docente na Reorganização Curricular do Ensino Básico**. 2006. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Análise Social e Administração da Educação). Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro. 2006. 232 p.
63. ROUSSEFF, DILMA. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional**. 01 Jan. 2015. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-1>. Acesso em 18 fev. 2015.
64. SANTOS, Leonor. **A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário**. Tese.

(Doutorado em Educação). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. 2000. Disponível em:  
<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/>>. Acesso em 06 jul. 2014.

65. SEDU. **Bônus Desempenho**. 2016. Disponível em:  
[http://www.educacao.es.gov.br/web/site\\_bonus\\_desempenho.html](http://www.educacao.es.gov.br/web/site_bonus_desempenho.html). Acesso em 20 jan. 2016.

66. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** — um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

67. SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

68. SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **A formação do professor do Ensino Técnico e a cultura docente**. Porto Alegre, 2011. 178 f. + Apêndices. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

69. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.

70. TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1998,

71. TOZETTO, Susana Soares. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011. Disponível em:< file:///C:/Users/Leonice/Downloads/14696-74153-1-PB.pdf> Acesso em: 14 jul. 2015.

72. VENTORIM, S.; POZZATTI, M. Trabalhadores docentes do Espírito Santo: identidades e processos de formação. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 81-102.

73. ZANCHET, Beatriz M.; PINTO, Maria das Graças G. Processos, práticas e formação de professores do ensino médio. In: ZANCHET, B. M. B. A.; *et al* (org.). **Processos e práticas na formação de professores**: caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 149-170.

## APÊNDICE

### APÊNDICE I – Questionário para aplicação junto à equipe gestora do PNEM - UFES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

QUESTIONÁRIO PARA CONSULTA À EQUIPE GESTORA (UFES) DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS DO EM (PNEM)

Apresento, a seguir, algumas questões a respeito do PNEM (Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do EM). Os dados serão apresentados em minha Dissertação, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva Porto e co-orientação da Prof. Dr<sup>a</sup>. Sandra Mara Rocha.

Destaco que a contribuição desta equipe serão um diferencial muito grande para minha pesquisa.

Agradeço imensamente sua valorosa atenção.

Leonice Barbosa

#### IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

1. Nome e função dentro do PNEM.
2. Como é composta a equipe que gerencia o programa a nível estadual e federal?

#### CONCEPÇÕES ACERCA DO PROGRAMA

1. O PNEM iniciou-se efetivamente nas escolas por volta de abril de 2014. Quando e como começou o processo de organização e treinamento dos envolvidos?
2. Qual seria o organograma do programa, a partir das escolas e das SREs (Superintendências Regionais de Educação)?
3. Qual a participação da SEDU neste processo?
4. Qual o quantitativo de sujeitos envolvidos neste primeiro módulo do curso e qual foi a duração do mesmo?

5. Houve desistências no decorrer desse período?
6. Vocês dispõem de dados sobre o perfil sociocultural dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa? Como isso se delinea?
7. Quanto ao custeio, há dados oficiais sobre os valores envolvidos na manutenção das bolsas, contratação de pessoal, compra dos *tablets*, produção do material didático?
8. Ao término do módulo, os professores fizeram uma avaliação escrita. Os dados desse material já foram tratados? O que chamou mais a atenção da equipe?
9. Há possibilidade de acesso ao material produzido pelos professores e orientadores de estudo? Há dados estatísticos/quantitativos já disponíveis?
10. Qual foi o foco de estudo neste primeiro módulo?
11. Qual será a proposta para a segunda etapa do programa?
12. Quanto ao uso de TI, há efetivamente uma proposta de trabalho com o *tablet* educacional? Como isso se dará?
13. No documento preliminar do Pacto Nacional pelo Ensino Médio constava a previsão de Seminários nacionais e estaduais. Os mesmos já aconteceram? Quais as considerações que foram tecidas em tais encontros?
14. Sobre os orientadores de estudo (OE), constam os requisitos para seleção dos mesmos e também um programa de formação e treinamento. O que se esperava de um OE?
15. A existência de culturas docentes (colegialidade, balcanização, colaboração) foi considerada no planejamento das metodologias para o programa? De que forma?
16. Após a análise do primeiro módulo, há alguma consideração específica sobre as metodologias adotadas pelos OE?
17. Vocês acreditam que as expectativas dos professores cursistas foram atendidas? Em caso negativo, o que precisa ser melhorado para a continuidade do programa?

**Obrigada!**

## APÊNDICE II – Questionário aplicado aos professores cursistas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

QUESTIONÁRIO BÁSICO PARA CONSULTA A PROFESSORES SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS DO EM (PNEM)

Caro Professor!

Apresento, a seguir, algumas questões a respeito do PNEM (Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do EM) associadas a sua prática em sala de aula, no município em que atua. Os dados serão apresentados em minha Dissertação, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva Porto e coorientação da Prof. Dr<sup>a</sup>. Sandra Mara Rocha.

Destaco que a sua contribuição e resposta franca serão de grande valia nesta minha pesquisa.

Agradeço imensamente sua valorosa atenção.

Leonice Barbosa

### IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

Local de trabalho atual: \_\_\_\_\_

Série em que leciona: \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Experiência profissional (anos de experiência) \_\_\_\_\_

Formação acadêmica:

( ) Licenciatura. Em \_\_\_\_\_

( ) Bacharelado. Em \_\_\_\_\_

( ) Complementação Pedagógica. Em \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação. Em \_\_\_\_\_

Caso tenha mais de uma Pós-Graduação, elencar abaixo:

( ) Pós-Graduação. Em \_\_\_\_\_

### CONCEPÇÕES ACERCA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO E DA SUA PRÁTICA

1 – Você participou de alguma formação (continuada, em serviço) nos últimos dois anos?

( ) sim ( ) não

1.1 – Quando?

( ) Últimos 6 meses.

( ) De 6 meses a um ano.

( ) De 1 a 2 anos.

( ) Há mais de 2 anos.

( ) Outra situação: \_\_\_\_\_

1.2 – Se a resposta for sim, de que maneira tem se dado este ensino:

( ) Na modalidade a distância. (por iniciativa particular)

( ) Na modalidade semipresencial. (por iniciativa particular)

( ) Na modalidade presencial. (por iniciativa particular)

( ) Na modalidade presencial. (por iniciativa do governo ao qual está vinculado)

( ) Na modalidade semipresencial. (por iniciativa do governo ao qual está vinculado)

( ) Na modalidade a distância. (por iniciativa do governo ao qual está vinculado)

2 - Ao tomar conhecimento do conteúdo do Programa de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PORTARIA Nº 017-R), pensou: (*selecione de acordo com o grau de importância*)

( ) “mais uma proposta do Estado que não será colocada em prática!”.

( ) “ainda bem que será remunerada com bolsa!”.

( ) “mais uma mania do MEC.; mudam-se os nomes, mas fica tudo na mesma”, não se preocupando mais com o assunto.

( ) “em teoria é interessante, mas na prática, difícil de concretizar”.

( ) “uma oportunidade para melhorar minha prática”.

3 - Quando decidiu frequentar o PNEM, o que julgou mais importante? (*selecione de acordo com o grau de importância*)

( ) Formação contínua específica para se preparar para as mudanças e intervir melhor na escola.

- ( ) A partilha de experiências entre os professores facilita a mudança em educação.
- ( ) A necessidade financeira (ascender em planos de cargos e salários).
- ( ) Melhor classificação em concursos de ingresso, promoções internas e processos seletivos.
- ( ) Atualização na disciplina em que atuo, com conteúdos específicos.
- ( ) Receber o *tablet* educacional e aprender a utilizá-lo em sala de aula.
- ( ) Receber a bolsa incentivo financeiro de R\$ 200,00.

4 - Sobre as estratégias metodológicas aplicadas pelo orientador de estudos dos encontros presenciais, bem como a própria organização dos cursistas, assinale a alternativa mais recorrente entre os estudos:

- ( ) São realizados trabalhos de escrita individuais.
- ( ) São realizados trabalhos de escrita em grupos divididos pelo orientador/coordenador.
- ( ) São realizados trabalhos de escrita em grupos organizados pelos próprios cursistas.
- ( ) Os professores/cursistas optam por trabalhos individuais.
- ( ) Os professores/cursistas optam pelos mesmos grupos.

5 - De acordo com suas expectativas, qual sua avaliação do PNEM após o primeiro módulo do curso?

- ( ) Insatisfatório, pois as temáticas não se relacionam à minha realidade.
- ( ) Bom, mas não tenho expectativa de relacioná-lo à minha prática.
- ( ) Bom, ainda não consegui relacioná-lo à minha prática.
- ( ) Muito bom, certamente ajudará muito em minha prática.
- ( ) Excelente, já estou colocando-o em prática.

6 – Para finalizarmos, faça uma crítica positiva e uma crítica negativa do programa.

Positiva:

---



---



---



---

Negativa:

---



---



---



---

**Obrigada!**

**APÊNDICE III – Autorização de pesquisa**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**AUTORIZAÇÃO  
(Entrevista e Divulgação de Dados)**

\_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_,  
Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, membro da equipe gestora (UFES) do  
PNEM – Programa de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio,  
**autorizo** a aluna/pesquisadora Leonice Barbosa a **divulgar os dados educacionais  
do referido programa**, para fins acadêmicos de **estudo e pesquisa** do curso de  
Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós Graduação do  
Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do  
Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo – **DECH-CEUNES-UFES**.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Aluno/Pesquisador

Vitória (ES), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**APÊNDICE IV – Autorização de pesquisa**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**AUTORIZAÇÃO  
(Entrevista e Divulgação de Dados)**

\_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_,  
Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, professor cursista do PNEM –  
Programa de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio, **autorizo** a  
aluna/pesquisadora Leonice Barbosa a **divulgar os dados educacionais do  
referido programa**, para fins acadêmicos de **estudo e pesquisa** do curso de  
Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós Graduação do  
Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do  
Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo – **DECH-CEUNES-UFES**.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Aluno/Pesquisador

Vitória (ES), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**APÊNDICE V – Autorização de divulgação do nome, dados e imagem da  
EEEFM “São Domingos”**

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Max Sandro Orele, diretor da EEEFM “São Domingos”, autorizo a pesquisadora Leonice Barbosa, aluna do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica, do CEUNES-UFES, a divulgar o nome, dados e imagens da escola para fins acadêmicos em sua dissertação e demais produções técnicas dela advindas.

São Domingos do Norte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura e carimbo do diretor

---

Assinatura do pesquisador

## **APÊNDICE VI – Roteiro aberto para grupo focal**

Após análise dos questionários, alguns pontos mereceram atenção, por isso selecionamos alguns temas e dados para discussão:

- 1) Qual era a expectativa? A bolsa foi um diferencial?**
- 2) O fato de ser dentro do planejamento agradou?**
- 3) Sobre as metodologias adotadas, o que mais gostavam de fazer?**
- 4) Ainda sobre as metodologias, por que alguns preferem os mesmos grupos?**
- 5) Sobre o uso dos tablets, o que têm a dizer?**
- 6) Os temas foram favoráveis? Teriam alguma sugestão a acrescentar?**
- 7) Sobre a avaliação do programa, o que podem acrescentar?**

Agradecemos a participação de todos.

## APÊNDICE VII – Aplicação da Escala de Likert

Questões							
Elementos	Questão 1	Questão 1.1	Questão 1.2	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
1	4	3	4	4	4	3	3
2	4	4	2	2	4	4	2
3	4	3	4	3	1	3	3
4	4	4	4	4	4	2	4
5	4	3	4	4	2	4	3
6	4	3	2	4	3	3	4
7	4	3	0	2	0	4	3
8	0	4	4	0	4	4	4
9	4	3	4	1	3	3	2
10	4	4	0	4	1	1	3
11	4	4	0	3	4	3	3
12	4	4	4	1	3	2	2
13	4	3	0	4	4	1	4
14	4	4	4	3	4	3	3
15	4	4	4	2	3	3	4
16	4	3	0	4	3	4	2
17	4	4	0	4	1	3	3
18	4	4	0	3	1	3	3
19	4	4	0	4	0	1	3
20	4	2	2	1	3	3	2
21	0	4	4	4	2	3	3
22	4	4	4	2	3	4	4
23	4	3	4	4	1	3	3

24	4	2	4	4	4	3	4
	88	87	58	71	62	70	74
	<b>EXCELENTE</b>	<b>EXCELENTE</b>	<b>BOM</b>	<b>MUITO BOM</b>	<b>BOM</b>	<b>MUITO BOM</b>	<b>MUITO BOM</b>

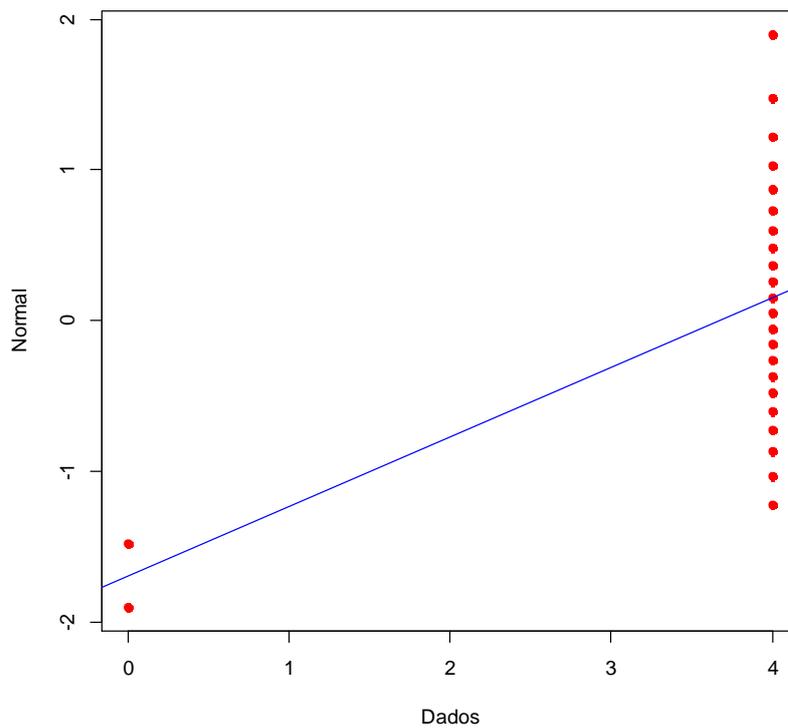
## APÊNDICE VIII – Aplicação do teste não-paramétrico de Kolmogorov-Smirnov

Questão 1: 1 – Você participou de alguma formação (continuada, em serviço) nos últimos dois anos?

### DADOS DO PROCESSO

Estatística: Kolmogorov-Smirnov	0,53
p-valor	3,19E-20 << 0,05

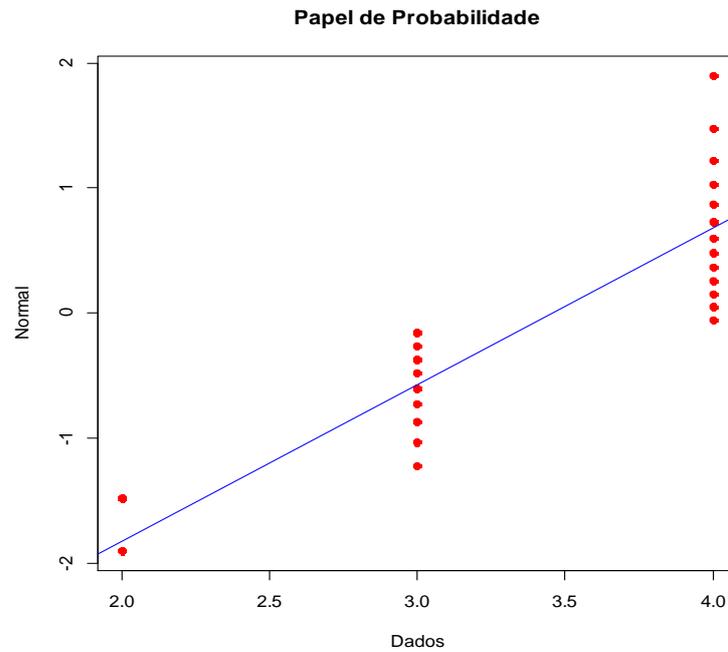
Papel de Probabilidade



Questão 1.1: – Quando?

### DADOS DO PROCESSO

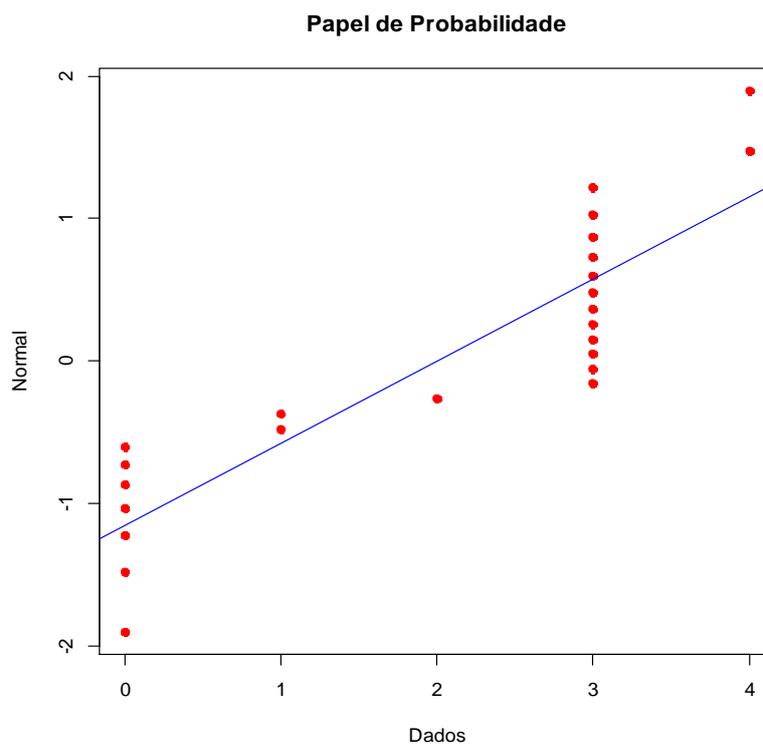
Estatística: Kolmogorov-Smirnov	0,34
p-valor	1,25E-07 << 0,05



Questão 1.2 – Se a resposta for sim, de que maneira tem se dado este ensino

DADOS DO PROCESSO

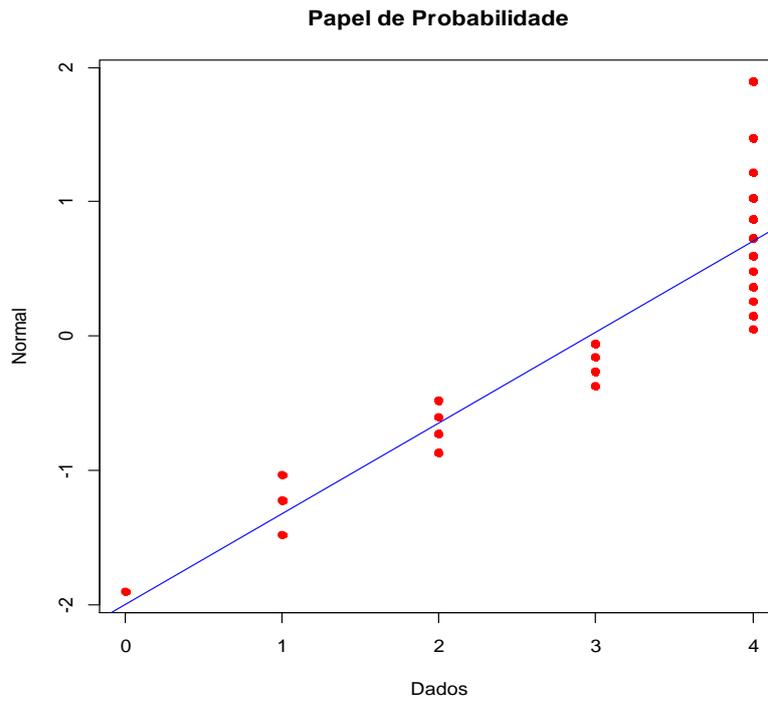
Estatística: Kolmogorov-Smirnov	0,34
p-valor	1,55E-07 << 0,05



Questão 2 – Ao tomar conhecimento do conteúdo do Programa de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PORTARIA Nº 017-R), pensou: (selecione de acordo com o grau de importância)

#### DADOS DO PROCESSO

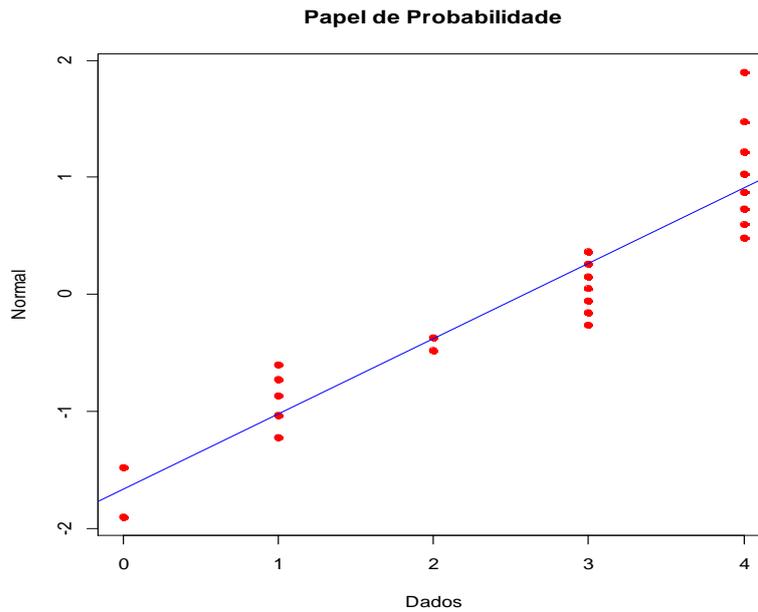
Estatística: Kolmogorov-Smirnov	0,30
p-valor	9,5E-06 << 0,05



Questão 3 - Quando decidiu frequentar o PNEM, o que julgou mais importante?  
(selecione de acordo com o grau de importância).

#### DADOS DO PROCESSO

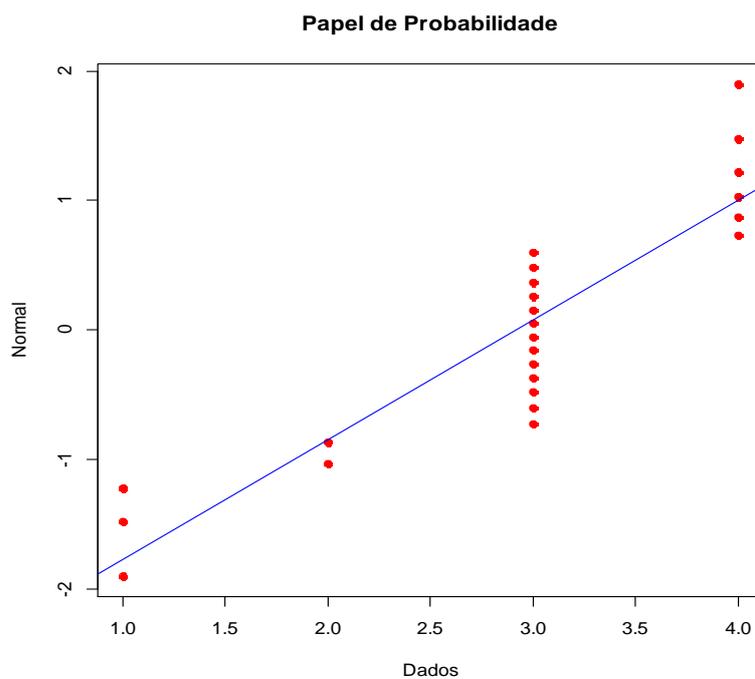
Estatística: Kolmogorov-Smirnov	0,25
p-valor	0,000731 << 0,05



Questão 4 - Sobre as estratégias metodológicas aplicadas pelo orientador de estudos dos encontros presenciais, bem como a própria organização dos cursistas, assinale a alternativa mais recorrente entre os estudos.

#### DADOS DO PROCESSO

Estadística: Kolmogorov-Smirnov	0,33
p-valor	3,35E-07 << 0,05

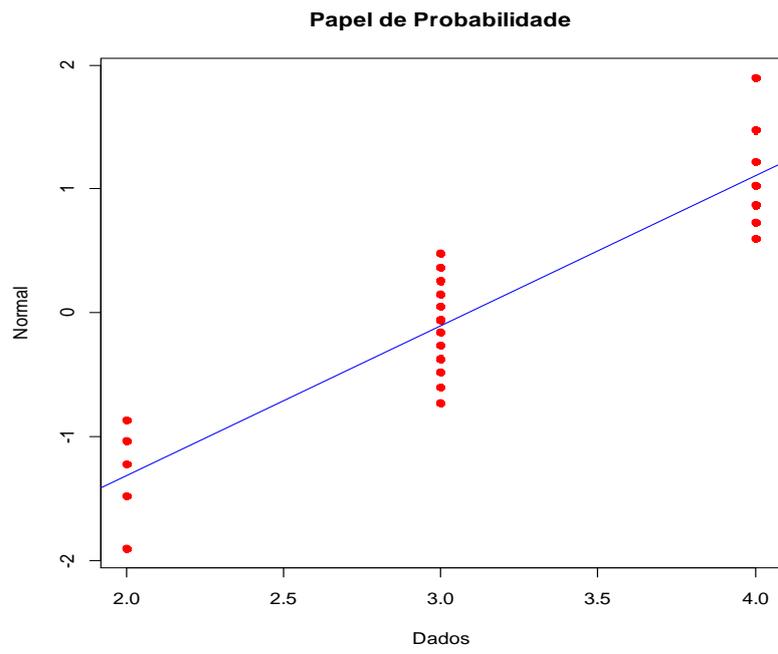


Questão 5 - De acordo com suas expectativas, qual sua avaliação do PNEM após o primeiro módulo do curso?

.

DADOS DO PROCESSO

Estadística: Kolmogorov-Smirnov	0,26
p-valor	0,00031 << 0,05



## ANEXOS

### ANEXO I – META 16 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

#### Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

## **ANEXO II – Título VI – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (9.394/96)**

### **TÍTULO VI**

#### **Dos Profissionais da Educação**

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo

único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

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

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 18 fev. 2015.

## ANEXO III – AÇÕES FORMATIVAS – PROFESSORES DO EM – SEDU - 2014



Governo do Estado do Espírito Santo  
Secretaria de Estado da Educação  
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo

Professores do Ensino Médio						
Ação Formativa	CH (h)	Vagas Ofertadas	Concluintes	Municípios Atendidos	Relevância/Importância	Realização
1ª Formação Integrada - SEDU/UNDIME - Temáticas da Diversidade	25	6.580	6.500	Todos os municípios, integrando redes estadual e municipais de ensino.	Criar a possibilidade de discussão e conscientização dos envolvidos na formação com referência aos temas trabalhados por elas: Gênero e Diversidade Sexual na Escola; Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileiras; Educação Ambiental no Currículo Escolar; Violência? Na escola, Gentilezas.	CEFOPE
Xadrez Pedagógico	80	164	164	Todos os municípios.	Proporcionar aos professores e alunos da rede pública estadual uma capacitação em xadrez, visando desenvolver nas escolas uma atividade pedagógica e desenvolvimento de ações enxadrísticas que contribua com o Currículo Básico da Escola Estadual.	ASSESSORIA DE ESPORTE E CULTURA
Congresso de Educação Física	40	60	60	Ofertado a todos os municípios, mas as inscrições foram realizadas por adesão.	Possibilitar o debate em torno das relações entre os conhecimentos produzidos na área da Educação Física e as experiências de intervenção que envolvem professores/profissionais da área, em busca de problematizar as práticas e os saberes nas diferentes áreas temáticas (saúde, esporte, lazer e educação); Compartilhar experiências de intervenção que envolvem professores/profissionais de Educação Física com instituições, programas e projetos de trabalhos públicos e privados nas referidas áreas temáticas (saúde, esporte, lazer e educação).	ASSESSORIA DE ESPORTE E CULTURA /UFES



Governo do Estado do Espírito Santo  
Secretaria de Estado da Educação  
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo

Professores do Ensino Médio						
Ação Formativa	CH (h)	Vagas Ofertadas	Concluintes	Municípios Atendidos	Relevância/Importância	Realização
Oficina Metodológica DVDteca Arte na Escola*	80	65	65	Todos os municípios.	Promover o desenvolvimento profissional dos professores da rede pública de educação a fim de criar meios e condições para uma reflexão, proposição e avaliação permanente sobre a prática, sobre a prática, a inventividade e os processos educacionais em arte. Realizando ainda uma atitude investigativa e de formação contínua, tendo como recurso os documentários que integram a DVDteca do Instituto Arte na Escola.	ASSESSORIA DE ESPORTE E CULTURA
Fórum Estadual de Educação Física e Arte	20	70	70	Ofertado a todos os municípios, mas as inscrições foram realizadas por adesão.	Discutir, refletir e fomentar discussões relacionadas à avaliação em Educação Física e Arte, buscando diagnosticar e superar dificuldades, além de estimular os alunos das escolas da rede pública estadual a se considerarem participantes do processo de construção do conhecimento.	ASSESSORIA DE ESPORTE E CULTURA
Formação Direitos Humanos - Conte até 10	40	198	198	Vitória, Serra, Santa Teresa, Fundão, Cariacica, Viana, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves.	Estimulam os professores a trabalhar o tema da violência sob o olhar da valorização da vida e da mudança de comportamento para enfrentar situações-limite.	MINISTÉRIO PÚBLICO/A S SESSORIA CURRÍCULO



Governo do Estado do Espírito Santo  
 Secretaria de Estado da Educação  
 Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo

Professores do Ensino Médio						
Ação Formativa	CH (h)	Vagas Ofertadas	Concluídas	Municípios Atendidos	Relevância/Importância	Realização
Café Literário 2014	100	60	60	Vitória, Serra, Santa Teresa, Fundão, Cariacica, Viana, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves.	Oferecer um ambiente de diálogo entre o público e aqueles que produzem literatura, ou que possuam atividades diretamente ligadas a ela, como estudantes, professores, jornalistas, críticos ou editores, além de difundir e fortalecer a cultura proporcionando um momento de lazer e entretenimento aliado a arte, cultura e história sendo fundamentada a ação que se refere a formação de clientela.	ASSESSORIA DE ESPORTE E CULTURA
Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio – PNEM	200	6.759	6.759	Todos os municípios.	Formar professores e pedagogos do ensino médio que fazem parte do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	MEC/UFES/ SEDU
Oficina de TICs: Tableta	30	1.743	1.743	Todos os municípios.	Apropriação das aplicações pedagógicas do uso do tablet.	POLOS FORMATIVOS SRES
<b>Total de Ações: 09</b>	<b>615</b>	<b>15.699</b>	<b>15.619</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: [http://www.educacao.es.gov.br/download/RelatorioAcoesFormadoras\\_2014.pdf](http://www.educacao.es.gov.br/download/RelatorioAcoesFormadoras_2014.pdf). Acesso em 11 fev. 2015.

## ANEXO IV – Tabela Subsídio do Governo do Estado do Espírito Santo



## Modelo de pagamento praticado pelo Governo do Espírito Santo em 2015 na Modalidade de Subsídio

Tabela do modelo de remuneração por SUBSÍDIO - Reajuste pela Lei n.º 10.186 de 01 de abril de 2014

Variação % classes	Classes	REFERENCIAIS															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
6,25%	I	1083,82	1126,63	1160,43	1195,25	1231,10	1268,04	1306,08	1345,26	1385,62	1427,19	1470,00	1514,10	1559,53	1606,31	1654,50	1704,14
5,88%	II	1162,18	1197,05	1232,96	1269,95	1308,05	1347,29	1387,71	1429,34	1472,22	1516,39	1561,88	1608,73	1657,00	1706,71	1757,91	1810,64
5,88%	III	1230,55	1267,46	1305,49	1344,65	1384,99	1426,54	1469,34	1513,42	1558,82	1605,59	1653,75	1703,37	1754,47	1807,10	1861,31	1917,15
6,11%	IV	1982,55	2042,03	2103,29	2166,38	2231,38	2298,32	2367,27	2438,26	2511,43	2586,78	2664,38	2744,31	2826,64	2911,44	2998,78	3088,75
6,90%	V	2119,28	2182,85	2248,34	2315,79	2385,28	2456,82	2530,53	2606,44	2684,64	2765,17	2848,13	2933,57	3021,58	3112,23	3205,60	3301,76
29,03%	VI	2734,55	2816,59	2901,08	2988,12	3077,76	3170,09	3265,15	3464,05	3567,97	3675,01	3785,26	3898,81	4015,78	4136,25	4260,34	4398,44
30,00%	VII	3554,91	3661,56	3771,41	3884,55	4001,09	4121,12	4244,75	4372,10	4503,26	4638,36	4777,51	4920,83	5068,46	5220,51	5377,13	5538,44

## Complementação paga pelo Governo do Espírito Santo para acompanhar a Lei n.º 11.738 de 16 de julho de 2008 - PSPN

Variação % classes	Classes	REFERENCIAIS															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
6,25%	I	104,79	71,98	38,18	3,36												
5,88%	II	36,43	1,56														
6,11%	III																
6,90%	IV																
29,03%	V																
30,00%	VI																
30,00%	VII																

## Respeitando-se a Lei n.º 11.738 de 16 de julho 2008 - Piso Salarial Profissional Nacional - MEC (reajustes desde seu vigor)

Tabela do Piso Salarial Profissional Nacional/MEC para 2015 - Proporcional 26 horas - JANEIRO

Variação % classes	Classes	REFERENCIAIS															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
6,25%	I	1188,61	1234,57	1271,61	1309,75	1349,05	1389,52	1431,20	1474,14	1518,36	1563,91	1610,83	1659,16	1708,93	1760,20	1813,01	1867,40
5,88%	II	1273,52	1311,73	1351,08	1391,61	1433,36	1476,36	1520,65	1566,27	1613,26	1661,66	1711,51	1762,85	1815,74	1870,21	1926,32	1984,11
5,88%	III	1348,44	1388,89	1430,56	1473,47	1517,68	1563,21	1610,10	1658,41	1708,16	1759,40	1812,19	1866,55	1922,55	1980,22	2039,63	2100,82
6,11%	IV	2172,48	2237,66	2304,78	2373,93	2445,15	2518,50	2594,06	2671,86	2752,03	2834,59	2919,63	3007,22	3097,44	3190,36	3286,07	3384,65
6,90%	V	2322,31	2391,96	2463,74	2537,65	2613,78	2692,19	2772,96	2856,14	2941,63	3030,08	3120,99	3214,62	3311,05	3410,39	3512,70	3618,08
29,03%	VI	2996,52	3086,42	3179,01	3274,38	3372,62	3473,79	3578,01	3685,35	3795,91	3909,79	4027,08	4147,89	4272,33	4400,50	4532,51	4668,49
30,00%	VII	3895,48	4012,35	4132,72	4256,70	4384,40	4515,93	4651,41	4790,95	4934,68	5082,72	5235,20	5392,26	5554,03	5720,65	5892,27	6068,03

Fonte: <http://sindiupes.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Subs%C3%ADdio.gif>. Acesso em 20 jan. 2016.