

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**JAQUELINE OLIOZI**

**O PLANEJAMENTO POR ÁREA DO CONHECIMENTO DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES?**

VITÓRIA

2016

JAQUELINE OLIOZI

**O PLANEJAMENTO POR ÁREA DO CONHECIMENTO DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Geide Rosa Coelho

Vitória

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## JAQUELINE OLIOZI

### O PLANEJAMENTO POR ÁREA DO CONHECIMENTO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 03 de março de 2016.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Geide Rosa Coelho  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

O46p Oliozi, Jaqueline, 1976-  
O planejamento por área do conhecimento da rede pública estadual do Espírito Santo : espaço-tempo de formação continuada de professores? / Jaqueline Oliozi. – 2016.  
123 f. : il.

Orientador: Geide Rosa Coelho.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Planejamento. 2. Professores – Formação. 3. Trabalho – Coletivo. I. Coelho, Geide Rosa. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37

---

A meus pais que me deram existência e possibilidades de caminhar para chegar até  
aqui.

A meus filhos Ester e Germano que iluminam minha vida.

A Moizés, companheiro todo o tempo, pela compreensão e dedicação.

## **AGRADECIMENTOS:**

Quero expressar meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram na caminhada realizada por mim até aqui.

Ao professor Dr. Geide Rosa Coelho, meu orientador, muito obrigada pela compreensão, dedicação e conhecimentos partilhados.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que contribuíram de forma direta ou indireta nesse processo de formação. Especialmente à professora Regina Helena Silva Simões e ao professor Hiran Pinel que contribuíram diretamente no processo de qualificação desta pesquisa.

Agradeço imensamente aos professores das escolas que participaram da pesquisa, pela disponibilidade. Vocês são pessoas-profissionais que no cotidiano das escolas realizam a essência da educação.

Aos colegas da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia que me incentivaram a realizar essa caminhada, especialmente à Edna Grechi, Barbarina Luzia Delboni Binow e Penha Márcia Rabelo pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

À Alexandra, Daniele e Roberta, companheiras de estudo, pelos conhecimentos e experiências partilhados nos encontros semanais na Universidade Federal do Espírito Santo.

À minha família, em especial a irmã Simone pelo incentivo e à sobrinha Isabella pela acolhida e disponibilidade.

## RESUMO

Este trabalho de investigação teve como objetivo principal investigar se e como o planejamento da área de Ciências Humanas constitui espaço-tempo de formação continuada para professores de História da regional Nova Venécia. Para alcançar o objetivo proposto a metodologia pautou-se no estudo de caso realizado em uma escola pública estadual de ensino médio da superintendência de Nova Venécia- ES. Foram utilizados como procedimentos de coleta de dados a entrevista semiestrutura e a observação participante. Foram sujeitos da pesquisa: uma professora de história do Ensino Médio e os três professores das disciplinas de Geografia, Sociologia e Filosofia que participaram dos encontros semanais por área do conhecimento. Para a análise dos dados produzidos foi utilizada a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003) valendo-se de seis categorias emergentes: A organização do espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento; A organização do espaço físico do planejamento por área do conhecimento; Os limites e possibilidades do planejamento por área do conhecimento; O currículo e o planejamento; O exercício da profissão docente frente às ações externas e à burocracia; A formação de professores do ensino médio- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do ensino médio. O aporte teórico da pesquisa valeu-se da concepção de formação continuada abordada por Nóvoa (2002, 2008, 2009, 2011) e Imbernón (2011), permeada pela concepção de profissionalidade e currículo em Sacristán (2008). Os principais resultados da investigação apontam que o espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento implementado nas escolas estaduais do Espírito Santo pode contribuir na formação continuada de professores se utilizado para a troca de conhecimentos e a partilha de experiências. Além disso, os professores potencializam este momento à medida que dialogam sobre o currículo, os projetos interdisciplinares, o comportamento dos estudantes e outros temas que permeiam a prática docente. Existe um trabalho coletivo que se faz no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Planejamento por área do conhecimento. Formação continuada de professores. Partilha de experiências. Trabalho coletivo

## ABSTRACT

This research aims to investigate how Human Sciences areas planning become space-time of continuing education for teachers specialised in the area of History in Nova Venecia Region. To achieve this objective, the research approach was focused on the case study of a Public High School. As data collection methods were used semi-structured interview and participant observation. As research subjects were taken as a sample a History teacher from a High School and also three teachers from different disciplines such as geography, sociology and philosophy who participated in weekly meetings divided by area of knowledge. For data analysis was used the Discursive Textual Analysis (MORAES, 2003) based on six emerging categories: The organization of space-time in the planning by knowledge area; the organization of physical space in planning by knowledge area; the limits and possibilities in the planning by knowledge area; the curriculum and planning; the teaching activities facing external issues and the bureaucracy; High School teachers training - National Pact for the Educational Empowerment. The theoretical research was based on the contribution of Continuing Education Conception addressed by Nóvoa (2002, 2008, 2009, 2011) and Imbernón (2011) permeated by the concept of professionalism and curriculum in Sacristán (2008). The results of this investigation show that space-time on planning by area of knowledge implemented on Espírito Santo Public Schools can contribute to the teachers continuing education used for exchanging knowledge and sharing experiences. In addition, teachers strengthen this moment through dialogues about curriculum, interdisciplinary projects, students behavior and other issues that permeate teaching. There is a collective work done in the School Routine.

Keywords: Planning by area of Knowledge. Teachers continuing education. Exchanging experiences. Teamwork.



## **LISTA DE SIGLAS**

CAPE – Centros de Formação das Secretarias Municipal e Estadual de Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC – Currículo Básico Comum

CEIERS – Centro Estadual Integrado de Educação Rural

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

JPP – Jornada de Planejamento Pedagógico

MEC – Ministério da Educação

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SEGER – Secretaria de Gestão e Recursos Humanos

SRE – Superintendência Regional de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1: O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO E A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO POR ÁREA DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>17</b>
1.1 – O processo de elaboração do Currículo da Escola Estadual no período de 2008 a 2009.....	17
1.2 - A implementação do Planejamento por área do conhecimento nos anos 2010 e 2011.....	20
<b>CAPÍTULO 2: DOS ESTUDOS SOBRE O PLANEJAMENTO POR ÁREA DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 3: DISCUSSÕES TEÓRICAS E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>	<b>38</b>
3.1 - A partilha de experiências e de saberes como processo de formação.....	42
3.2 - O trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão.....	44
3.3 - Sobre a identidade profissional.....	46
3.4 - Transposição Deliberativa.....	47
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
4.1 - Delineamento Metodológico.....	51
4.2 - Contexto da pesquisa.....	52
4.2.1 - A Superintendência Regional de Educação/ Nova Venécia.....	52
4.2.2 - Professores da Área de Ciências Humanas da Regional Nova Venécia.....	57
4.2.3 - Perfil dos professores de História do Ensino Médio.....	59
4.2.4 - Campo de pesquisa.....	61

4.2.5 - Os sujeitos da pesquisa: professores de História de Ensino Médio.....68

**CAPÍTULO 5: A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS EMERGENTES NO CONTEXTO DAS ANÁLISES SOBRE O PLANEJAMENTO POR ÁREA DO CONHECIMENTO.....75**

5.1 - A organização do espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento.....76

5.2 - A organização do espaço físico do planejamento por área do conhecimento.....81

5.3 - Os limites e possibilidades do planejamento por área do conhecimento.....84

5.4 - O Currículo e o planejamento.....86

5.5- O exercício da profissão docente frente às ações externas e à burocracia.....90

5.6- A Formação de Professores do Ensino Médio - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.....94

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....106**

**REFERÊNCIAS.....109**

**APÊNDICES.....112**

**ANEXOS.....114**

## 1 – INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa que se apresenta tem como objetivo central investigar se e como o planejamento da área de Ciências Humanas constitui espaço-tempo de formação continuada para professores de História da Superintendência Regional de Educação/ Nova Venécia. Neste sentido, faz-se necessário analisar como ocorre a organização e o desenvolvimento deste espaço-tempo e sua contribuição na partilha de conhecimentos e experiências para os professores.

A motivação para realizar essa investigação deve-se ao meu envolvimento como professora de História da rede pública estadual do Espírito Santo, em dois momentos: durante o ano de 2008, na elaboração do documento curricular da rede pública estadual e no período de 2011 e 2012 na implementação do planejamento por área do conhecimento. Estas ações fizeram parte de um conjunto de metas e políticas públicas elaborados pelo governo do Estado no intuito de melhorar a educação pública do Espírito Santo.

Neste sentido, é importante destacar a forma pela qual a minha trajetória de vida acadêmica e profissional está relacionada a essa pesquisa, compondo uma relação de proximidade entre o trabalho desenvolvido no campo profissional e o objeto de investigação. A descrição da trajetória de vida de toda pessoa não se faz de forma aleatória, mas, contextualizada, inserida em um processo mais amplo na história da humanidade. O homem é um ser histórico e cultural e na sua historicidade constitui-se sujeito num processo de reciprocidade. Ao mesmo tempo em que interfere no fazer do outro, também sofre interferências.

Todorov (1999), ao descrever a chegada dos espanhóis à América, faz uma reflexão significativa quando aborda a questão da descoberta do outro enfatizando que descobrir os outros é perceber que não somos uma substância homogênea e que cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Assim na trajetória de vida acadêmica e profissional há muitos “outros” que contribuíram e continuam contribuindo para a constituição deste “eu” que é histórico, cultural, social, político.

A memória revela os significados atribuídos a cada acontecimento com maior ou menor intensidade e sua repercussão no fazer e refazer contínuo, pois, a História

não se faz somente na linearidade e nos tempos demarcados. Então, há aqui pelo menos duas questões a serem consideradas: as pessoas (os outros, os sujeitos) e a memória que reporta ao registro individual e coletivo na constituição da trajetória vivida.

O percurso da minha vida profissional tem início na década de 1990, precisamente no ano de 1994, como professora de Língua Portuguesa a princípio, na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, Espírito Santo. Somente três anos depois passei a atuar como professora de História e ingressei no curso de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José”, em Cachoeiro de Itapemirim. Durante o curso, alguns temas de história criaram maior motivação: a História da América Latina e a História do Espírito Santo principalmente.

A especialização em História Política realizada no período de 2001 a 2003 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) contribuiu para o aprofundamento de temas como o coronelismo e as relações de poder no Brasil. Outra especialização realizada no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Nova Venécia, no período de 2009 a 2011, possibilitou a discussão de temas relacionados ao ensino médio e à educação profissional, questões relacionadas à cultura, ao mundo do trabalho e da educação. Isso me fez pensar de forma mais concreta no mestrado como possibilidade de aprofundamento dos estudos sobre o ensino médio. Este era um desejo há bastante tempo, desde o término da graduação e que, agora poderia ser concretizado mediante a dedicação em desenvolver uma pesquisa considerando o trabalho que vinha realizando na Superintendência Regional de Educação (SRE) Nova Venécia com os professores de História. Na escrita que segue adotarei a sigla SRE ao me referir à Superintendência Regional de Educação.

É importante destacar que no período de 2008 a 2013 o trabalho desenvolvido na SRE possibilitou a realização de encontros e assessoramentos aos professores da rede pública estadual de diferentes níveis e modalidades de ensino, no entanto, o trabalho que serviu de motivação para elaboração do projeto de pesquisa foi com os professores de História.

Com a discussão a nível estadual sobre a elaboração do Currículo Básico Comum (CBC), participei como professora referência<sup>1</sup> de História. Após a elaboração seguiu-se a fase de implementação do documento o que gerou muita polêmica com relação à disciplina de História. Os professores sentiam-se incomodados com a estrutura e proposição dos conteúdos e temas a serem trabalhados principalmente no ensino médio.

Para ilustrar essa questão é importante destacar a pesquisa realizada pelo professor Pedro Paulino da Silva no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2014, intitulada: A resistência ao currículo de História para o ensino médio prescrito pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Este trabalho teve como objetivo central investigar as causas de resistências assentadas no documento e identificar a que os professores resistem, por que os professores resistem e como os professores estão materializando sua resistência a ele.

A motivação do pesquisador para investigar o tema surgiu mediante a observação da resistência demonstrada pelos professores de História das escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação/ Afonso Cláudio. Também serviu de motivação o fato de ter participado como professor referência na elaboração do documento e trabalhar no assessoramento às escolas.

Apontou como resultados as dimensões geradoras de resistências:

Ficaram evidenciadas a prescrição, considerando que as professoras ajuízam ser essa uma atribuição delas, junto com a escola; a organização dos conteúdos apresentada pela SEDU; a ausência de linearidade dos acontecimentos históricos; a disposição dos saberes por eixos temáticos; a orientação pelo trabalho interdisciplinar; a desvinculação dos conteúdos de cada série/ano do livro didático; a exigência burocrática com a implantação do currículo. (SILVA, 2014, p.10).

Esta pesquisa contribui no sentido de trazer a trajetória histórica de implantação do currículo comum das escolas estaduais e potencializar a discussão dos professores de História sobre os conhecimentos, os saberes elaborados no trabalho com a disciplina. No relato das professoras foi possível verificar como elas avaliam sua

---

<sup>1</sup> Durante o ano de 2008 foram selecionados(as) professores (as) de cada disciplina para participar das discussões e elaboração do documento Currículo da Escola estadual. Esses professores foram denominados *professores referência*. A função principal era promover o debate com os demais professores da disciplina e participar dos encontros a nível estadual.

formação e a contribuição dos conhecimentos históricos na formação dos estudantes.

Ao relatarem sobre suas resistências, as professoras evidenciam o desejo de mais autonomia com relação ao currículo a ser trabalhado, ou melhor, a seleção de conteúdos, de temas a serem abordados na disciplina.

Em busca de aproximar a pesquisa sobre o planejamento por área do conhecimento com a pesquisa desenvolvida por Silva (2014), algumas reflexões se fazem necessárias. O planejamento por área poderá servir de espaço para que as questões relacionadas ao currículo sejam aprofundadas e estudadas pelos professores da área de Ciências Humanas, permitindo uma interlocução entre os conteúdos e temas propostos. Este espaço-tempo poderá ser potencializado mediante a ação/reflexão coletiva que se estabelece ou não de forma partilhada. As questões abordadas na pesquisa de Silva (2014) sobre o currículo se entrelaçam com o tema do planejamento, pois, não são processos dicotômicos. Os sujeitos evidenciados na pesquisa participam de todo um processo no interior da escola que não se dissocia, mas, que acontece de forma dinâmica e recíproca<sup>2</sup>.

Prosseguindo na descrição do tema da presente pesquisa, no ano de 2010 e 2011 realizamos 04 encontros que reuniu uma média de 40 professores de História para discussão e adequação do documento à realidade de nossas escolas. Surge daí, a princípio, o desejo de aprofundar os estudos e a pesquisa sobre o trabalho dos professores de História da SRE/ Nova Venécia.

Como Professora de História da rede pública estadual desejo dialogar e aprofundar as experiências partilhadas pelos professores de História no processo de apropriação do planejamento. A especificidade deste momento como mestrandia é lançar um olhar mais cuidadoso, porque não mais criterioso, e com outras possibilidades de compreensão da realidade. A realidade aqui entendida por mim não como algo fixo, imutável, externo, mas, que a todo instante é sentida e significada pelos sujeitos.

---

<sup>2</sup> Entendo recíproca como o estabelecimento de relações estreitas, solidárias que ocorrem no cotidiano desses sujeitos. São processos intrínsecos de colaboração e partilha de saberes e de experiências.

O tema proposto ganha uma dimensão de autoconhecimento e de reflexão sobre a prática dada a sua importância no âmbito da escola e sala de aula. O sentido atribuído aqui se refere ao professor que de forma partilhada elabora suas reflexões não de forma aleatória, mas, interligada a sua prática, pois, toda reflexão é reflexão de uma prática e não se constitui de forma dicotômica (NÓVOA, 2002).

A investigação do tema exige aproximação dos sujeitos compreendendo que a pesquisa não se faz sobre os professores de História, mas, com eles num processo de interação e de produção conjunta. O momento de encontro na área de Ciências Humanas expressa saberes que são significados a todo instante e, por isso, a principal questão que se coloca nesta pesquisa é a relação na e com essa vivência partilhada.

A relevância do tema para a comunidade escolar e para a SRE/Nova Venécia mostra-se principalmente na análise de uma prática efetivamente instituída via Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e da qual os profissionais das diferentes áreas têm participado. Aos professores de História do Ensino Médio deve-se a pertinência de toda a discussão, desde o documento curricular da rede estadual até a prática desses profissionais numa busca constante por definir o trabalho a ser realizado com os estudantes do ensino médio. As inquietações, as possibilidades e potencialidades do trabalho desses profissionais são elementos a serem considerados junto à análise textual discursiva, a partir das entrevistas e da construção de um diário de campo com os registros da observação participante.

O trabalho está organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo são apresentados e problematizados os documentos que tratam do planejamento por área do conhecimento. O Currículo Básico da Escola Estadual do Estado do Espírito Santo, as Orientações para Implementação da Nova Carga Horária para Professores da Rede Estadual, a Portaria nº002-R de 20 de janeiro de 2011 e o documento Ciclo Trimestral da Organização do Trabalho do Pedagogo constituíram a base de análise para situar o tema do planejamento por área do conhecimento nos documentos.

No segundo capítulo, são apresentadas pesquisas já realizadas que se aproximam do objeto de investigação. Traz como categoria o planejamento por área do conhecimento, a formação continuada de professores e o ensino de História no ensino médio. A principal contribuição dessas pesquisas é promover uma reflexão e



um diálogo com os resultados da pesquisa sobre o planejamento por área do conhecimento.

O capítulo três traz as Considerações Teóricas e possibilidades de diálogos sobre formação continuada. Utilizando o pensamento de Nóvoa (2002, 2008, 2009, 2011), Imbernón (2011) e Sacristán (2000, 2008), o objetivo central dessa discussão é estabelecer uma relação entre a formação continuada de professores compreendida como partilha de experiências e saberes e o espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento.

O capítulo quatro aborda a metodologia utilizada no processo de investigação. Definido como estudo de caso, serão utilizados como instrumentos de produção de dados: a observação participante, a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e as conversas informais. Como procedimento analítico a Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003) com a definição de seis categorias emergentes para analisar os dados produzidos.

No quinto capítulo são apresentadas as análises e as discussões dos dados produzidos no campo investigado. São definidas as categorias emergentes, as quais são apresentadas em metatextos. Estes são elaborados mediante uma aproximação entre o referencial teórico e as investigações realizadas em campo. Os textos produzidos nos registros do diário de campo e da entrevista vão sustentar as categorias e a argumentação de que o planejamento por área do conhecimento contribui no processo de formação continuada dos professores de História.

O Capítulo seis traz as considerações finais sobre a pesquisa apontando as principais discussões realizadas e a necessidade de continuidade da investigação sobre o tema.

## **CAPÍTULO 1**

### **O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO E A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO POR ÁREA DO CONHECIMENTO.**

Neste capítulo apresento e problematizo os documentos que remetem ao currículo e à implementação do planejamento por área do conhecimento da rede pública do Estado do Espírito Santo.

Descrever a trajetória de produção do Currículo Básico Comum da rede pública estadual do Espírito Santo e a implementação do planejamento por área do conhecimento é uma tarefa desafiadora. A proposta em realizar tal tarefa se faz mediante o sentimento de pertencimento, de ser um sujeito participante, alguém que de forma coletiva-individualizada esteve presente nos espaços-tempos de elaboração, discussão e produção do documento.

#### **1.1 - O processo de elaboração do Currículo da Escola Estadual no período de 2008 a 2009.**

No ano de 2008, momento em que houve o convite para participar como professora referência da disciplina de História percebi a dimensão do trabalho a ser desenvolvido, pois, iria representar um grupo de professores da SRE/ Nova Venécia. Deveria então, desempenhar o papel de interlocutora entre os professores da SRE e o grupo maior formado por professores da rede, professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), técnicos das regionais e Secretaria Estadual de Educação (SEDU). Todo esse contexto mostrava a relevância do momento.

Anterior a este momento, já havia outras discussões que se encontram relatadas no próprio documento:

Entre os anos de 2004 e 2006, a Secretaria de Educação promoveu seminários com o objetivo de debater democraticamente uma política pública para a educação como direito, com qualidade social, para todos os

capixabas. De forma intensa nos anos de 2007 e 2008 foram vividos momentos muito ricos de discussão, contando com a participação de cerca de 1.500 educadores, entre professores referência, consultores, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados. Todos esses atores envolvidos em elaborar e propor alternativas político-pedagógicas com vistas à promoção do educando e, conseqüentemente, da educação pública. (ESPIRITO SANTO, 2009 p.12)

É considerável destacar no texto a intensa participação de diferentes sujeitos. Pode-se dizer que houve uma rede de formação partilhada, de troca de saberes e de corresponsabilidade. O envolvimento de diferentes setores da educação capixaba mostra a relevância do momento.

Outra questão apresentada no documento é “o objetivo de debater democraticamente uma política pública para a educação como direito” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.12). Esta é sem dúvida uma questão que gera muitas inquietações. Aqui interessa pensar sobre o espaço de discussão e organização do documento enquanto espaço público, de garantia de participação. Quero tomar emprestado aqui parte da discussão sobre democracia realizada por Bobbio (2000, p.32), que afirma que “é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra”.

Os professores referência que foram convidados a participar da elaboração do documento tinham, então, a função de articular as discussões a nível local com as discussões mais amplas geradas no grupo maior que envolvia representantes de todo o estado. As escolhas a serem feitas nem sempre contemplavam os anseios dos diferentes grupos de professores. Outro fator que comprometeu um envolvimento maior foi a questão do tempo de produção do documento. Na finalização do documento houve pouco tempo para reorganização dos temas e conteúdos de História.

Fazendo parte de uma política nacional de elaboração de documentos que orientam a educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2006), o momento vivido no Espírito Santo refletia uma busca de assegurar que os estudantes capixabas não ficassem alheios aos saberes, conteúdos, temas que veiculavam no cenário nacional. Por outro lado, uma questão é relevante, a que limita a participação dos professores da rede, considerando que esta se fez de forma representativa. A forma assumida pela SEDU na elaboração do

documento pode representar um passo diferenciado no sentido de buscar ampliar a participação, mas, não se pode afirmar com isso que fica garantida a participação de todos os sujeitos.

Ainda há outra questão que precisa ser considerada: quando o documento chegou às escolas houve muita discussão e resistência principalmente dos professores de História, pois, o que estava prescrito não atendia principalmente ao trabalho com o livro didático. Essa resistência dos professores foi objeto de investigação da pesquisa de Silva (2014) que traz como discussão central três questões: a que os professores resistem? Por que resistem? E como resistem? A pesquisa de Silva (2004) trouxe como um dos resultados a desvinculação dos conteúdos prescritos no Currículo da Escola Estadual para cada série/ano do livro didático.

Havia um distanciamento entre a organização dos conteúdos do documento e aquela apresentada pelo livro didático. Considerando que este último é a principal fonte de estudo para os estudantes, ficava evidenciada a dificuldade em conciliar os conteúdos e temas propostos em cada um deles.

Durante os encontros realizados no ano de 2012, os professores de História destacaram outras dificuldades em trabalhar com o documento: a precariedade do serviço de internet nas escolas (em algumas escolas a ausência de acesso), os temas apresentados no documento se distanciavam daqueles trabalhados na disciplina de História e a falta de material de pesquisa sobre os mesmos.

Nas palavras de Goodson (2011, p.21):

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. (...) o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

Sendo um “mapa sujeito a modificações”, não há no currículo escrito uma estrutura estanque, acabada em si mesmo. Na organização do documento ficaram evidenciadas brechas, lacunas que ainda precisavam ser discutidas, acréscimos a serem realizados e negociações necessárias no âmbito da escola.

Os professores de História precisavam mediante o documento escrito, dialogar sobre as possibilidades de um trabalho mais amplo do que aquilo que estava

delimitado enquanto conteúdo. Assim, seriam fundamentais que essas discussões fossem realizadas nas escolas, porém, até o ano de 2010 o planejamento era realizado de forma individualizada em tempos diferentes para cada professor.

O momento de discussão coletiva era oportunizado apenas em encontros denominados de Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP) que ocorriam de duas a três vezes durante o ano letivo, geralmente no início das atividades, nos meses de janeiro e fevereiro e em julho. Nestes encontros havia um momento de planejamento das ações gerais das escolas como: projetos, planos de ação, comemorações e outras atividades e um momento destinado ao planejamento das disciplinas para elaboração dos planos de ensino.

## **1.2 - A implementação do Planejamento por área do conhecimento nos anos 2010 e 2011.**

No ano de 2010, o relatório elaborado pela equipe pedagógica<sup>3</sup>, da Superintendência Regional de Educação/ Nova Venécia, sobre a Jornada de Planejamento Pedagógico realizada no período de 01 a 05 de fevereiro destacou a dificuldade de algumas escolas organizarem o planejamento por área do conhecimento considerando que havia professores que trabalhavam em mais de uma escola. Também destacaram a necessidade de aumentar a carga horária destinada ao planejamento por área e a organização de um espaço físico nas escolas. Para realização de um trabalho que pudesse potencializar o Currículo Básico da Escola Estadual era preciso ampliar o espaço-tempo de discussão coletiva.

Neste sentido, no ano de 2011 a Secretaria de Estado da Educação organizou e orientou a instituição da nova carga horária para professores. O documento Orientações para Implementação da Nova Carga Horária para Professores da Rede Estadual, traz como atribuição da Secretaria Estadual de Educação (SEDU):

---

<sup>3</sup> A equipe pedagógica era formada pelos técnicos responsáveis pelo trabalho com Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Juventude e Diversidade e Supervisora de Atividades Pedagógicas.

indicar o dia semanal preferencial para o estudo coletivo por área do conhecimento como segue: terça- feira – Área das Ciências Humanas; quarta-feira – Área das Ciências da Natureza; quinta- feira – Área das Linguagens e Códigos (ESPÍRITO SANTO, 2011b, p.6).

Na sequência o documento estabelece como atribuição das Superintendências Regionais de Educação: “Definir, em conjunto com as unidades escolares sob sua coordenação, o dia comum para estudo e planejamento por área do conhecimento, considerando a indicação da Unidade central” (ESPÍRITO SANTO, 2011b, p.6).

A definição de um dia por semana para que cada área do conhecimento esteja reunida, universaliza para todas as escolas uma mesma ação. Essa política implementada via Secretaria Estadual de Educação desconsidera a especificidade, as singularidades das escolas e dos sujeitos. É um processo que homogeneíza, que ocorre de forma vertical e que compromete a participação dos sujeitos na ação pedagógica das escolas, pois, a distribuição da carga horária de aulas e planejamentos é diferente para cada professor. Em escolas que funcionam com um número menor de alunos e de turmas a carga horária de planejamento é menor para que os professores possam realizar de forma coletiva suas ações e reflexões. Há situações em que o mesmo professor precisa assumir o trabalho em mais de uma ou duas escolas o que dificulta a realização do encontro semanal de planejamento por área do conhecimento.

O principal objetivo da Secretaria Estadual de Educação era garantir a efetivação do trabalho com o Currículo Básico Comum, o qual se apresenta organizado por área do conhecimento em cada modalidade do ensino regular, como é possível verificar no Volume 03 – Ensino Médio, “Área de Ciências Humanas” (ESPÍRITO SANTO, 2009).

No entanto, o documento ao mesmo tempo em que está organizado por área do conhecimento, apresenta os conteúdos, habilidades e competências organizados por disciplina como é possível verificar no Volume 03 – Ensino Médio, “A elaboração do novo currículo tem como foco inovador a definição do Conteúdo Básico Comum – CBC para cada disciplina da Educação Básica” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.13).

A elaboração de um documento curricular por área do conhecimento se fez na intenção de promover ações que gerassem menos fragmentação e dispersão das disciplinas buscando estreitar as relações entre elas. A organização por área sinaliza

para um trabalho de aproximação entre as disciplinas de uma mesma área do conhecimento, porém, fragiliza a aproximação com as disciplinas das outras áreas. Isso compromete os diálogos entre os professores que acabam ocorrendo nos intervalos de aula e nos corredores em tempos reduzidos.

A implementação do Planejamento por área do conhecimento surge como uma ação estratégica para viabilizar ações de estudo, avaliação e planejamento da prática docente. De acordo com a portaria nº002-R de 20 de janeiro de 2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular nas escolas estaduais para o ano letivo 2011, artigo 2º:

Os conhecimentos a serem trabalhados junto aos estudantes da educação básica estão definidos no documento-Currículo Básico da Escola Estadual, organizado por área de conhecimento, disciplina e série, constituindo-se em referencial para a elaboração dos planos de ensino trimestrais (ESPÍRITO SANTO, DIOES<sup>4</sup>, 2011a, p. 03).

No intuito de garantir a efetividade desta ação a Subsecretaria de Educação Básica e Profissional, no ano de 2011, organizou o documento Ciclo Trimestral da Organização do Trabalho do Pedagogo o qual orienta que uma das ações do pedagogo nas escolas é “coordenar os momentos de planejamento coletivo por área do conhecimento para aprofundar as estratégias do desenvolvimento curricular” (ESPÍRITO SANTO, 2011c, s.p).

Esses momentos de planejamento coletivo constituem um tempo destinado às discussões realizadas em cada área do conhecimento sob orientação dos (as) pedagogos (as). Temas como projetos, planos de ensino, avaliações, recuperação, comportamento dos estudantes, regimento interno e outros temas que envolvem o trabalho na escola deveriam ser debatidos nesse momento.

Essa organização do Planejamento possibilitou aos professores de História reunir-se com os professores de Geografia, Filosofia e Sociologia para planejar as atividades de forma coletiva. Na prática cotidiana este deveria constituir um momento de diálogo, de organização de trabalhos coletivos como projetos interdisciplinares, planos de aula, planos de ensino, correção de atividades e demais tarefas que compõe a prática desses professores. Compreendo como coletiva principalmente a reflexão, o debate de ideias e a partilha das experiências que cada professor possui.

---

<sup>4</sup> DIÁRIO OFICIAL DO ESPÍRITO SANTO - DIOES

Essa partilha pode permitir que o individual ganhe a dimensão de coletivo. As singularidades são evidenciadas num processo entrelaçado, dinâmico e que não se repete na mesmice, mas, que se inventa a cada encontro por meio dos diálogos sobre o currículo e principalmente sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento das atividades junto aos estudantes.

A organização do espaço-tempo destinado ao desenvolvimento do planejamento por área emerge da própria organização do trabalho a partir do documento curricular da rede pública estadual. O guia de implementação do Currículo (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.3), traz como orientação:

[...] recomendamos ainda que, em cada escola, sejam realizados encontros por área de conhecimento, organizados antecipadamente pelos pedagogos e coordenadores, com frequência de, pelo menos, um encontro de 5 horas/mês, tendo como referência as 20 horas mensais da carga horária, de cada professor, que é destinada à hora-atividade.

No texto, não há referência à alteração da carga horária dos professores. Mantêm-se as vinte e cinco horas semanais distribuídas em vinte horas cumpridas em atividades com os estudantes e cinco horas destinadas à hora-atividade que envolve também o planejamento. Na maioria das escolas o planejamento é desenvolvido de forma individualizada em horários diversos distribuídos entre as aulas.

Ao recomendar, então, que cada escola realize pelo menos um encontro por área do conhecimento, de cinco horas/mês há uma tentativa de solucionar a questão da falta de momentos coletivos no interior das escolas para que os professores dialoguem sobre os diferentes temas que envolvem o trabalho docente.

Entretanto, o documento não menciona a alteração da carga horária dos professores com relação à hora-atividade. O que ocorre é o que Nóvoa (2002) denomina de intensificação do trabalho dos professores e sobrecarga permanente de atividades, pois, os professores terão que desenvolver o planejamento individual e coletivo utilizando a mesma carga horária.

Em busca de solucionar o impasse estabelecido com relação à carga horária, em 2011, por meio da Lei Estadual Nº 444/2011, artigo 30, a Secretaria Estadual de Educação em concordância com a Secretaria de Gestão e Recursos Humanos (SEGER), altera o dispositivo da Lei nº 5.580, de 13 de janeiro de 1998 no que se refere à carga horária dos professores:



Art.30.(...)

§1º O tempo destinado a horas-aula corresponderá a 2/3 (dois terços) da carga horária semanal.

§2º 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.

A alteração realizada na legislação passa a funcionar nas escolas públicas estaduais com a distribuição das vinte e cinco horas semanais em: dezoito horas-aula em atividades com os estudantes e sete horas-atividade para o planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.

O documento Orientações para Implementação da Nova Carga Horária para Professores da Rede estadual (ESPÍRITO SANTO, 2011a, p. 3), define a hora atividade como:

[...] atividades de desenvolvimento profissional, planejamento das aulas e trimestres/bimestres letivos; correção de provas e trabalhos dos estudantes; estudos e planejamento coletivo em especial por área do conhecimento; reuniões pedagógicas, dentre outras, cumpridas na unidade escolar ou correspondente.

A intensificação do trabalho dos professores na hora-atividade fica evidenciada no texto. É um tempo que foi ampliado, entretanto, há muitas ações que precisam ser realizadas neste tempo. Essa é uma característica do processo de proletarização (NÓVOA, 2002) que traz a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (MARK GINSBURG, 1990 *apud* NÓVOA, 2002).

O trabalho realizado pelos professores no momento da hora-atividade poderá ganhar a dimensão de tarefas a serem cumpridas mediante as exigências da profissão, definido por NÓVOA (2002, p.37) como “determinações estritas ao nível da regulação da atividade docente” em contraposição à dimensão reflexiva que caracteriza a profissão docente.

Em busca de outra análise é possível verificar que nos documentos fica evidenciada a destinação de uma carga horária para o momento de estudos e planejamento por área. O termo “coletivo” pode expressar a intenção de que no espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento haja partilha dos conhecimentos e do trabalho a ser desenvolvido junto aos estudantes. Este espaço-tempo compreendido

não somente na linearidade dos acontecimentos, mas, na vivência e realização dos professores na interlocução com seus pares, na reflexão constante.

Ao trazer as “atividades de desenvolvimento profissional”, como parte do espaço-tempo do planejamento por área, podemos dialogar com Nóvoa (2009, p.31) sobre o que denomina profissionalidade docente:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

Uma questão importante trazida por Nóvoa (2009) é a dimensão coletiva e colaborativa do trabalho em equipe. O planejamento por área poderá constituir-se em ação coletivo-formativa considerando a participação e o envolvimento dos professores. As “comunidades de prática” assumem com a ação dos professores um caráter político no interior das escolas. As decisões que emergem dos diálogos coletivos influenciam a ação pedagógica nas salas de aula, no desenvolvimento do currículo e projetos. Entendidas como espaço de interlocução, de decisões e de interesses essas “comunidades de prática” se constituem como espaços políticos.

Neste sentido, o encontro semanal entre os professores de Ciências Humanas pode revelar-se como uma comunidade de prática que traz para o espaço da escola pública estadual uma concepção de formação continuada compreendida como aquela que ocorre nesses espaços existentes no cotidiano das escolas e dos professores, no diálogo e troca entre pares.

Quanto aos espaços de realização do planejamento por área do conhecimento, o documento Orientações para Implementação da Nova Carga Horária para Professores da Rede estadual faz referência ao cumprimento da carga horária do planejamento por área do conhecimento na unidade escolar ou correspondente. Há então, possibilidade de realização desta atividade em outros espaços que venham contribuir no processo formativo dos professores.

A análise do conjunto de documentos existentes na rede pública estadual do Espírito Santo que orientam as ações das escolas sobre o currículo e o planejamento por área do conhecimento, fazem referência a um trabalho de caráter mais coletivo,

interdisciplinar e nas áreas do conhecimento. No entanto, é necessário considerar que a organização curricular do sistema de ensino da educação básica é feita por disciplinas e que em cada uma dessas disciplinas há conteúdos a serem trabalhados com os estudantes. A apropriação dos professores do momento do planejamento por área do conhecimento pode refletir uma busca de romper com essa fragmentação e com o isolamento das disciplinas.

Poderá então, a organização do planejamento por área do conhecimento no interior das escolas constituir espaço coletivo de reflexão e de ação desses professores? E ainda, considerando a escola um espaço, um local de formação continuada de professores, o planejamento por área do conhecimento poderá contribuir no processo de formação desses professores?

As indagações aqui descritas contribuem na investigação a que esta pesquisa se propõe no sentido de potencializar as análises dos documentos já existentes e dos textos produzidos a partir das entrevistas e do diário de campo construído durante o processo de investigação.

## **CAPÍTULO 2:**

### **DOS ESTUDOS SOBRE O PLANEJAMENTO POR ÁREA DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.**

Os estudos sobre planejamento por área do conhecimento podem avançar no campo de pesquisa diante da importância que sistematicamente vem sendo atribuída a este tema em consonância com as discussões sobre currículo e formação de professores.

Nesta pesquisa o que fica evidenciado é a própria organização do Documento Curricular da Rede Estadual do Espírito Santo que traz em seu texto o discurso das áreas do conhecimento. Neste sentido, um dos critérios utilizados para a escolha de pesquisas já realizadas foi a utilização das categorias: planejamento por área, planejamento, formação de professores e ensino de História no Ensino Médio, por entender que estas trazem maior consistência à pesquisa e permitem uma compreensão mais próxima do objeto de investigação.

O percurso utilizado foi a consulta ao banco de dissertações e teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a biblioteca eletrônica Scielo e o portal da Associação Nacional de História (ANPUH). Em seguida o acesso aos trabalhos foi realizado utilizando as categorias acima mencionadas. Cada trabalho traz uma especificidade que permite uma aproximação maior com a pesquisa.

Outro critério foi o recorte temporal da pesquisa realizado em dois períodos: o primeiro refere-se ao planejamento e planejamento por área do conhecimento e o segundo à formação de professores. No que se refere ao planejamento o recorte temporal abrange o período de 2011 a 2013 considerando o período em que é implantado no Espírito Santo o Planejamento por área de conhecimento. Quanto à formação de professores e ensino de História no Ensino Médio, no intuito de potencializar a discussão e aprofundar as questões relativas à formação compreendida na interlocução com as experiências dos professores de História no cotidiano das escolas, o recorte temporal compreende o período de 2003 a 2014.

Foram selecionados seis trabalhos que dialogam com o objeto de investigação sendo na sequência: dois artigos científicos que trazem a discussão sobre o planejamento, um artigo e uma tese que dialogam sobre formação de professores de História, um artigo que traz a discussão sobre o ensino de História no ensino médio e um texto apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História da ANPUH, no ano de 2005, que traz a discussão sobre a seleção de conteúdos por professores de História no ensino médio.

Estes trabalhos foram selecionados por apresentarem discussões que potencializam os estudos sobre o planejamento por área do conhecimento e o trabalho dos professores de História do ensino médio. Trazem como metodologia, a pesquisa qualitativa e o percurso metodológico definido como o estudo de caso. Os procedimentos de produção de dados são as entrevistas semiestruturadas, os questionários e análise de documentos. Esse percurso metodológico também foi definido por mim para a pesquisa sobre o planejamento por área do conhecimento aproximando-se das pesquisas já realizadas.

O tema pesquisado por Gabriela Freire de Oliveira (2013), **O planejamento por área de conhecimento e a interdisciplinaridade no cotidiano das escolas capixabas**, traz como objetivo principal investigar as experiências dos professores com o trabalho interdisciplinar através do planejamento coletivo, em uma escola pública estadual do Espírito Santo. Para isso a pesquisadora definiu como percurso metodológico o estudo de caso utilizando como instrumento de coleta de dados as narrativas dos sujeitos protagonistas.

A autora afirma que há tensões no cotidiano escolar quanto ao trabalho com a interdisciplinaridade no que tange, em especial, a falta de tempo para o diálogo entre os educadores. São enfatizadas as táticas, estratégias e invenções que os sujeitos do cotidiano praticam no cotidiano da escola pública.

Oliveira (2013) destaca alguns aspectos relevantes tais como: a interdisciplinaridade no novo currículo da rede pública estadual, a fragmentação dos conhecimentos e o planejamento coletivo como prática cotidiana tecido em redes. Este último traz uma articulação entre o conceito de planejamento e a prática dos professores no cotidiano da escola enfatizando o momento destinado ao planejamento coletivo.

Para isso dialoga com autores como: José Mário Pires Azanha, Carlos Eduardo Ferraço, Michael de Certeau, Nilda Alves e Paulo Roberto Padilha.

Por se tratar de um estudo não concluído, Oliveira (2013) destaca alguns resultados parciais da pesquisa. O espaço-tempo do planejamento coletivo é utilizado para discutir projetos e programas da secretaria e sua inserção na escola; muitos professores trabalham em mais de uma escola e o momento do planejamento é utilizado para realizar tarefas como corrigir trabalhos e provas. Quanto às práticas interdisciplinares os professores conseguem organizar momentos entre as aulas para dialogar sobre os materiais, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos.

Cabe destacar a relevância deste tema e sua contribuição para a pesquisa considerando que o planejamento coletivo traduz-se atualmente no planejamento por área de conhecimento, a análise apresentada por Oliveira (2013) contribui no sentido de problematizar o planejamento como espaço cotidiano de reflexão dos professores.

As pesquisadoras Mari Margarete dos Santos Forster; Carina Maria Veit; Andréia Veridiana Antich; Marelise de Fátima Griebeler Reis (2011) apresentam um trabalho intitulado: **A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente**. O objetivo central desse estudo foi apresentar uma reflexão sobre a formação continuada dos professores, seus impactos e limites na prática docente, examinada a partir da vivência de diferentes situações formativas, no cotidiano de uma escola pública. A definição do percurso metodológico é apresentada através de um recorte de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores parceiros do estudo realizado.

O indicativo de que os professores desejam mudar suas práticas com um forte traço de trabalho coletivo e colaborativo, o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e principalmente a autonomia são alguns resultados da pesquisa que poderão colaborar na análise do planejamento por área do conhecimento. Estes resultados poderão compor elementos a serem evidenciados ou não durante a investigação.

O estudo revela que a formação continuada no espaço escolar tem mostrado o quanto o professor se forma na escola e, ao mesmo tempo, o quanto o professor forma a escola. Para as professoras a formação contribuiu significativamente para atender as necessidades individuais e coletivas do grupo. Importante destacar que um dos resultados apontados pela pesquisa foi a mudança no próprio trabalho das professoras quando nos relatos as mesmas evidenciam a passagem de um trabalho muito individual, cada qual em sua sala de aula e em seu planejamento, para um trabalho coletivo de troca de experiências e estudo.

As pesquisadoras trazem alguns elementos de destaque como: o diálogo e a reflexão e principalmente um trabalho diferenciado realizado pelas professoras em que as diferentes áreas do conhecimento participaram de forma coletiva no desenvolvimento de projetos e trabalhos junto aos alunos. Destacam ainda o estudo coletivo de temas que contribuem em sua formação no próprio cotidiano escolar.

Quanto à categoria formação de professores de História, o trabalho de Serlei Maria Fischer Ranzi e Cláudia Regina Kawka Martins (2003) aborda o tema **Profissão Docente: Formação e Prática de Professores de História do Ensino Médio**. O objetivo central é apresentar e discutir os resultados da pesquisa: A disciplina escolar de História e a prática dos professores do Ensino Médio no Paraná: uma análise dos últimos trinta anos. Os autores destacam na pesquisa que muitos têm sido os estudos realizados sobre livros didáticos e currículos oficiais, porém, pouco se tem estudado a prática dos professores em sala de aula. Autores como Denice Bárbara Catani confirmam essa questão quando buscam realizar estudos sobre a História da Profissão Docente no Brasil.

O percurso metodológico pode ser caracterizado como pesquisa qualitativa pautada em estudo de casos únicos. Foram realizadas entrevistas em duas etapas com a participação de professores de História que atuam no Ensino Médio da rede pública de ensino da cidade de Curitiba e Região Metropolitana. O relato dos professores evidenciou a opção por cursar História, o tempo de atuação e a preocupação quanto ao conteúdo que ensinam. Os conhecimentos ligados aos aspectos da formação, do fazer pedagógico do professor, no conhecimento, análise e aplicação do currículo e na sua relação com a disciplina fizeram parte da pesquisa. A fim de potencializar e

aprofundar as questões observadas autores como Roger Chartier e Michael de Certeau contribuíram para a compreensão das questões das memórias e de captar o “não dito”, das experiências modeladas nas discontinuidades históricas.

Os resultados obtidos mediante as entrevistas e os depoimentos dos professores quanto à formação evidenciaram o impacto no início da profissão entre o conhecimento acadêmico e a realidade das escolas, ou seja, um choque de realidade. Outra questão é a dificuldade em traduzir para a sala de aula a produção acadêmica da disciplina História. Ainda foi destacado que os professores formados em História e que atuaram sempre na disciplina apresentam um trabalho diferente daqueles formados em outras disciplinas como Filosofia ou Estudos Sociais. Por fim discutir sobre todas essas questões evidenciou o quanto é necessário aprofundar os estudos sobre a profissionalidade e identidade dos professores.

A pesquisa intitulada: **A Formação do professor e o ensino de História: Espaços e dimensões de práticas educativas**, de autoria da pesquisadora Cláudia Sapag Ricci, 2003, traz como objetivo central acompanhar a trajetória formativa do profissional do ensino de História. Aborda uma concepção de formação que considera os diferentes espaços e dimensões da vida dos sujeitos. A pesquisa debruçou um olhar sobre os cursos universitários de História da UFMG, PUC de Minas, UNICENTRO Newton Paiva e UNI – BH, alguns espaços de formação continuada e atividades oferecidas pelos Centros de Formação das Secretarias Municipal e Estadual de Educação – CAPE.

Na pesquisa foram utilizados alguns procedimentos de coleta de dados como: o levantamento bibliográfico, a documentação institucional e as entrevistas com coordenadores de curso e ex- alunos e questionários aplicados a alunos no início e término do curso. O recorte temporal utilizado foi a década de 1980 e o recorte espacial a cidade de Belo Horizonte.

Ricci (2003) aborda uma concepção de formação em que o professor reflete sua prática e evidencia suas experiências nem sempre de forma consciente. A formação não é algo externo a ele. O Professor é fruto de uma reflexão e de um posicionamento. Neste sentido, nem sempre os programas dos cursos de formação inicial e continuada garantem resultados práticos previamente concebidos.



O ponto central da tese é de que a formação é uma experiência refletida. Evidencia a dicotomia expressa na formação inicial dos professores de História: o discurso acadêmico e a prática nas salas de aula da educação básica. É como se o professor universitário trabalhasse com a construção do olhar historiográfico enquanto o professor da educação básica fosse um técnico de informações, não sendo capaz de desenvolver habilidades e capacidades de pesquisa e percepção historiográfica.

A pesquisadora evidencia os estudos de Antônio Nóvoa para potencializar o processo de formação de professores como multifacetado, processual e cotidiano. Como professora de História da educação básica, no ano de 1994, Ricci trabalhou na Escola Municipal Marlene Rancante em Belo Horizonte, na qual participou de encontros coletivos por área do conhecimento compreendidos como espaços de discussão coletiva de planejamento, espaços interdisciplinares e formadores que permitiam a exposição e discussão das diferentes visões de mundo.

Nas palavras da pesquisadora “Os encontros coletivos eram claramente espaços formadores por permitirem a explicitação das diferentes lógicas e visões de mundo de cada área do conhecimento, de cada professor, sobre a mesma questão” (RICCI, 2003, p.21).

A autora descreve de forma detalhada a concepção de formação de professores desde a década de 1970 e o discurso político que perpassa esse tema. Utiliza autores como Vera Maria Candau para fundamentar a concepção de formação e de reciclagem, Miguel Arroyo para discutir o espaço da escola em sua dimensão política, Antônio Nóvoa para professor reflexivo e os diferentes espaços formativos para além da universidade. Traz a abordagem das competências com Philippe Perrenoud e faz uma análise crítica do mesmo no que se refere ao neoliberalismo e a economia.

Ricci (2003) apresenta um recorte histórico da legislação brasileira desde a constituição de 1946 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. Nessa discussão dialoga com autores como Dermeval Saviani e Maurice Tardif no contexto histórico de produção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na discussão sobre teoria e prática na lei. Ainda referindo-se a LDB aponta a questão da experiência e do treinamento em serviço. Este último problematizado no sentido das competências, do saber fazer que o profissional precisa dominar.

A pesquisadora dialoga com documentos oficiais como: Diretrizes Nacionais da Formação de Professores da Educação Básica (2001) e Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (2001) e discute a questão da teoria e da prática que se apresentam de forma dissociadas. É como se o professor na universidade recebesse a formação teórica e na escola a prática. Essa questão de teoria e prática perpassa os discursos oficiais e é objeto de reflexão constante sobre a formação de professores.

Ricci (2003) utilizou dados referentes ao curso de História: organização curricular, referencial bibliográfico, relação candidato vaga, características do corpo docente da universidade, currículo trabalhado nos cursos de graduação, regime de trabalho dentre outros. Os principais resultados apontados na pesquisa foram:

- Nas instituições pesquisadas a orientação curricular para a formação do professor de História se faz em meio a um forte embate político, na disputa política entre departamentos que buscam interpretar ou se apropriar da legislação educacional;
- Em alguns casos a demanda do mercado define o lugar da política de formação do professor de História;
- A valorização das experiências dos professores de Prática de Ensino em escolas de Ensino Fundamental e Médio como espaços formativos;
- Quanto aos recém-formados, o que poderia significar uma conclusão – a experiência em sala de aula como melhor instrumento de formação – revelou-se durante a pesquisa um elemento insuficiente. Ficou evidente a ausência de reflexão sobre a própria prática;
- A desarticulação nas últimas décadas (1980 e 1990) entre a historiografia e a formação do profissional de História, ao mesmo tempo em que as novas estruturas curriculares (PCNs) pressupõem a superação da dicotomia;
- Sugere a criação do *meso* espaço de formação, ou seja, um elo articulador entre a formação universitária e a sala de aula de Ensino Fundamental e Médio.

Outra pesquisa intitulada **Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio**, de autoria de Nilton Mullet Pereira, Fernando Seffner, Carmem Zeli Gil e Carla Meinerz (2014), traz como preocupação central compreender o processo de mudanças no ensino médio propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos governos estaduais, na perspectiva do ensino de História. Foram realizadas análises de documentos como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos; Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio; Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia; Portaria nº 1.189 de 5 de dezembro de 2007 que institui grupo de trabalho interministerial com a finalidade de realizar estudos voltados à reestruturação do ensino médio e o Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000 que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências .

Na introdução do trabalho há uma questão relevante apontada pelos pesquisadores e que traz uma proximidade com o objeto de investigação: planejamento por área do conhecimento.

As novas disposições curriculares para o ensino médio no Brasil têm implicações profundas no ensino de História. A proposição oficial sugere um currículo organizado por áreas de conhecimento, com base em dois princípios fundamentais: a interdisciplinaridade e a contextualidade. (Pereira et al., 2014, p. 153)

A pesquisa problematiza as novas políticas para o ensino médio avaliando as potencialidades para o ensino de História. Em seguida discute os princípios de interdisciplinaridade e contextualidade para pensar a pesquisa como estratégia para o ensino de História e para o ensino médio. Na sequência resgata o tema das culturas juvenis e da juventude como categoria social para compreender o papel da docência em História nos tempos atuais. Por último, enfatiza o aspecto do patrimônio no ensino de História para debater a questão da área das humanidades e os princípios do novo ensino médio, sob a ótica social e política dos bens materiais e imateriais que constituem o caldo cultural no qual a juventude está imersa.

Os (as) pesquisadores (as) evidenciam o antagonismo nas discussões políticas, pedagógicas, culturais, partidárias, sindicais no que se refere às propostas para o ensino médio. Afirmam que o ensino médio é a “bola da vez” no debate educacional contemporâneo. Para isso colabora o fato de que nos demais níveis de ensino, os

grandes debates já produziram acordos e pactos nacionais. Destacam outros fatores polêmicos: os diferentes desenhos curriculares que cada Estado adotou nos últimos tempos; a exigência de mão-de-obra especializada e os investimentos do governo em escolas técnicas de nível médio; o regime de cotas para o ingresso no ensino superior que contabiliza o tempo de estudo em escolas públicas; setores da classe média que têm procurado a escola pública a fim de facilitar o ingresso dos filhos no ensino superior e por fim a participação do país nas avaliações externas, sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aquela que apresenta maior repercussão e que capitaliza as atenções.

Diante de todo esse contexto, os autores apontam para a necessidade do ensino de História ser voltado para a pesquisa. Uma pesquisa que “consiste em criar problemas, de modo que, ao invés de vasculhar soluções, tenhamos coragem de criar problemas para tornar mais surpreendente nossa sala de aula de História” (Pereira, et al., 2014, p.160). Uma pesquisa que faz perguntas para uma fonte, uma imagem, uma música, um poema, um fragmento. No ensino médio também se aprendem os conceitos históricos, os quais se apresentam como operadores e como lugares de criação da vida considerando que os jovens do ensino médio participam das questões políticas, sociais e culturais. O articulador estratégico que é a pesquisa, no ensino médio, apresenta-se como a construção de um problema que possibilita a movimentação dos conceitos históricos.

Ao apresentar a discussão sobre a cultural juvenil, os pesquisadores apontam que a compreensão dessa temática é fundamental para o ensino de História, pois, provoca o olhar e a escuta dos jovens em suas questões, compreendendo-os como pessoas que estão às voltas com a vida e que junto com os adultos vivenciam os processos de constituição histórica, individual e social. Pensar a juventude como categoria social pode ser um elemento potencializador dos estudos de História na escola.

Destacam que os jovens do ensino médio vivem uma situação precária em relação à permanência e à aprendizagem, incorrendo em evasão. Portanto, o ensino de História pode proporcionar o desenvolvimento de um olhar complexo, com as indagações e o aparato conceitual específico dessa área.

A pesquisa traz como resultados que: O professor de História deve pensar o seu exercício profissional no interior de uma discussão que não pode deixar de levar em

conta a pesquisa como prática superior de aprendizagem. A juventude deve ser compreendida na dimensão humana das vivências e interlocução com a cultura e a sociedade. E por último, o ensino de História pode ser pensado como aglutinador de outras disciplinas como a Geografia para enfim, desafiar os modos tradicionais de aprender História.

O texto apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História da ANPUH, no ano de 2005, da pesquisadora Janete de Fátima Barause Neri da Universidade Federal do Paraná, traz a discussão sobre **A Seleção de conteúdos por professores de História no Ensino Médio**. O texto apresentado refere-se à dissertação de mestrado da pesquisadora.

Neri (2005) apresenta a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio que recolocou a tradicional questão a respeito de quais conteúdos ensinar. Aborda a organização do documento que estabelece um trabalho com eixos temáticos ficando sob responsabilidade dos professores a seleção dos conteúdos. Neste sentido nas palavras da pesquisadora,

a partir da seleção cultural, que define o que é legítimo ensinar, entende-se que ocorrem processos de transformação de conhecimento que incluem, a participação da escola e dos professores em um movimento que se desloca do currículo formal – os saberes a serem ensinados - para o currículo real – os saberes ensinados e aprendidos.

Dialoga com autores como Yves Chevallard (1991) utilizando o conceito de transposição didática e Alice Lopes (1991) com o conceito de mediação didática. Utilizou como procedimentos de produção de dados a análise de documentos, questionários e entrevistas a professores do Ensino Médio de um determinado município da região metropolitana de Curitiba.

A pesquisa traz como resultados: a compreensão que os professores têm sobre a seleção dos conteúdos a qual não está desvinculada da concepção de História. Neste sentido, há uma relação com os diferentes níveis de planejamento tanto dos documentos oficiais como aqueles que ocorrem no interior da escola como o Projeto Político Pedagógico e o Plano Curricular. Fica evidente que a seleção de conteúdos é um processo que ocorre na tensão entre os documentos oficiais e as práticas cotidianas dos professores. Estes reconhecem a importância dos documentos oficiais, porém, com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentaram

um conhecimento superficial. Quanto à concepção de História é compreendida como a descrição dos fatos acontecidos no passado. Estabelecem a relação passado-presente na tentativa de dar significado ao que é ensinado.

Neri (2005) destaca também como resultado da pesquisa a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada do professor. Esta preocupação deve-se ao fato de que os professores, mesmo os recém-formados, não questionam os saberes e os tomam como verdades entendendo o conhecimento como algo pronto a ser transmitido.

Sobre a formação a principal contribuição é no sentido de pensar como processo continuado, que não se faz somente no percurso inicial, mas, que ocorre ao longo da profissão. Quanto ao planejamento é preciso pensá-lo na interlocução com a prática docente não limitando o mesmo aos aspectos administrativos. E o ensino de História caminha no sentido de interlocução com o ser professor de ensino Médio. Esta etapa da educação básica muitas vezes apresenta-se ainda por definir melhor seus objetivos e a formação que se deseja para os jovens. Neste sentido, o ensino de História precisa considerar os aspectos da cultura juvenil e do sentido atribuído aos conteúdos e temas ensinados.

As discussões apresentadas nos trabalhos de pesquisa aqui descritos contribuem no sentido de dialogar com o objeto de investigação estabelecendo relações entre o espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento com as discussões sobre formação continuada de professores e ensino de História no ensino médio.

### **CAPÍTULO 3**

## **DISCUSSÕES TEÓRICAS E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Este capítulo traz as discussões teóricas que sustentam a pesquisa sobre o planejamento por área do conhecimento que tem como objetivo investigar se e como o planejamento da área de Ciências Humanas constitui espaço-tempo de formação continuada para professores de história da SRE/ Nova Venécia. A opção em desenvolver os conceitos se fez tomando por base os autores Antônio Nóvoa (2002, 2008, 2009, 2011), Francisco Imbernón (2011) e J. Gimeno Sacristán (2008).

Neste sentido a discussão refere-se à partilha de experiências e de saberes como processo de formação, o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, a identidade profissional e a transposição deliberativa. O objetivo é articular esses conceitos ao tema central da pesquisa sustentado na formação continuada de professores.

A discussão sobre formação de professores tem permeado nos últimos anos os debates das políticas educacionais, do campo acadêmico e das escolas de educação básica. A preocupação central consiste em oferecer uma formação que contribua para a resolução de situações que permeiam o cotidiano do exercício da profissão. Neste sentido, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015, p. 34) afirma:

A Formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

O texto traz como referência também, o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática. Neste sentido a formação pode ser compreendida como um processo continuado que não se restringe à preparação inicial para o exercício da profissão, nem um

processo que termina com a certificação, mas, que ocorre na própria dinâmica do trabalho do professor e ao longo da carreira. O espaço-tempo de reflexão partilhada se constitui no cotidiano das escolas. Há uma aproximação entre a reflexão-prática que busca dar visibilidade ao professor como profissional reflexivo.

Em alguns momentos é possível verificar que a ênfase na formação continuada tem buscado evidenciar a necessidade de complementar a formação inicial. Se analisarmos o início do século XXI vamos perceber que houve um regresso dos professores no centro das preocupações educativas (NÓVOA, 2011).

Isso coloca em destaque a preocupação com a formação desses profissionais diante dos desafios que se apresentam. Dentre eles podemos destacar o aumento significativo da exigência por formação em curto prazo, a responsabilização dos professores por questões sociais que envolvem o comportamento e as atitudes dos estudantes no ambiente da sala de aula e principalmente as exigências de resultados traduzidos em metas e índices a serem alcançados.

Nas palavras de Ferreira (2012, p. 43):

Algumas políticas atualmente colocadas em prática pelos sistemas educativos, por exemplo, a inovação dos programas de exames estandardizados, o estabelecimento de comparações simplificadoras entre as instituições de ensino e a premiação dos resultados, indicam a presença de uma racionalidade neo-tayloriana na gestão educacional.

Este cenário de regulação do trabalho docente centrado nos resultados desconsidera as condições objetivas e subjetivas que envolvem os processos reflexivos dos professores.

A racionalidade neo-tayloriana refere-se a uma busca acelerada pela produtividade, pela eficiência e eficácia semelhantes às organizações econômicas (FERREIRA, 2012). Isso tem gerado uma insatisfação e um condicionamento da ação dos professores às políticas externas que chegam à escola.

Diante do dilema de formar as futuras gerações, o professor sente-se desafiado a buscar outros conhecimentos que o auxiliem na resolução de situações que se apresentam em seu cotidiano. No pensamento de Nóvoa (1995), o professor é aquele que faz a “mediação relacional e cognitiva”.



Assim, o desafio que se apresenta então é pensar uma formação que ocorre no espaço-tempo contínuo, que não se dissocia e que permite uma reflexão na e sobre a prática docente. A formação permanente do professor consiste em sua capacidade de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa (IMBERNÓN, 2011, p. 50).

A formação terá com base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas (...). A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Esse conhecimento elaborado pelos professores em meio a sua prática é um conhecimento social, prático, reflexivo e histórico, pois, não é algo que está restrito a uma única temporalidade, mas, é fruto de um processo dinâmico pertencente às gerações. Os “pressupostos ideológicos” trazem a historicidade, a memória e os sujeitos de outros espaços-tempos, portanto, precisam permear os diferentes campos de atuação entendendo que a prática dos professores gera também um conhecimento que não é só prático, mas, também social e cultural.

Às vezes incorremos no risco de considerar o conhecimento de forma individualizada e desconsideramos a historicidade e o pertencimento a um grupo, um coletivo de sujeitos. E a prática docente está imbricada desses conhecimentos, sendo ela mesma parte desse contexto que os elabora, produzindo outras formas, outras dinâmicas de interação.

Considerando o pensamento de Nóvoa (2002) de que na análise da formação são fundamentais a pessoa e a experiência, significa que esses sujeitos não constroem seus conhecimentos apenas na formação universitária. Os sujeitos constroem seus saberes no decorrer de suas vidas (NÓVOA, 2002). As vidas tomam o sentido de vivências socialmente e culturalmente produzidas na interlocução dos professores com a comunidade e com a sociedade. O professor não é alguém que produz sua vida de forma alheia e isolada.

A formação de professores é algo que se estabelece continuamente ao longo da vida, (NÓVOA, 2001, p.2),

Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada.

A formação passa pela reflexão na e com a profissão unindo desenvolvimento pessoal a desenvolvimento profissional, sendo a escola o espaço de desenvolvimento da prática reflexiva. É neste espaço que são organizadas as diversas atividades que envolvem os projetos, o currículo das disciplinas, as relações dos professores com seus pares, com os estudantes e com a comunidade escolar. Ainda que de forma individualizada o professor realize suas atividades é na escola que existe a possibilidade da partilha, da troca de conhecimentos e experiências.

Para não cair em um reducionismo sobre a concepção de formação vale ressaltar o pensamento de Imbernón (2011, p.51):

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (...). Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

O professor pode então, teorizar sua prática e estabelecer relações de sentido que lhe permita elaborar conhecimentos culturalmente e socialmente reconhecidos pelos seus pares. Neste sentido a escola é o lugar por excelência que permite ao professor esse contato com os demais professores e com outros profissionais da educação que de forma coletiva vão atribuir significados e elaborar teorias.

Na escola é onde estão organizados os tempos das atividades da prática docente, sendo um desses tempos aquele reservado ao planejamento das atividades. Neste sentido o planejamento adquire a dimensão pedagógica por meio das relações de diálogo e de organização dos conteúdos e temas que os professores de cada disciplina propõem. Pensando então, o planejamento como espaço-tempo de uma formação que ocorre na prática da profissão este pode se constituir pela dimensão

de partilha, de troca de experiências e de saberes. Considerando que a profissão professor se faz no exercício da profissão, o planejamento pode ganhar a dimensão de autorreflexão e de análise coletiva das práticas.

Neste sentido a apropriação dos conceitos apresentados pelos autores e a interlocução com as discussões a que esta pesquisa se propõe são apresentadas na sequência no intuito de aprofundar o estudo sobre o planejamento por área do conhecimento.

### **3.1 - A partilha de experiências e de saberes como processo de formação.**

De acordo com Nóvoa (2002, p.39):

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando.

Com a mobilização de um conjunto de saberes, os professores, socializam e contribuem para a transformação do próprio trabalho. De forma partilhada vão constituindo sua autonomia profissional, num processo dinâmico de relações de troca.

No pensamento de Nóvoa, o debate educativo esteve durante muito tempo marcado pela dicotomia teoria/prática. Não houve ao longo do processo uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento e, dessa forma, “a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” (NÓVOA, 2011, p.51). Então, é preciso inverter essa tradição e “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2011, p.51).

O trabalho e a formação são abordados como processos que se entrecruzam que se fazem na dinâmica conjunta estabelecida mediante a reflexão. A ação pedagógica dos professores, o seu fazer cotidiano é compreendido como o lugar da formação. É na elaboração e partilha de diferentes saberes, na análise das práticas, na reflexão que a formação acontece.

Isso, contudo, não se faz de forma aleatória, nas palavras de Nóvoa (2011, p.53) é importante,

[...] conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Nóvoa (2011) chama a atenção ainda para a importância que deve ser atribuída aos professores mais experientes no sentido de estabelecer e valorizar uma cultura profissional, onde a formação passe por dentro da profissão. Seria como “devolver a formação de professores aos professores” (Nóvoa, 2011, p. 53).

Os professores mais jovens podem aprender com os mais experientes. A dimensão aqui proposta não limita a experiência ao tempo cronológico, mas, ao conjunto das vivências, das situações que provocaram mudanças ao longo da prática. Os mais jovens contribuem nesse processo à medida que trazem para a escola suas inquietações, angústias que motivam outras possibilidades de trabalho. Os que estão há mais tempo na escola contribuem com um conjunto de conhecimentos sobre a prática da profissão que lhes permite antecipar situações e propor ações fundamentadas na vivência.

Diante de todo um percurso em que a formação de professores esteve sob responsabilidade de especialistas, de instituições responsáveis por elaborar os currículos, as avaliações, por definir a forma de ingresso na carreira, os professores ficaram em segundo plano, atuando como receptores. Não podemos negar a contribuição da investigação científica em educação, no entanto, “a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional” (NÓVOA, 2011, p.54).

A cultura profissional que agrega os saberes, as experiências e a atuação dos professores no interior da atividade pedagógica que ocorre na dinâmica da escola. “O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que possam dar corpo a um exercício autônomo da profissão” (NÓVOA, 2002, pág. 64).

A complexidade da formação de um professor é o conjunto desses elementos da cultura profissional que se entrelaçam para estabelecer a identidade do professor.

Por isso uma formação que se faz no exercício da profissão, na vivência e reflexão constantes, não na fragmentação e ruptura do espaço-tempo.

Quanto à autonomia faz-se urgente pensar sobre os mecanismos que limitam a ação do professor e por vezes comprometem sua prática. Esses mecanismos podem fazer parte da própria ação no interior da escola, na relação do professor com a disciplina que trabalha, na relação com a própria profissão, com os colegas, com a equipe gestora e com os estudantes. Por outro lado, os mecanismos externos que se apresentam sob a forma de políticas de avaliações externas, de elaboração e proposição de currículos e metas propostas para a educação por vezes comprometem a realização de uma prática autônoma do professor.

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas, morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2011, p. 22)

Isso exige também outra concepção de instituição e formação compreendidas como “uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervém no processo educativo” (IMBERNÓN, 2011, p.23). Essa organização pressupõe o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, de reciprocidade nas relações traduzidas em trabalho coletivo.

A autonomia dos professores é construída na coletividade por meio das decisões, dos projetos comuns e do tensionamento entre diferentes posições que se materializam nas ações desenvolvidas na escola. O exercício da autonomia pressupõe que não haja uniformidade, os sujeitos envolvidos encontram maneiras de partilhar ideias, conhecimentos e experiências que não são iguais para todos.

Neste sentido o trabalho desenvolvido de forma coletiva, partilhada contribui para que os conhecimentos e as ações não fiquem restritos ao campo individual e possam contribuir para o exercício da profissão.

### **3.2 - O trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão.**

Há uma questão evidenciada por Nóvoa (2002, p.44) que contribui na reflexão que se pretende:

Historicamente, os professores desenvolveram identidades “isoladas”, por referência aos “seus” alunos e à “sua” sala de aula, mais tarde ligadas por fortes dinâmicas associativas e sindicais. Tem faltado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da colegialidade docente.

Nós professores refletimos a todo o tempo sobre as ações que desejamos desenvolver junto aos estudantes e à comunidade escolar. Nossos objetivos parecem tão nossos que por vezes temos dificuldades em partilhar com nossos pares. Ao trazer a necessidade de uma dimensão coletiva do trabalho docente, Nóvoa (2002) aponta para novos modos de organização da profissão.

O desenvolvimento de uma colegialidade docente pressupõe parceria, partilha e trabalho coletivo. Ocorre mediante o estabelecimento de relações que não estão determinadas sob o aspecto administrativo, mas, que se fazem no cotidiano da profissão, no rompimento com as formas individualistas de trabalho. O professor é alguém que precisa dialogar com seus pares, sobre os saberes, as práticas, o currículo, os projetos escolares, a avaliação e outros temas que fazem parte da profissão.

Ao afirmar que a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento partilhado, Nóvoa (2002) nos faz refletir sobre as estruturas burocráticas que limitam a ação pedagógica. No pensamento de Nóvoa (2011, p.20), “[...] quanto mais se fala da autonomia dos professores mais, a sua ação surge controlada, por instâncias diversas [...]”. A estrutura organizacional das escolas, com os tempos demarcados pela lógica da produtividade, num processo acelerado de trabalho com conteúdos e avaliação não permite muitas vezes a criação de espaços coletivos. Outra questão é que na busca por uma “vida melhor”, muitos professores assumem uma carga horária de trabalho excessiva em diferentes instituições escolares o que compromete o estabelecimento de laços de pertencimento e de identidade profissional.

Se não forem alteradas as condições existentes nas escolas a fim de promover a interação e a troca inter-pares, não será possível uma formação mútua e colaborativa. É a necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos

coletivos de produção e de regulação do trabalho. A partilha, a colegialidade e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior (Nóvoa, 2011). Assim, a existência de uma rede de relações coletivas de trocas no interior das escolas se faz mediante aquilo que os professores assumem enquanto atitude ética diante da profissão que exercem, é a ideia da docência como coletivo.

Nóvoa (2002) nos chama atenção para pensarmos as formas de organização do trabalho profissional, no sentido dos espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. A produção de uma rede partilhada de saberes que contribuem na produção da própria profissão. Esse é o sentido da colegialidade docente.

### **3.3 – Sobre a identidade profissional**

A identidade dos professores é atravessada nos últimos tempos, principalmente neste início do século XXI, por fatores diversos. Dentre eles podemos destacar: a lógica mercadológica que impõe cada vez mais um ritmo acelerado de produção de resultados tendo nas avaliações externas seu principal expoente. Em vista desta produtividade o professor é reconhecido mediante os resultados alcançados. Outro fator são as exigências de formação, sob a lógica consumista de cursos, seminários, especializações e acúmulo de títulos que alimentam o sentimento de “desatualização” dos professores (NÓVOA, 2011).

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.. ( ESTEVE, 2008, p. 100)

Diante dessas exigências, é questionável estabelecer uma identidade profissional para o professor. O mais correto seria falarmos em identidades. Disso decorre pensar o professor como um profissional que precisa desenvolver a capacidade de enfrentar situações conflituosas, de interagir com diferentes grupos e ser um pesquisador, um investigador constante na profissão. Isso parece uma responsabilização excessiva do professor pela sua profissão, no entanto, o sentido é

de que o professor se aproprie daqueles conhecimentos e das experiências que o tornam um profissional da educação com a especificidade que lhe cabe.

Sacristán (2008) traz para o debate a definição de profissionalidade. Esse conceito refere-se aquilo que é específico da ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. No movimento próprio da profissão, daquilo que denominamos por “prática”, das ideologias, das crenças, valores, conhecimentos e dos diferentes contextos socioculturais é que se faz a profissionalidade, ou o ser professor.

Assumindo diferentes atitudes, o professor vai construindo suas identidades de forma associativa entre a pessoa e o profissional. “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2002, p.57). Assim, não se separa as dimensões pessoal e profissional. Ensina-se aquilo que somos e somos em grande parte aquilo que ensinamos. Isso implica um processo de autorreflexão e autoanálise que se faz na vivência da profissão (NÓVOA, 2011).

Neste sentido, fazem-se presentes as reflexões sobre as identidades dos professores que atuam na educação básica. Buscando uma aproximação com a pesquisa aqui apresentada é pensar o ser professor de História de ensino médio. Esta etapa da educação básica apresenta diferentes dilemas quanto à formação dos estudantes. Entre formar para o ingresso na universidade até a formação profissional para o mercado de trabalho. Assim, também o professor de História precisa articular os diferentes conhecimentos com a “cultura juvenil”, precisa trabalhar as possibilidades de pesquisa e do ensino de História pautado na investigação.

### **3.4 – Transposição Deliberativa.**

O conceito aqui apresentado baseado no pensamento de Nóvoa (2002) remete ao conceito de deliberação que traz o sentido de decisão, de resolução e da apropriação de elementos da prática docente que podem gerar consenso. Assim, transposição deliberativa para Nóvoa (2002) refere-se à:



[...] uma ação que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros.

Esse espaço de discussão requer tempo e condições para que os professores no exercício da profissão possam discutir, analisar, investigar e avaliar os conhecimentos que elaboram.

Ao propor o conceito de transposição deliberativa Nóvoa (2002) nos faz pensar no que denomina “conhecimento profissional” e Imbernón (2011, p.32) “conhecimento pedagógico” que revela a especificidade da profissão, assim descrito

Existe, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização. Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social...(IMBERNÓN, 2011, p.31)

No sentido atribuído por Imbernón ao conhecimento do professor o que chama a atenção é o processo concreto de profissionalização que pode adquirir diferentes sentidos mediante as características por ele destacadas. O professor é um profissional que ao exercer sua profissão assume um compromisso político-ideológico. E isso se manifesta nas atitudes diante daquilo que ensina, nos diálogos que estabelece e nas decisões que toma diante do contexto da escola, da comunidade, das famílias e de sua formação.

Esse conjunto de elementos que compõe a profissão revela a complexidade desse conhecimento que é elaborado no contexto da profissão. Ao trazer as características de acessibilidade e utilidade social, Imbernón (2011) tensiona as questões sociais que envolvem a produção do conhecimento. Este não se reduz ao espaço-tempo da escola, mas traz para o debate aquilo que os sujeitos carregam de suas vivências, de suas produções em outros espaços-tempos.

A transposição deliberativa requer do professor uma atitude-decisão de tornar o conhecimento acessível-público e assumir uma posição político-ideológica. Ao manifestar conhecimento sobre determinados conteúdos e disciplinas, o professor não está alheio aos processos sociais e culturais que envolvem esses conhecimentos.

No pensamento de Sacristán (2008, p. 185)

[...] conhecer uma disciplina ou uma área pode significar muitas coisas que não deveriam se reduzir à acumulação de saberes sem conexão que têm desigual importância para os professores que as ensinam. Diferenciar esses componentes dentro de cada área é importante para precisar necessidades de formação e aperfeiçoamento no professorado, para filtrar e enriquecer suas perspectivas epistemológicas.

A ideia de acumulação de saberes pouco ou nada significativo tem marcado a trajetória do ensino e da aprendizagem. A formação de professores como processo, como *continuum* precisa evidenciar esses saberes e cotidianamente estabelecer sentido ou de outra maneira selecionar quais saberes possuem uma relação de proximidade com os sujeitos. Ainda faz-se necessário pensar que não deveria ser suficiente um saber justaposto de fatos e teorias.

Se é necessário um maior nível de formação nos professores em algum ou vários campos do saber [...] é para introduzi-los em tudo que significa um campo de conhecimento [...] O professor que pense minimamente sobre o conteúdo que transmite, ou sobre o que os alunos aprendem, tem que transformar necessariamente o conhecimento tal como ele o tenha apreendido. (SACRISTÁN, 2008, p.185)

Sob essa análise torna-se difícil formalizar e conceituar o conhecimento profissional, portanto, depende de uma reflexão prática e deliberativa, da ação conjunta no lugar da fragmentação. O professor é um investigador de sua própria prática e esta se faz na reflexão e na interlocução com seus pares. O conhecimento que se produz está relacionado com aqueles adquiridos na formação inicial, nas experiências no exercício da profissão, nos cursos de formação e na partilha cotidiana da prática docente.

No entanto, Nóvoa (2002, p.28) mostra algumas limitações que podem comprometer o discurso do “professor investigador” ou do “professor reflexivo”:

[...] o trabalho pedagógico [...] não é uma prática “individualizada”, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipes de trabalho; exige tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas; sugere uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário [...] implica formas de divulgação pública dos resultados.

Para o sentido deliberativo do trabalho pedagógico do professor interessa ainda considerar que os conhecimentos mobilizados na ação educativa encontram-se na interlocução com os estudantes. O espaço-tempo em que professores e estudantes buscam estabelecer as relações de sentido para os conhecimentos que permeiam o

universo da sala de aula e outros espaços de ensinar e aprender. Os processos de escuta, observação e análise se fazem nesse coletivo que não é somente entre professores, mas, também com os estudantes.

Ao destacar a necessidade de “uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário”, Nóvoa (2002, p.28) traz uma inquietação sobre a aproximação entre as instituições. Cabe analisar o sentido da formação dos professores na perspectiva desse diálogo necessário no intuito de aproximar o conhecimento produzido nas universidades e aqueles produzidos no ambiente das escolas de educação básica.

Este é sem dúvida um campo que contribui na resolução das situações geradoras de incertezas e potencializa a ação pedagógica dos professores no interior das escolas. Compreendo que a transposição deliberativa ocorre quando os professores assumem suas práticas, seus conhecimentos junto com suas incertezas e buscam na interlocução com outros sujeitos alternativas de um trabalho mais colaborativo e partilhado.

Isso, contudo não depende exclusivamente da vontade dos professores, mas, da organização das escolas, do gerenciamento das políticas públicas de formação e de orientação do trabalho das escolas, dos espaços de interlocução existentes, das relações que são estabelecidas e da qualidade do diálogo.

A escola como espaço público é o lugar da manifestação dos saberes culturalmente elaborados e socialmente mobilizados pelos sujeitos. Assim constituída permite que os professores elaborem suas reflexões e partilhem no coletivo as diferentes experiências que se fazem no exercício cotidiano da profissão docente.

As políticas públicas de formação poderão contribuir para que na prática dos professores ocorram as interlocuções necessárias, facilitadoras dos processos pedagógicos traduzidos em práticas reflexivas constituídas mediante a partilha e a troca de saberes e experiências.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGIA**

#### **4.1 - Delineamento Metodológico**

O estudo tem como objetivo investigar se e como o planejamento da área de Ciências Humanas constitui espaço-tempo de formação continuada para professores de História da SRE/ Nova Venécia.

A fim de potencializar o referido objeto, os documentos Currículo Básico da Escola Estadual do Estado do Espírito Santo, as Orientações para Implementação da Nova Carga Horária para Professores da Rede Estadual, a Portaria nº002-R de 20 de janeiro de 2011 e o documento Ciclo Trimestral da Organização do Trabalho do Pedagogo, as entrevistas e a observação desses momentos coletivos constituem em instrumentos essenciais para uma análise desse espaço-tempo existente nas escolas públicas estaduais do Espírito Santo.

O registro em campo e a análise dos documentos permitem uma aproximação dos diferentes contextos em que cada um dos grupos de professores produz seus conhecimentos relativos ao trabalho com a disciplina. Em diferentes turnos de trabalho, os professores realizam o planejamento por área com as especificidades que lhes são próprias.

No intuito de delimitarmos o percurso metodológico essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Segundo Alves-Mazotti (2006) o estudo de caso refere-se a questões sobre o como e o porquê e são referidas a um dado contexto, portanto, situadas. A definição do estudo se faz ainda no intuito de aproximar-se da realidade para aprofundar aspectos específicos que a mesma apresenta. Isso não significa que não seja possível fazer generalizações para compreender de que forma o mesmo fenômeno ocorre em outras instâncias.

No pensamento de Laville e Dionne (1999), o pesquisador escolhe considerar um segmento para chegar a uma visão que não seja superficial e que possa, apesar de

tudo, valer para o conjunto. A SRE/ Nova Venécia é um campo específico de investigação que se insere em um campo maior que é a rede estadual de ensino. A investigação em um campo específico está inter-relacionada com o que ocorre em um contexto mais amplo. Assim os professores de História da SRE/ Nova Venécia fazem parte de uma rede de ensino que desenvolve seu trabalho, tendo um tempo específico destinado ao planejamento na área de Ciências Humanas.

Ao pesquisar o planejamento por área do conhecimento em um grupo específico os resultados podem sinalizar para algumas proposições que podem ser aplicáveis a outros grupos de professores da área de Ciências Humanas ou das áreas de Ciências da Natureza e Códigos e Linguagens.

O estudo de caso, portanto, nas palavras de Alves-Mazzotti (2006, p. 650),

[...]constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado.

A pesquisa de campo cujo objeto de investigação é o planejamento por área do conhecimento de professores de História, foi desenvolvida no período de fevereiro a agosto de 2015, sendo o período de fevereiro a abril destinado ao estudo piloto e o período de maio a agosto destinado à escola campo. Foram acompanhados 17 encontros da área de Ciências Humanas; 06 na escola onde foi realizado o estudo piloto e 11 na escola campo de investigação.

## **4.2 - Contexto da pesquisa:**

### **4.2.1 - A Superintendência Regional de Educação/ Nova Venécia.**

Historicamente as Superintendências Regionais de Educação – SREs no Estado do Espírito Santo surgiram a partir da extinção dos Núcleos Regionais de Educação. De acordo com a Lei nº 5.468, de 22 de setembro de 1997, em seu artigo 3º, “ficam extintos os Núcleos Regionais e Subnúcleos Regionais de Educação, criados pela lei nº 4.124, de 22 de julho de 1988...” (p.3)

Em busca de clarificar o que está prescrito na lei, o relato de duas professoras que atuam na SRE/Nova Venécia ilustra o contexto vivido por elas à época em que ocorreram as mudanças.

O registro dos fatos realizado por mim considera que a memória possui a dimensão definida por Le Goff (1990) como propriedade de conservar certas informações, que permitem ao homem atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Assim todo o registro conserva as palavras e lembranças retratadas por elas. A fim de resguardar a identidade das professoras utilizei como identificação os nomes fictícios de **Clara e Maria**.

**Clara:** Em 1979 foi que veio pra esse prédio aqui, porque a escola havia mudado pra lá esse prédio ficou abandonado e eles pagando aluguel (...) Eu não sei que nome tinha em 1979(...)Em 1983, 07 de fevereiro de 1983 foi que eu vim pra cá (...)assumi o exercício aqui.

Eu sei que quando vim pra cá já era núcleo regional de educação (1983). Subnúcleo era em cada município, já núcleo era em cada regional. Eu não lembro exatamente quais eram os municípios, mas, eram muitos. Trabalhávamos muito com grupos aqui e em Montanha. Por isso, que eu acho que quando tinha núcleo em Nova Venécia também tinha núcleo em Montanha.

(... ) Subnúcleo era em cada município, núcleo era regional (...)

**Maria:** Quando virou superintendência é que teve que fechar tudo. Eles (Núcleo de Montanha) foram muito resistentes, lutaram de tudo quanto é jeito pra não fechar, para se manter vivo. Por que depois que criaram as superintendências aí acabaram os núcleos. Quem criou as Superintendências foi o governo Vitor Buaiz. Quando tinham os núcleos regionais, tinham os subnúcleos (...)

**Clara:** Eu não conseguia imaginar como as escolas dos municípios iriam trabalhar sem a existência dos subnúcleos ali, porque, o subnúcleo ali articulava com o grupo das escolas.

**Maria:** Só que aí se criaram outros intermediários: A SEDU falava pro Núcleo, o Núcleo para Subnúcleo e Subnúcleo para escola. Nós vamos tirar. Vai ficar só SEDU - SRE e escola. Eles eliminariam um entrave. Medo da comunicação não chegar.

Quando eles acabaram com os subnúcleos, acabaram também com os núcleos, daí eles mudaram também a nomenclatura. Ficaram as Superintendências Regionais de Educação.

O Estado na época não fez uma mudança só na educação(...) Ele mudou, repaginou a comunicação com todas as secretarias. Esses espaços não mudaram só pra nós da educação(...)ele redimensionou o Estado. Aí ele colocou, por exemplo, o que seria região noroeste....ele criou primeiro as regiões. Antes era Núcleo regional de Educação de Nova Venécia aí tinha um grupo pequeno de municípios.

**Clara:** O primeiro nome da SRE (...)a nossa era Noroeste II. Essa divisão das SREs, não coincide com a divisão política do Estado. Se você pegar a divisão econômica, que vê a questão financeira, não coincide com divisão regional da educação.

**Maria:** O nome é Superintendência Regional de Educação/Nova Venécia (...) porque ela é da região e não do município.

**Clara:** (...) Quando eu vim pra cá a gente não teve nenhuma formação pra atuar no núcleo regional de educação. A gente recebia as correspondências pelo malote do correio. A gente lia aquilo e tinha que pedir pra as escolas (...) e eram muitas escolas. A gente fazia aquela pilha de ofício e enviava via correios para os subnúcleos. Isso demorava assim quinze, vinte dias para ir e voltar. Tinha gente que nem recebia. Hoje a coisa tá tão diferente: a SEDU manda o e mail se você estiver com a caixa de e mail aberta ele já cai e você já encaminha pra escola e a escola na hora já pode te dar o retorno.

**Maria:** (...) A época que se criou núcleo e subnúcleo e depois SREs, a maior dificuldade que apareceu foi a discussão mais política: o que eu vou perder politicamente com isso? (...) mas, não eram assim os professores eu não me lembro assim de ter um grupo de professores a frente da SRE não querendo. O que existia era não perder aquele espaço de trabalho que cada município tinha: ele tinha um chefe de Núcleo, um chefe de subnúcleo, um supervisor pedagógico de núcleo e esses cargos eram sempre indicados politicamente. Então, na minha avaliação eles estavam perdendo esse poder de indicar, um certo controle.

Este relato da professora Maria coincide com aquilo que está na lei nº 5.468, artigo 4º: “Ficam extintos os cargos comissionados e funções gratificadas...”(s.p) De acordo com a referida lei foram extintos alguns cargos e outros foram criados. É neste sentido que no relato a professora fala em “perda política”, perda de controle por parte dos municípios.

Prosseguindo no relato de Maria que fala sobre o trabalho realizado pela SRE na época:

**Maria:** Com relação assim a participação dos professores, quando eles vieram para serem assistidos pela SRE, quando tecnicamente a SRE passou a trabalhar, eu me lembro bem que tinham muitos elogios ...apesar da tecnologia naquela época não ser tão imediata, de ser a carta, o recado (...)

(...) A gente não esperava, nós nunca esperamos. A gente fazia a coisa acontecer, a gente conhecia a realidade. Naquela época o número de professores somente com formação em curso normal predominava. De 230 escolas Uni e Pluri<sup>5</sup> pra 20 hoje (...) esse número predominava com curso normal. Hoje todo mundo praticamente tem graduação.

A gente realizava oficinas de Leitura e escrita, análise de livros didáticos, oficina de material didático, muito estudo de avaliação da aprendizagem (participava na UFES do grupo coordenado pelo prof. Obed Gonçalves) Estudos sobre alfabetização (prof. Euzi Rodrigues Moraes também na

---

<sup>5</sup> Uni e Pluridocentes são escolas que funcionam em sistema multisseriado, tendo um ou dois professores para trabalhar com as turmas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

UFES). A gente tinha essa assessoria. Além disso, a gente trabalhava os projetos nacionais. Trabalhamos o projeto do Bloco Único (...)

Trabalhamos muito bem na reconstituição do calendário escolar, que tinham muitas greves perdidas (...) na recuperação de anos letivos corroídos pelas greves. Isso a gente conseguiu junto com as professoras (...) repor aulas aos sábados, projetos sociais. Até chegar uma altura de dizer agora estamos livres. Não precisamos repor nada.

A gente trabalhava com elas uma vez por mês e nós visitávamos as escolas (...) Na visita fazíamos as intervenções(...)

Neste relato é perceptível o envolvimento das equipes de trabalho da Superintendência Regional de Educação/Nova Venécia com as escolas. Trabalho esse designado pela legislação como planejamento, coordenação, supervisão, orientação e acompanhamento do funcionamento das escolas.

Diante desse registro é fundamental situar a Superintendência Regional de Educação/Nova Venécia no contexto da rede pública estadual do Espírito Santo. Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação – SEDU é o órgão central responsável por gerir a educação no Estado do Espírito Santo, por meio de políticas públicas.

De acordo com a Lei Complementar Nº 390 (DIOES, 11 de maio de 2007, p.3), “... a SEDU tem por finalidade a formulação e implementação das políticas públicas estaduais que garantam ao cidadão o direito à educação.” No entanto, esta tarefa não se faz de forma isolada. Existem no Estado onze Superintendências Regionais de Educação - SREs situadas em diferentes regiões sendo elas: SRE de Cachoeiro de Itapemirim, SRE de Guaçui, SRE de Afonso Claudio, SRE de Vila Velha, SRE de Cariacica, SRE de Carapina, SRE de Colatina, SRE de Barra de São Francisco, SRE de São Mateus, SRE de Linhares e SRE de Nova Venécia.

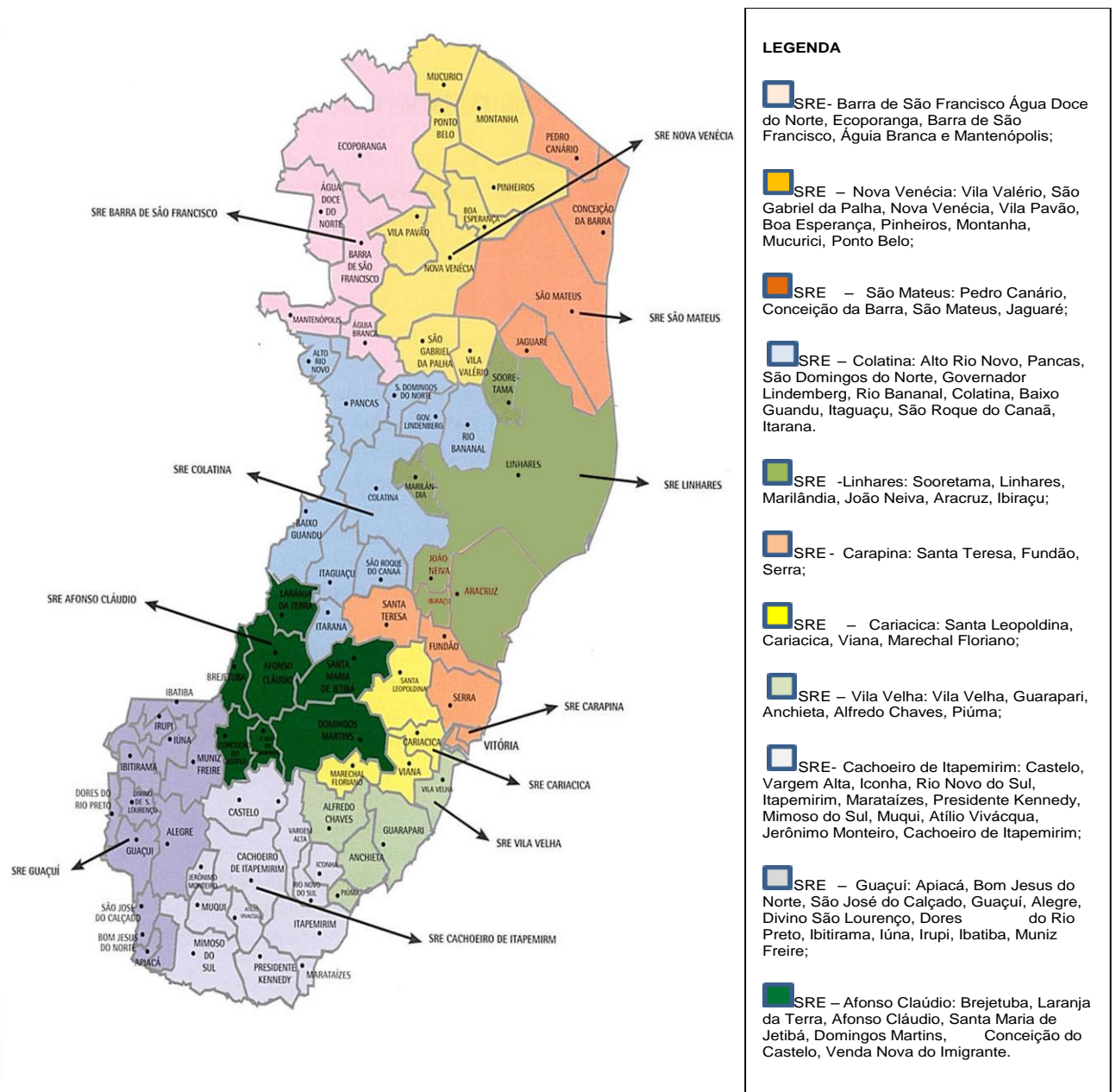
A principal função das SREs é fazer a interlocução entre as políticas emanadas da SEDU e as escolas. A Lei Complementar Nº 390 define que:

Art. 47. Às Superintendências Regionais de Educação compete planejar, coordenar, supervisionar, inspecionar, orientar e acompanhar o funcionamento das escolas de sua área de jurisdição nos aspectos físicos, administrativos, pedagógicos e legais; acompanhar e orientar os programas, projetos e atividades integrantes da política estadual de educação na sua área de abrangência; diagnosticar necessidades, propor e executar intervenções na rede escolar estadual; outras atividades correlatas (ESPIRITO SANTO, DIOES, 11 de maio de 2007, p.6)



Para isso existe uma organização interna em equipes de trabalho distribuídas entre as questões administrativas e pedagógicas. Na SRE de Nova Venécia existem aproximadamente dez equipes que atendem a quarenta e sete escolas públicas estaduais, situadas em nove municípios: Nova Venécia, Vila Pavão, São Gabriel da Palha, Vila Valério, Boa Esperança, Pinheiros, Montanha, Mucurici, Ponto Belo e o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia de Branca.

Figura 1: Mapa do Espírito Santo com a distribuição das Superintendências Regionais de Educação.



Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Educação Nova Venécia- Manual do Professor (2010, p.23).

As escolas da SRE Nova Venécia estão assim organizadas:

- 20 Escolas Multisseridas<sup>6</sup>;
- 05 escolas que ofertam somente Ensino Fundamental;
- 14 escolas que ofertam Ensino Fundamental e Médio;
- 07 escolas que ofertam somente Ensino Médio.

É neste contexto de trabalho junto às escolas da regional Nova Venécia que o planejamento por área do conhecimento surge como possibilidade de investigação em uma escola de ensino médio.

#### **4.2.2 - Professores da Área de Ciências Humanas da Regional Nova Venécia.**

A organização e o funcionamento das escolas públicas estaduais dependem de um conjunto de elementos que precisam estar articulados para atender aos estudantes em cada modalidade da educação básica. Dentre esses elementos podemos destacar a equipe de professores que compõe cada área do conhecimento para realizar o trabalho com as disciplinas.

Na Superintendência Regional de Nova Venécia o grupo formado pelos professores da área de Ciências Humanas demonstra as especificidades de cada escola com relação ao número desses profissionais por disciplina como é possível verificar na Tabela 1:

---

<sup>6</sup> Também denominadas de escolas Uni e Pluridocentes, são escolas que ofertam as séries iniciais do Ensino Fundamental e um ou dois professores trabalham as disciplinas da Organização Curricular. As turmas são organizadas em uma ou duas salas, porém, na maioria há apenas uma sala de aula. Situadas no meio rural atendem aos estudantes das comunidades evitando com isso que deixem o lugar onde moram.

Tabela 1- Relação do número de professores por disciplina da área de Ciências Humanas nas escolas da Regional Nova Venécia

Município	Escola	Professores de História	Professores de Geografia	Professores de Filosofia	Professores de Sociologia
Águia Branca	CEIER de Águia Branca	1	2	1	1
Boa Esperança	EEEFM “Antônio dos Santos Neves”	2	4	1	1
	EEEFM “Sobradinho”	1	1	1	1
Montanha	EEEM: “Dom José Dalví”	2	1	1	1
	EEEFM “Pe. Manoel da Nóbrega”	1	2	1	1
Mucurici	EEEFM “Mucurici”	2	2	1	1
	EEEM “Itabaiana”	1	1	1	1
Nova Venécia	EEEFM “Alarico José de Lima”	2	3	1	1
	EEEFM “José Zamprognó”	1	1	1	1
	EEEM “Dom Daniel Comboni”	5	4	4	3
	EEEM “Maria Dalva Gama Barnabé”	1	1	1	1
	EEEM “Zeferino Oliosí”	1	1	1	1
Pinheiros	EEEM “Nossa Senhora de Lourdes”	2	3	2	1
	EEEFM “São João do Sobrado”	2	1	1	1
Ponto Belo	EEEM “Itamira”	1	1	1	1
	EEEFM “Profª. Maria Magdalena da Silva”.	2	1	1	1
São Gabriel da Palha	EEEFM “São Gabriel da Palha”	4	4	3	2
	EEEFM “Vera Cruz”	1	1	1	1
Vila Pavão	CEIER de Vila Pavão	1	1	1	1
	EEEM “Ana Portela de Sá.”	2	1	1	1
Vila Valério	EEEFM “Atilio Vivácqua”	3	2	1	2
<b>Total de professores por disciplina da área de Ciências Humanas.</b>		<b>38</b>	<b>38</b>	<b>27</b>	<b>25</b>
<b>Total de professores da área de Ciências Humanas</b>					<b>128</b>
<b>Percentual em cada disciplina</b>		<b>29.68%</b>	<b>29.68%</b>	<b>21.11%</b>	<b>19.53%</b>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora com base nos arquivos da Superintendência Regional de Nova Venécia, abril de 2015.

### 4.2.3 - Perfil dos professores de História do Ensino Médio

Analisando a tabela 1 com os dados da área de Ciências Humanas, é perceptível que as disciplinas de História e Geografia comportam o maior número de professores. Isso pode ser explicado mediante a distribuição da carga horária das disciplinas na organização curricular, considerando que História e Geografia possuem duas aulas semanais cada uma e Filosofia e Sociologia possuem uma aula semanal cada.

Quanto ao perfil profissional dos professores de História de Ensino Médio da SRE/ Nova Venécia, do total de 38 professores, 16 são efetivos e 22 trabalham em Designação Temporária – DT.

Na presente pesquisa serão apresentados os dados sobre a formação dos professores efetivos, devido ao recorte temporal que buscou como sujeito da pesquisa professores que estivessem atuando na rede no período 2010 a 2015. Há também uma oscilação quanto ao número e ao local de trabalho dos professores em regime de Designação Temporária o que poderia gerar um fluxo maior de dados para esta pesquisa.

Neste sentido, no que se refere à formação inicial dos 16 professores efetivos de História, 15 possuem Licenciatura em História e 1 professor possui Licenciatura em Ciências Sociais como é possível verificar na tabela 2, por se tratar de um requisito para ingresso seja por meio de concurso público ou processo seletivo simplificado.

Tabela 2: Relação do número de professores efetivos de História por escola com a respectiva formação.

(continua)

<b>Escola</b>	<b>Nº de Professores</b>	<b>Formação</b>
EEEM: Atílio Vivácqua.	1	Licenciatura Plena em História Pós-graduação em História do Brasil
CEIER de Vila Pavão.	1	Licenciatura Plena Ciências Sociais. Pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Pedagogia.
EEEM: Maria Dalva Gama Bernabé.	1	Licenciatura em História

Tabela 2: Relação do número de professores efetivos de História por escola com a respectiva formação.

(continuação)

<b>Escola</b>	<b>Nº de Professores</b>	<b>Formação</b>
CEIER de Águia Branca.	1	Licenciatura em História Pós- graduação em História do Brasil e em Metodologia do Ensino de História
EEEM: Dom Daniel Comboni.	4	Todos possuem Licenciatura Plena em História. Professor 1: Formação Pedagógica de Docentes; Professor 2: Licenciada em História; Professor 3: Pós-graduação em História Social das Relações Políticas. Mestre em História. Professor 4: Pós-graduação em Direito Civil.
EEEFM: José Zamprogno.	1	Licenciatura Plena em História e Pedagogia Especialização em História; Pós-graduação <i>Lato sensu</i> em Supervisão Escolar.
EEEFM: São Gabriel da Palha.	1	Licenciatura em História Pós-graduação em Planejamento Educacional
EEEFM: São João do Sobrado.	1	Licenciatura Plena em História
EEEFM: Antônio dos Santos Neves.	2	Licenciatura Plena em História
EEEM: Nossa Senhora de Lourdes.	1	Licenciatura em História. Pós- graduação em História
EEEFM: Mucurici.	1	Licenciatura em História e Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia Clínico-Institucional.
EEEM: Ana Portela de Sá	1	Licenciatura Plena em História. Especialização em Supervisão Escolar.

Fonte: *Propostas Pedagógicas das escolas estaduais -2014 – Arquivo da Superintendência Regional de Educação Nova Venécia.*

Quanto à formação em nível de Pós-graduação os dados mostram que dos 16 professores, 7 (43,75%) possuem pós-graduação na área de Humanas, não sendo necessariamente na área de História. Uma professora possui mestrado em História. O fato dos professores possuírem cursos de pós-graduação em outras disciplinas pode sinalizar para uma preocupação por parte dos professores em garantir outras

possibilidades de trabalho que não estejam restritas à disciplina de História. Isso pode ainda sinalizar para uma busca de realização pessoal por parte dos professores.

Outra questão a ser considerada e que pode influenciar nos dados apresentados é que há na região noroeste do Estado do Espírito Santo certa dificuldade de acesso a Pós-graduação *stricto sensu*. Até o ano de 2013 só havia oferta de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo na capital que fica a uma distância de 255 km de Nova Venécia. Neste mesmo ano foi implantado no Centro Universitário Noroeste do Espírito Santo, que está localizado em São Mateus o curso de Mestrado em ensino na Educação Básica. O que se tem observado na região é que os professores estão buscando essa formação em faculdades particulares como forma de garantir a continuidade ou inserção em outros níveis do mercado de trabalho.

#### **4.2.4 – Campo de pesquisa.**

A SRE/ Nova Venécia apresenta um contexto amplo de escolas, dentre elas aquelas que ofertam somente o Ensino Fundamental, Ensino Fundamental e Ensino Médio e somente Ensino Médio. O primeiro critério de escolha da escola campo de pesquisa foi selecionar as escolas que ofertam somente o Ensino Médio, assim, o grupo de professores de História trabalha nessas escolas apenas com essa modalidade da Educação Básica. O segundo critério deve-se ao funcionamento da escola em mais de um turno permitindo com isso atingir um grupo maior de professores ou os mesmos professores que desenvolvem suas atividades docentes em diferentes turnos. Em terceiro, dentre as escolas da regional aquela que apresenta um grupo maior de professores da área de Ciências Humanas e de História.

Ao estabelecer os dois primeiros critérios foi realizado um estudo piloto em uma escola de Ensino Médio da SRE/ Nova Venécia, que vamos chamar de Escola Estadual de Ensino Médio “Santa Terezinha”. Durante os meses de fevereiro e março foram registradas observações de seis planejamentos da área de Ciências Humanas e análise de duas propostas pedagógicas.

No histórico desta escola consta que suas atividades tiveram início em 16 de março de 1967 e que era mantida pelo Instituto Educacional e Assistencial Comboniano. No decorrer de sua história recebeu diferentes denominações de acordo com a modalidade de ensino ofertada. Com o processo de municipalização do Ensino Fundamental ocorrido no ano de 2005, os alunos e professores da referida escola foram transferidos para as escolas municipais. Em 2007, foi encerrado em definitivo o Ensino Fundamental e então passou a ofertar somente o Ensino Médio. Atualmente a escola atende a 915 estudantes do município de Pinheiros. Apresenta em seu quadro de profissionais um total de 42 professores.

Nesta escola o grupo de professores da área de Ciências Humanas é formado por oito professores. Desses, dois ministram a disciplina de História, porém, apenas um atua na rede estadual desde 2010, período em que teve início o planejamento por área do conhecimento. Possui Licenciatura Plena em História e Especialização *Lato Sensu* em História.

Em busca de investigar as concepções que os profissionais da escola trazem a respeito do planejamento por área do conhecimento, foi realizada uma análise de duas propostas pedagógicas. Uma do ano de 2011 quando o planejamento por área estava sendo implementado nas escolas públicas estaduais e outra no ano de 2014 quando a escola já vivenciava esta prática do planejamento por área há cinco anos.

Neste sentido, o texto da proposta pedagógica do ano de 2011, traz:

No ambiente escolar, cada um precisa refletir sobre sua prática, sobre seu papel. É necessário conhecer cientificamente o modo como as crianças e os jovens aprendem a reinventar sua própria maneira de planejar e agir. Para traduzir os conhecimentos pedagógicos em práticas educativas cada vez mais ricas, é fundamental que a reflexão individual seja discutida com o conjunto dos colegas empenhados no alcance de finalidades comuns. A instituição deve, pois, prever mecanismo de planejamento articulado e de trabalho cooperativo entre os educadores, visando a uma formação do aluno regida pela complexidade dos conhecimentos, do mundo e da vida em sociedade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 20)

O texto faz referência à reflexão sobre a prática como uma ação individual e ao trabalho do professor como aquele capaz de traduzir os conhecimentos pedagógicos em práticas educativas. A reflexão sobre a prática pressupõe pensar a interlocução da reflexão-prática e prática-reflexão como processos que se fazem e se associam para potencializar o trabalho dos professores.

Traduzir os conhecimentos pedagógicos em práticas educativas nos remete à ideia abordada por Nóvoa (2002) de Transposição Deliberativa. Os conhecimentos mobilizados na ação educativa, que trazem a transformação política dos sujeitos. Essa transformação compreendida como a mudança, a tomada de decisão dos professores frente aos conhecimentos para além “do que ensinar”, mas, “por que ensinar”. Isso é evidenciado no documento como uma ação que se faz na coletividade, pois, é fundamental que a reflexão individual seja discutida com o conjunto dos colegas.

O documento aborda de forma específica o planejamento por área do conhecimento ao descrever a Organização das atividades da escola mediante o plano de ação. Este é organizado no início do ano letivo e traz como uma das ações o “planejamento por área do conhecimento realizado com professores e pedagogos que busca a integração das áreas e a aprendizagem interdisciplinar” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 41).

Em outro registro no documento a descrição refere-se ao Planejamento Coletivo:

Ao partir da ideia de competência relacional, o desenvolvimento de competências na escola exige dos educadores e demais partícipes da ação educacional, uma maior preocupação com as múltiplas facetas do trabalho educativo, o que pressupõe uma organização da dinâmica do trabalho que implicará em um novo processo de aprendizagem na escola. Nesse contexto, os profissionais da escola (professores, pedagogos, coordenadores e diretor) assumem as seguintes responsabilidades:

- Elaborar coletivamente por área de conhecimento o plano de ensino;
- Planejar atividades disciplinares e interdisciplinares;
- Planejar e realizar projetos de trabalhos (interdisciplinares e pluridisciplinares);
- Planejar aulas com sequências didáticas;
- Replanejar trimestralmente o plano de ensino;
- Promover nos planejamentos coletivos momentos de reflexão e ação do trabalho educativo na escola.

(PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 42 e 43).

Na Proposta Pedagógica no ano de 2014 há um acréscimo ao texto: Os planejamentos coletivos acontecem durante a semana, conforme orientação da SEDU: terça-feira: Ciências Humanas; Quarta-feira: Ciências da Natureza, Matemática; Quinta-feira: Linguagens.

O termo planejamento coletivo aparece no documento para designar o espaço-tempo de planejamento que envolve as atividades das áreas do conhecimento. O sentido atribuído ao termo coletivo ganha a dimensão da organização-



sistematização do espaço-tempo em que os professores estão reunidos por áreas do conhecimento. É um trabalho coletivo que se organiza no interior da escola entendido como uma troca, uma cooperação ou um trabalho em comum.

Ao propor o termo planejamento coletivo os profissionais da escola estariam de acordo com a proposta pedagógica propondo uma quebra no isolamento das atividades, das disciplinas e abertos à interlocução. Um dos aspectos referentes ao planejamento o descreve como espaço de reflexão e ação do trabalho educativo na escola, portanto, de produção conjunta. Expressa um espaço-tempo em que planejam atividades das disciplinas e atividades interdisciplinares. Os planos de ensino e os projetos aparecem na Proposta Pedagógica como ações a serem desenvolvidas pelos professores e quando necessário precisam replanejá-las.

A pesquisa realizada nesta escola possibilitou uma aproximação com o grupo de professores da área de Ciências Humanas e da organização do espaço-tempo dedicado ao planejamento por área do conhecimento. A vivência junto ao grupo de professores e pedagogas destes momentos contribuiu para que o objetivo da pesquisa fosse (re) elaborado e definido de maneira a traduzir o propósito da pesquisa.

Contribuiu também para que a análise do planejamento por área enquanto espaço-tempo de formação continuada fosse se definindo no decorrer dos encontros por meio dos diálogos, das trocas de conhecimentos, do planejamento dos temas e conteúdos do currículo e dos projetos. E ainda, os instrumentos de produção de dados, principalmente os registros em campo da observação participante, proporcionaram clareza quanto a sua utilização e contribuição na pesquisa, sendo então validados.

Quanto à escola campo de pesquisa que vamos chamar de Escola Estadual de Ensino Médio “São Marcos”, localizada no município de Nova Venécia, foi criada no ano de 1964 e ao longo de sua história recebeu diferentes denominações.

No início ofertava o Ensino Fundamental, que na época se chamava 1º Grau de 5ª a 8ª séries. No período de 1969 a 1979 ofertou o Curso Colegial Secundário (Científico) e neste mesmo ano (1979) a Habilitação para o Exercício do Magistério

em 1º Grau, Habilitação Básica em Administração e Habilitação Básica em Agropecuária.

A partir de 1999 passou a ofertar o Ensino Médio que atende até hoje aos alunos do município de Nova Venécia. A escola também trabalha com Curso na modalidade Educação Profissional: Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio.

No histórico da escola fica evidenciada a presença marcante dos missionários Combonianos<sup>7</sup> no desenvolvimento de uma educação com fortes traços religiosos:

[...] Os padres dessa paróquia [...] contribuíram tanto para a formação religiosa, quanto para a formação educacional, cedendo até mesmo as instalações físicas para o funcionamento desta escola, até o ano de 1976. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014, p. 7).

O corpo docente que hoje atua no ensino médio é formado por sessenta professores destes, quinze compõem o grupo de Ciências Humanas e uma professora de História atua na rede pública estadual de ensino desde 2010 (período em que teve início o planejamento por área do conhecimento). A professora é Graduada em História e Mestre em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo.

No intuito de buscar nos documentos elaborados pelos profissionais da escola referências quanto ao planejamento por área do conhecimento, foi realizada uma análise do texto de duas propostas pedagógicas. Uma do ano de 2010, ano em que estava sendo implementado o planejamento por área do conhecimento<sup>8</sup> e outra do ano de 2014, quando o planejamento por área já estava consolidado como uma prática.

No texto da Proposta Pedagógica do ano de 2010, há referências quanto à formação continuada e ao planejamento semanal:

Estratégias utilizadas pela escola na formação continuada dos professores visando à melhoria do processo ensino aprendizagem: são utilizados os dias de estudo previstos no calendário escolar, a jornada pedagógica, o planejamento semanal. Neste ano letivo, o diretor e as pedagogas tem dado

---

<sup>7</sup> Os missionários combonianos são uma comunidade religiosa fundada por São Daniel Comboni, no ano de 1867, em Verona. No Brasil eles chegaram em 1952 realizando as primeiras missões no Maranhão e no Espírito Santo. Hoje estão presente em trinta países.

<sup>8</sup> O ano de 2010 foi o ano em as escolas vivenciaram o planejamento por área, porém, ainda não havia uma regulamentação legal.

especial atenção aos estudos para implementação e avaliação do novo Currículo Básico do ES e também estudo e discussão sobre os resultados do PAEBES 2009, com vistas à intervenção pedagógica (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2010 p.10)

A formação continuada é compreendida como os estudos e planejamentos realizados pelo grupo de professores e equipe pedagógica (diretor e pedagogas) no interior da escola. Os temas estudados fazem parte do contexto de trabalho desses profissionais o que indica uma ação no sentido de potencializar e significar essa prática.

O ano de 2010 é considerado na rede pública estadual do Espírito Santo como o ano 2 do Currículo da Escola Estadual. Isso significa um trabalho de continuidade ao uso do documento nas escolas e a possibilidade de avaliar em que medida atende ou não ao trabalho proposto pelos professores. Isso pode ser verificado no texto da Proposta Pedagógica da escola quando afirma que "... tem dado especial atenção aos estudos para implementação e avaliação do novo Currículo Básico do ES...".

Para contextualizar a ação da escola no plano das ações planejadas para toda rede pública de ensino, é fundamental destacar que no ano de 2009, houve uma avaliação escrita realizada pelas escolas sobre o Currículo da Escola Estadual conforme roteiro de orientação da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) (ANEXO A).

Neste documento as escolas apresentaram um relatório individual que depois foi organizado por cada Superintendência Regional de Educação. Nele as escolas avaliaram a Proposta Pedagógica de cada uma, os conteúdos do documento Currículo Básico da Escola Estadual para a elaboração dos Planos de Ensino dos professores, as condições de oferta da Educação Especial, a organização das turmas, os índices de evasão, os resultados das avaliações externas e as ações de intervenção que a escola propõe para os alunos. Também apresentaram os componentes curriculares de maior dificuldade e facilidade para os alunos.

Em referência ao que diz a Proposta Pedagógica da escola quanto ao planejamento por área do conhecimento:

A escola não é uma instituição isolada; ao mesmo tempo em que é uma unidade, com características específicas, ela deve orientar-se pelas diretrizes e normas da Rede Estadual de ensino ao qual pertence. Nesta

perspectiva a SEDU discute com as Superintendências e Escolas sobre as matrizes curriculares unificadas, sustentada nas ideias:  
 -Atendimento ao novo currículo. Concepção-Área de Conhecimento;  
 -Desdobramento escolar na organização do horário semanal para favorecer o estudo e planejamento dos professores por ÁREA.  
 (Proposta Pedagógica, 2010, p.22)

Em 2014, o texto da Proposta Pedagógica afirma que:

Para estudos e planejamentos, por área do conhecimento, a escola assegura o dia comum semanal, sendo:

3ª feira – Ciências Humanas;

4ª feira – Ciências da Natureza e Matemática

5ª feira - Linguagens

(Proposta Pedagógica, 2014, p. 43)

Essa organização proposta pela Secretaria de Estado da Educação e realizada pelas escolas tem como objetivo resolver questões de ordem operacional do trabalho das Superintendências Regionais de Educação e da própria secretaria junto às escolas tais como: realização de visitas de assessoramento nos dias de planejamento e encontros de professores por área do conhecimento. Traz também como foco a possibilidade de que os professores reunidos por área do conhecimento possam planejar atividades conjuntas e partilhar o trabalho que realizam junto aos estudantes.

Na Escola Estadual de Ensino Médio “São Marcos”, a organização interna dos dias de planejamento por área do conhecimento possui especificidades que marcam o trabalho realizado pela equipe gestora (diretor e pedagogas) e pelos professores de cada área do conhecimento. O grupo formado pelos professores da área de Ciências Humanas mantêm regularidade nos encontros e um trabalho conjunto nas ações planejadas. Ainda que algumas questões de conteúdo sejam específicas de cada disciplina, os professores dialogam, trocam ideias e informações a respeito.

Quanto às características abordadas no breve histórico das escolas, a que se refere à influência dos missionários Combonianos na região é a que estabelece uma aproximação entre o contexto em que a educação escolar se organizou em cada uma delas. Um olhar atento para a História mostra como esses traços religiosos influenciaram a educação de pessoas da região que em seus relatos contam sobre uma época em que as aulas eram ministradas por padres combonianos.

Atualmente outros aspectos são comuns a essas escolas como: a oferta do Ensino Médio, a caracterização dos estudantes (considerando as particularidades ainda assim há características comuns), a organização do quadro de pessoal e a própria estrutura de funcionamento.

#### **4.2.5 - Os sujeitos da pesquisa: professores de História de Ensino Médio.**

A seleção dos sujeitos da pesquisa se fez mediante critérios anteriormente estabelecidos. Neste sentido, foram sujeitos da pesquisa Professores de História do ensino médio de uma escola pública estadual da SRE/ Nova Venécia que possuem formação inicial em História na modalidade Licenciatura.

Na observação participante também os professores de Geografia, Filosofia e Sociologia estiveram presentes. Para realização da entrevista foi considerado o critério de atuação do professor, ou seja, que esteja atuando como professor de história no ensino Médio nos últimos cinco anos (2010 - 2015). Então, atendendo a este último critério a entrevista foi realizada com uma professora de História.

O recorte temporal aqui exposto objetiva analisar as mudanças ocorridas desde a implantação do planejamento por área na rede pública estadual até o presente a partir da experiência que essa professora traz. Por uma questão ética, serão utilizados nomes fictícios, relacionados à mitologia grega e romana, para os professores ao longo desta escrita.

A professora Atena, que foi entrevistada sobre o tema desta pesquisa, atua como professora há 17anos. Destes, 14 anos na disciplina de História, no Ensino Médio. Graduada em História pela Universidade Federal, possui Mestrado em História Social das Relações Políticas pela mesma universidade. Fizeram parte da observação participante, a professora Hera (Geografia), o professor Apolo (Filosofia) e a professora Artemis (Sociologia) e ainda outros professores que participaram da formação de professores do Ensino Médio e que estiveram presente nos planejamentos da área de Ciências Humanas.

### 4.3 - Procedimentos de produção de dados.

A pesquisa traz como elemento definidor a imersão no cotidiano da escola e a produção de dados<sup>9</sup> que possam ilustrar o objeto de investigação e contribuir para uma reflexão dos profissionais envolvidos direta e indiretamente no processo.

No período de fevereiro a abril de 2015 foi realizado o estudo piloto na Escola Estadual de Ensino Médio “Santa Terezinha”. E no período de abril a setembro de 2015 foram realizados os registros em campo por meio da observação participante, da entrevista e das conversas informais na Escola Estadual de Ensino Médio “São Marcos”. Os dados produzidos e analisados nesta pesquisa foram registrados durante 17 encontros semanais da área de Ciências Humanas.

Ao buscar realizar uma pesquisa com esses professores, ou seja, entendendo que a pesquisa não é sobre eles, mas, realizada em conjunto, partilhada, a seleção dos dados produzidos tem como objetivo aproximar pesquisador e sujeitos da pesquisa.

No intuito de aproximar o método e o campo de investigação foram utilizados como procedimentos para a produção de dados: a pesquisa com documentos, os relatos orais, as conversas informais, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Nas palavras de Laville e Dionne (1999, p.191) “nenhum instrumento é perfeito, mas, o pesquisador decide sempre usar mais de um instrumento e aproveitar assim as vantagens de cada um”.

Sobre a observação participante Laville e Dionne (1999) a definem como uma técnica pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender - lhe o sentido de dentro. O pesquisador não fica retirado do contexto, mas, insere-se nele, participa de forma direta e pessoal. As técnicas de observação participante são assim descritas por Laville e Dionne (1999, p.180):

As breves indicações registradas ao vivo, aquelas eventualmente acrescentadas com o tempo, e os relatórios mais exaustivos redigidos em seguida constituem as *notas descritivas* do observador: devem ser tanto quanto possível neutros e factuais para melhor corresponder à situação observada. Outras notas, ditas *analíticas*, vêm juntar-se às *descritivas*. Nas *analíticas*, o pesquisador fala de suas reflexões pessoais; elas

---

<sup>9</sup> O termo dado possui aqui o sentido de “...algo que não é dado, que não é evidente, mas que é preciso ir procurar com o auxílio de técnicas e de instrumentos, busca que demanda esforços e precauções.” (LAVILLE;DIONNE, 1999, p.132)

compreendem as ideias ou intuições frequentemente surgidas no fogo da ação e logo registradas sob forma de breves lembretes.

Os registros do pesquisador são potencializados mediante as reflexões que o mesmo faz sobre o objeto de pesquisa e estas são carregadas de sentido, de conceitos enfim, das experiências como sujeito reflexivo.

As notas analíticas possuem um sentido próprio, que me possibilitaram como pesquisadora expor as reflexões elaboradas no movimento dinâmico das relações estabelecidas no campo de pesquisa junto aos professores de História, sujeitos da pesquisa.

Esses professores participaram das reflexões à medida que elaboraram junto suas análises e compartilharam seus conhecimentos. As notas analíticas elaboradas por meio da observação participante foram fundamentais nos registros do diário de campo e permitiram a definição e as análises posteriores das categorias emergentes.

A observação participante proporciona a integração com o grupo e aproxima as experiências individuais e coletivas que emergem dessa multiplicidade. A multiplicidade aqui é compreendida como a própria realidade e não como unidade ou totalidade.

O espaço-tempo do planejamento apresenta-se como manifestação dessas multiplicidades que não se fazem em oposição às singularidades, pois, estas num processo dinâmico se constituem e se fazem neste coletivo. Ainda que os professores de História possuam suas singularidades em sua formação e em seu trabalho isso não os torna alheios ao processo coletivo que ocorre na dinâmica da escola.

Este espaço não é mero espaço físico, mas, espaço que a todo tempo sofre intervenções, significações e o torna por vezes caótico. No pensamento de Nóvoa (2002) a educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico. Ela não é unicamente um ato racional, mas, também dramático. O sentido atribuído a dramático é por se referir aquilo que comove, que entenece o outro, que se faz na relação, na sensibilização do outro.

Fazer-se presente no grupo e participar de dentro, das suas reflexões, da partilha de seus saberes e vivenciar junto os desafios que se apresentam constituiu algo

essencial para esta pesquisa. Assim, Laville e Dionne (1999, p.180-181) abordam a questão da observação participante como uma técnica que,

Não impondo limite à investigação nem estrutura de análise definida *a priori*, a observação participante permite “ver longe”, levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequência diferentes dos comportamentos verbalizados, e extrair o sentido que eles lhes atribuem.

O pensamento de Laville e Dionne (1999) evidencia as diferentes faces de uma mesma realidade e a importância de não isolá-las. Os professores reunidos na área de Ciências Humanas trazem diferentes experiências que não podem ser descontextualizadas de sua identidade profissional e pessoal. Nóvoa (2002) nos chama a atenção para a questão de que o adulto retém como saber de referência aquele saber que está ligado à sua experiência e à sua identidade.

Associado a este pensamento, outro procedimento de coleta de dados que objetivou potencializar a pesquisa e que é utilizado para o estudo de caso são as entrevistas semiestruturadas. Uma característica importante das entrevistas é que permitem uma flexibilidade no momento de realização das mesmas visando atender às necessidades da pesquisa. Nas palavras de Laville e Dionne (1999, p.189),

[...] sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... Não há, pois, traição ao objeto de pesquisa, mas apenas evolução da intenção do pesquisador na perseguição deste objeto.

A questão central apontada por Laville e Dionne (1999) pode ser traduzida como perda de uniformidade uma vez que permite alterações necessárias nas perguntas e que conseqüentemente mudarão também as respostas. Estas por vezes poderão se apresentar mais ricas e fecundas.

Neste caso a entrevista foi realizada com uma professora de História da Escola de Ensino Médio “São Marcos” da SRE/ Nova Venécia. A professora pertence ao grupo de professores da área de Ciências Humanas da escola onde foi realizada a imersão no campo. Retornando ao objetivo central que é investigar se e como o planejamento da área de Ciências Humanas constitui espaço-tempo de formação continuada para professores de história da SRE/ Nova Venécia, as questões foram estabelecidas a priori e sofreram pequenas alterações ao longo do trabalho de pesquisa.



Importante destacar que as questões pensadas e elaboradas inicialmente foram feitas de forma individual, no entanto, as mesmas foram discutidas e validadas no grupo de pesquisa. A orientação do projeto passa pelo cuidado e análise criteriosa da produção escrita.

#### **4.4 - Metodologia de Análise**

A análise Textual Discursiva tem se apresentado como uma perspectiva analítica que cada vez mais tem sido utilizada nas pesquisas qualitativas (MORAES; GALIAZZI, 2006). Essa perspectiva traz como pressuposto a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de textos já existentes ou produzindo o material de análise. Neste caso, a pesquisa sobre o planejamento por área do conhecimento baseia-se na análise dos textos contidos nos documentos e nos textos produzidos por meio da observação participante e das entrevistas. Fazem parte da análise também, os registros em campo dos gestos e expressões dos professores durante os encontros semanais da área de Ciências Humanas os quais podem revelar sentimentos, sensações e aceitação ou não de determinada situação que se apresenta.

Há pelo menos três argumentos apontados por Moraes (2003) como essenciais na Análise Textual Discursiva: a desmontagem dos textos ou unitarização, o estabelecimento de relações ou categorização e a captura do novo emergente. Este último caracteriza-se pela compreensão renovada do todo a partir da realização dos dois estágios anteriores.

No processo de pesquisa há um conjunto de documentos que são utilizados na elaboração e na definição das categorias. Esse conjunto de documentos recebe a denominação de *corpus* (MORAES, 2003). O *corpus* é constituído essencialmente de produções textuais as quais podem ser produzidas especialmente para a pesquisa ou podem já existir previamente. Neste sentido, estão incluídas como produções para a pesquisa, a entrevista e os registros da observação participante realizadas na escola campo de investigação.

As produções textuais já existentes e que fazem parte da pesquisa são: o documento Currículo da Escola Estadual, as Orientações para Implementação da Nova Carga Horária para Professores da Rede Estadual, a Portaria nº002-R de 20 de janeiro de 2011, o documento Ciclo Trimestral da Organização do Trabalho do Pedagogo e as Propostas Pedagógicas do ano de 2011 e 2014 da escola campo de investigação.

A delimitação do *corpus* permite ao pesquisador iniciar o processo de análise, desconstrução e unitarização dos textos. Nas palavras de Moraes (2003), a desconstrução e unitarização do *corpus* consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos. Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise o que permite definir categorias *a priori* ou categorias *emergentes*.

Nessa pesquisa assumo como pressuposto as categorias emergentes entendendo que foram elaboradas a partir das informações do *corpus*. À medida que fui analisando os documentos já existentes e aqueles elaborados durante a pesquisa pude definir quais seriam as categorias, num processo de aproximação das semelhanças reservadas ao conjunto de textos.

Para Moraes (2003, p.200) “toda categorização implica uma teoria. O conjunto de categorias é construído a partir desse referencial de abstração que o suporta.” Neste sentido, ao assumir as categorias emergentes, o pesquisador examina os dados de seu *corpus* com base em seus conhecimentos tácitos ou teorias implícitas (Moraes 2003). Durante a análise do material do *corpus*, o pesquisador vai elaborando as categorias uma vez que elas não se encontram prontas. Durante esse processo é que o pesquisador vai buscando as estruturas teóricas que o ajudarão na formulação dos argumentos.

A princípio o que ocorre é uma fragmentação dos elementos contidos no *corpus* que pode ser definido como o momento de análise. Em seguida esses elementos são reunidos por semelhanças e relações entre si o que irá determinar as categorias, para que o pesquisador assumindo uma teoria elabore seus argumentos. O resultado desse processo de pesquisa é a elaboração de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos de um conjunto de textos (Moraes, 2003, p.202).

[...] a análise textual qualitativa pode ser caracterizada como uma metodologia na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos,

produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido *corpus*.

Assim, assumir a análise textual discursiva como metodologia de análise implica em realizar um movimento de ordem-desordem-ordem para que o pesquisador possa elaborar através de processos de interpretação e descrição os argumentos sobre o objeto de pesquisa.

No capítulo: As categorias emergentes no contexto das análises sobre o planejamento por área do conhecimento de ciências humanas será apresentado o processo de elaboração das categorias emergentes e a discussão de cada uma delas. Após essa discussão, um metatexto irá apresentar os argumentos elaborados mediante as análises realizadas.

## CAPÍTULO 5

### AS CATEGORIAS EMERGENTES NO CONTEXTO DAS ANÁLISES SOBRE O PLANEJAMENTO POR ÁREA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

As categorias emergentes foram elaboradas tendo como referência os textos produzidos mediante a observação participante e a entrevista semiestruturada. Contribuíram para esse processo também as conversas realizadas durante os encontros semanais com os professores da área de Ciências Humanas e a análise de documentos já existentes como as Propostas Pedagógicas da escola, o Currículo da Escola Estadual e documentos orientadores elaborados pela Secretaria Estadual de Educação.

Há categorias emergentes que expressam as reflexões realizadas de forma coletiva no grupo de professores, outras refletem um exercício individual e outras ainda trazem essencialmente a caracterização do espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento. De acordo com Moraes (2003), as categorias emergentes são construídas com base nas informações contidas no *corpus*, que é o conjunto dos documentos da pesquisa.

Neste caso, os registros em campo das observações e as entrevistas constituíram os principais documentos para a organização e construção das categorias. Os títulos das categorias foram elaborados por mim. Cada fragmento foi aos poucos se unindo a outros e compondo uma categoria. As falas dos professores constituíram elementos de interlocução, de aproximação e de reflexão constante durante a elaboração das categorias.

A interlocução entre as falas dos professores e os títulos dados por mim mostram o entrelaçamento dos conhecimentos dos professores sobre diferentes questões que permeiam o espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento e os conhecimentos elaborados durante o processo de pesquisa.

A organização da escrita das categorias emergentes traz um registro do campo de pesquisa que contribui para a validação do objeto de investigação e uma base

teórica que contribui para sua fundamentação. No pensamento de Moraes (2003, p.199),

Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados.

Mediante a análise dos registros em campo e do contexto em que cada encontro semanal foi organizado com suas singularidades, as categorias emergentes serão assim apresentadas e discutidas:

**5.1- A organização do espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento;**

**5.2- A organização do espaço físico do planejamento por área do conhecimento;**

**5.3- Os limites e possibilidades do planejamento por área do conhecimento;**

**5.4- O currículo e o planejamento;**

**5.5- O exercício da profissão docente frente às ações externas e à burocracia;**

**5.6- A formação de professores do ensino médio- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do ensino médio.**

Neste sentido as reflexões elaboradas em cada uma das categorias possibilitam a análise do planejamento por área do conhecimento enquanto espaço-tempo que contribui para a formação continuada de professores na própria escola. Considerar a forma como o grupo de professores se organiza com as atividades, as reflexões que elaboram e a contribuição de cada um no momento coletivo nos remetem a pensar uma formação de professores que ocorre nas relações de interação entre os sujeitos.

## 5.1 - A organização do espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento.

Para iniciar a discussão dessa categoria as palavras de Sacristán (2000, p.178) contribuem de forma significativa:

Qualquer ideia que se pretenda implantar na prática passa pela personalização nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento. E é evidente que na assimilação do novo existe um processo de adaptação interna cujo resultado não é a cópia mimética da ideia, mas uma transação entre os significados do professor e o que a nova proposta lhe sugere.

No processo de implantação do planejamento por área do conhecimento, os professores atribuíram significados de acordo com suas concepções e experiências. Ainda que este tenha um caráter de diferente do que havia até então na rede pública estadual do Espírito Santo, cada professor ou cada grupo de professor elaborou um pensamento, uma ideia sobre o mesmo como é possível verificar no relato da professora Atena. Quando perguntada sobre como chegou para ela essa ideia do planejamento por área do conhecimento (o que ela concebia no início, quando foi implementado o planejamento por área) ela respondeu:

...quando se falou nessa proposta, o que eu imaginava e que chegou de fato a ser uma proposta da SEDU, mas, que depois caiu no esquecimento [...] isso chegou aqui e o que nos foi dito (foi na mesma época que aumentou a quantidade de planejamento) então quer dizer foi uma expectativa totalmente positiva, porque teríamos mais tempo de planejamento e o planejamento seria feito por área. Com que intuito? (...) algumas horas seria o planejamento individual e o que seria o planejamento coletivo? Nós teríamos temas pra ser debatidos, nós teríamos discussões pra serem levantadas, uma espécie de formação cotidiana, do dia-a-dia.

(...) Então, por exemplo, eu me lembro que na época aqui a gente chegou a fazer uma seleção de temas que nós gostaríamos, eu tenho certeza disso, porque na época eu bati muito em nós estudarmos psicologia do adolescente (...) outro tema que nós falamos muito : a avaliação. Nós pedimos muito pra discutir avaliação...

Então... eu imaginava e foi falado que seria assim....No início os professores reclamavam muito, muito mesmo, porque os professores não encontravam tempo para as tarefas, para corrigir provas (...) e como de fato pesa (...) o que você não faz aqui, você faz em casa...Aí ficou de quinze em quinze dias tentando se reunir...aí já não era toda semana mais.

Aí hoje como é que funciona? ... Você tem uma hora, aquela primeira hora, você senta com o pedagogo, são as informações e as tarefas a serem cumpridas e o restante fica ali... (PROFESSORA ATENA)

Na fala da professora há muitos elementos que precisam ser analisados: o primeiro deles é quanto à dinâmica de organização do planejamento por área. Fica evidenciado que a questão da ampliação do tempo de planejamento é o que chama atenção dos professores. A possibilidade de distribuir esse tempo entre planejamento individual e coletivo é um segundo elemento que dá pistas para um trabalho específico em cada um desses momentos. Não é mais simplesmente o tempo do planejamento individual em que cada professor se organizava com suas atividades. Há algo que diferencia aquilo que até então era uma prática individualizada. No registro do meu diário de campo há referência a essa organização:

Ao chegar à escola, logo me inseri no grupo de Ciências Humanas. Eles estavam sentados todos em volta de uma mesa onde planejavam suas atividades (o professor Apolo de Filosofia, a professora Artemis, de Sociologia, a professora Atena, de História e a professora Hera, de Geografia). Interessante que mesmo antes do início das atividades do turno eles já se encontravam reunidos. Neste dia a discussão era sobre o módulo da formação de professores do Ensino Médio que tratava do ensino de Ciências. (DIÁRIO DE CAMPO DO DIA 19 DE MAIO DE 2015)

No início, quando foi instituído o planejamento por área, como é possível verificar no relato da professora havia momentos de discussão e estudo de textos. Este momento era realizado de forma coletiva e coordenado pelos (as) pedagogos (as). No entanto, os professores começaram a reclamar a falta de tempo para realizarem as tarefas individuais como corrigir provas, elaborar as atividades e planejar suas aulas o que levou a outra forma de organização, esta que existe hoje: há um momento inicial em que os pedagogos informam sobre as atividades a serem realizadas e discutem os projetos que envolvem mais de uma disciplina, em seguida os professores realizam o planejamento entre eles.

Uma questão que chama a atenção no relato da professora é que havia por parte de alguns professores um interesse em realizar estudos sobre temas que são pertinentes ao exercício da profissão, como ela cita psicologia do adolescente e avaliação. Temas que envolvem profundamente as relações entre os professores e os estudantes. Por outro lado, a reclamação de parte do grupo de professores devido o comprometimento do tempo de planejamento individual revela a insuficiência desse tempo destinado ao planejamento por área.

Neste dia os professores estavam preenchendo as pautas de registro das atividades. Pude perceber a angústia presente em alguns momentos quando se tratava do registro da vida escolar de alguns estudantes. A questão de transferências e desistências principalmente. A necessidade de refazer as pautas é o que gerava mais incômodo. (DIÁRIO DE CAMPO DO DIA 07 DE JULHO DE 2015)

No registro do diário de campo há uma questão que indica a utilização do espaço-tempo do planejamento por área para realização das tarefas que envolvem a profissão. O registro das pautas, no entanto, é um trabalho individual e que ocupa parte considerável do tempo que poderia ser destinado aos estudos coletivos. E ainda, o tempo na escola não é suficiente para que tal atividade seja concluída ali.

A ampliação da carga horária não atendeu ao propósito de realizar um planejamento com tempos diferenciados para as atividades coletivas e individuais. Isso é possível verificar na prática do planejamento. Durante a realização da observação participante, pude registrar em vários momentos que ao realizar estudos e discussões coletivas, os professores acabam levando para casa as atividades individuais como: a correção de provas e atividades, a elaboração das pautas de registro, a pesquisa sobre os temas a serem trabalhados nas aulas dentre outras. Por outro lado, quando utilizam o espaço-tempo do planejamento por área para realização de atividades individualizadas, comprometem as discussões coletivas, limitam as possibilidades de partilha.

Nóvoa (2002, p. 25) chama a atenção para uma questão que pode contribuir para a reflexão aqui proposta:

[...] é preciso reconhecer que não temos prestado a devida atenção às formas de organização do trabalho profissional. Pensamos no professor a título individual, nos seus saberes e capacidades, mas raramente nos temos interrogado sobre essa “competência colectiva” que é mais do que a soma das “competências individuais”.

Prestar atenção às formas de organização do trabalho profissional requer pensar nas dimensões que envolvem o trabalho docente em suas singularidades. Essa competência coletiva se faz no espaço-tempo de partilha entre os professores, nos momentos de aprofundamento e estudo sobre as questões que perpassam a profissão, mas, também é preciso considerar a necessidade do espaço-tempo de realização do planejamento individual no ambiente de trabalho. Esse trabalho realizado pelo professor fora da escola é um trabalho não remunerado, portanto, que excede ao limite da carga horária. Ao longo do processo de constituição da profissão



docente essas práticas se naturalizaram e aquilo que deveria ser exigência para que o Estado cumprisse foi sendo negligenciado.

Os saberes e capacidades que os professores trazem e expressam nas relações com seus pares podem evidenciar uma busca constante por estabelecer relações de reciprocidade e de solidariedade através das quais o professor não se torna alguém isolado no exercício da profissão, mas, compartilha esses saberes e capacidades com a coletividade, com os outros. Também partilham os anseios e necessidades de outras formas de organização do trabalho para que o tempo dedicado às atividades da profissão seja contemplado no ambiente da escola.

Ao expressar o desejo de estudar temas referentes ao exercício da profissão a professora estaria tornando público um desejo que também pode ser de outros professores. E ainda, sinalizando para uma forma de organização do planejamento em que os professores não estejam ali apenas para cumprirem tarefas, mas, para estudar, discutir e potencializar suas práticas.

Em referência à ideia de “competência coletiva” outras relações e outras formas de organização do trabalho escolar se fazem necessárias para que os professores desenvolvam um trabalho de partilha. A própria estrutura curricular das escolas que isola as disciplinas e os professores não favorece a discussão coletiva do trabalho. No momento em que os professores precisam realizar atividades que envolvem outras disciplinas enfrentam como obstáculo a indisponibilidade de tempo para conversarem entre si e a própria organização das aulas no quadro no horário.

Sobre “competência coletiva” Guy Le Boterf (1994 *apud* Nóvoa, 2002) faz referência a um ator coletivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria rotinas partilhadas de ação, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada.

Então, na dinâmica que se estabelece no espaço-tempo do planejamento da área de Ciências Humanas, os professores tornam-se atores coletivos à medida que dialogam sobre os conteúdos, os projetos, os comportamentos dos estudantes e também sobre suas angústias e incertezas na realização do trabalho junto aos estudantes. Tornam-se sujeitos em um processo formativo em que um colabora com o outro nas reflexões e nas ações conjuntas.

Retornando ao relato da professora, ela deixa explícita a compreensão do que significa ou pelo menos do que deveria ser o espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento: "... uma espécie de formação cotidiana, do dia-a-dia." Se o planejamento por área possui a dimensão formativa, esta ocorre na cotidianidade dos professores, nos diálogos e nas experiências partilhadas a cada semana, a cada encontro. No pensamento de Imbernón (2012, p.46) a formação de professores precisa ser uma formação no local de trabalho, onde ocorrem as situações problemáticas, "uma formação desde dentro".

Durante a pesquisa ficou evidenciado que a organização do espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento em dias da semana destinados a cada área segue a orientação da Secretaria de Estado da Educação. No entanto, a dinâmica com que essa ação acontece possui um grau de particularidade que é peculiar a cada escola e até mesmo a cada dia de planejamento. Isso revela que mesmo que haja uma orientação que padroniza a ação, os sujeitos que participam dela imprimem ali seu jeito, suas ideias e uma forma peculiar de fazer. Revela ainda que os professores resistem a um sistema de ensino que muitas vezes os quer tornar simples cumpridores de tarefas, exercem suas capacidades de argumentação e criatividade a fim de potencializar aquilo que é próprio da profissão: a reflexão constante.

## **5.2 – A organização do espaço físico do planejamento por área do conhecimento.**

A organização interna da escola pesquisada no que se refere ao espaço físico, apresenta limites que interferem na realização do planejamento por área do conhecimento. Esta não é uma situação isolada considerando que há em outras escolas da rede pública estadual situação semelhante, como pode ser verificado no relatório do Encontro Regional de professores realizado no ano de 2012 (Anexo B). Nesse documento os professores pontuaram a falta de espaço físico para realização do planejamento por área como uma dificuldade. Em algumas escolas devido aos limites da própria estrutura física do terreno, em outras por falta de recursos para

ampliação dos espaços e outras vezes pela própria dinâmica de organização interna das escolas de aproveitamento dos espaços.

Na fala da professora Atena:

Eu acho que hoje a escola não tem o espaço físico adequado nem para as aulas, nem para o planejamento, nem para o atendimento pedagógico, nem para o coordenador, enfim, falta espaço físico na escola. Por exemplo, no planejamento, nós precisávamos ter um espaço mais silencioso, mais próprio, apropriado para o planejamento, tendo livros... Uma sala de humanas, por exemplo, com livros, documentários, vídeos com acessibilidade ao professor e quem sabe até o aluno (PROFESSORA ATENA).

O ambiente em que os professores realizam o planejamento é a sala dos professores. Sendo o ambiente destinado à organização dos materiais utilizados por eles como: livros, apostilas, cadernos e outros, uma parte do espaço é destinada aos armários. Isso significa que ao mesmo tempo em que estão reunidos os professores da área de Ciências Humanas, outros professores circulam pelo ambiente. Há conversas sobre diferentes temas, ruídos constantes, brincadeiras e às vezes muita interferência na fala dos professores.

As condições físico-estruturais das instituições tem sido objeto de pesquisas. Em especial a questão do ruído foi registrada na pesquisa realizada por Ferreira, Oliveira, Vieira (2012) que evidenciaram que em escolas do Espírito Santo o ruído foi apontado como razoável por cerca de 53% dos docentes e, cerca de 37%, somam os que consideram o ruído elevado e insuportável. Esse ruído apontado na pesquisa refere-se ao ruído da sala de aula, no entanto, é perceptível no relato da professora Atena e nos gestos dos demais professores que o ruído da sala dos professores interfere no desenvolvimento das atividades de planejamento.

O movimento de captar os gestos e principalmente a expressão facial dos professores como desaprovação ao ruído foi uma das atividades de pesquisa. São movimentos que passam quase despercebidos. É preciso estar muito atento aos detalhes para captar o movimento de insatisfação que ali se apresenta como, por exemplo, um gesto de franzir a testa, balançar a cabeça de forma negativa ou torcer os lábios. São movimentos quase que rotineiros, porém, em alguns momentos se intensificam. Em alguns dias da pesquisa era mais intensa a conversa dos professores, as brincadeiras um com o outro e até mesmo a interferência no grupo que estava planejando.

O ambiente do planejamento por área é a sala de professores o que em alguns momentos dificulta a concentração e estudo do grupo, pois, há outros profissionais no mesmo ambiente conversando sobre outras questões. Neste momento um professor de outra disciplina faz brincadeiras com relação à alimentação e isso provoca risos e muita conversa. O grupo expressa certo desconforto com relação ao barulho e agitação na sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 19 DE MAIO DE 2015)

Os fatos relatados na pesquisa de campo têm a ver com a organização interna das escolas. A organização e o investimento que se faz ou não se faz nos espaços físicos reflete a maneira como se pensa a educação. No conjunto das ações que são direcionadas para e pela escola, há pouca consideração sobre como estes interferem no trabalho do professor.

O espaço físico deveria fazer parte do conjunto das discussões sobre os processos de ensinar e aprender, fundamentar-se em uma epistemologia que considere a reflexão e a tomada de decisões conjunta. Pensar o planejamento por área como espaço de estudo e discussão, em um ambiente tumultuado e exposto às adversidades que interferem na ação dos professores é um desafio constante.

A rotina que se estabelece no ambiente escolar parece gerar uma insatisfação que se expressa nas palavras e gestos que passam muito rapidamente. São movimentos que ou não se captam ou não se querem captar, pois, isso exige tomada de decisão, ou melhor, de atitudes que venham a modificar aquilo que está consolidado.

Outra questão a ser considerada é que em ambientes coletivos em que grupos se reúnem com o propósito de realizar diferentes atividades, há uma exigência quanto às atitudes e comportamentos que ali se manifestam. As interferências muitas vezes desnecessárias como, por exemplo, as brincadeiras pouco acrescentam ao grupo que está planejando.

Nas palavras de Sacristán (2008, p.71),

Para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos.

Assim, a apropriação do espaço físico para a realização do planejamento por área não ocorre de forma aleatória. Faz parte de uma organização interna da escola que procura atender ao grupo de professores, aos outros profissionais e aos alunos. Esta dimensão do espaço físico escolar pode ser entendida como uma prática organizativa definida como uma prática que está relacionada com o funcionamento

da escola e configurada pela sua organização (SACRISTÁN, 2008). Trata-se da forma conjunta de trabalho dos professores, da divisão do tempo e espaço escolar e de outras formas de organização que envolve as atividades pedagógicas.

### **5.3- Os limites e possibilidades do planejamento por área do conhecimento**

O registro em campo da fala da professora de História permitiu algumas reflexões sobre os limites do espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento no interior das escolas. Na escola onde foi realizada a pesquisa, a professora Atena, que trabalha com a disciplina de História fez uma fala que revela alguns limites do planejamento. No primeiro dia da pesquisa de campo ela disse:

(...) sabe, eu não concordo com esse planejamento por área. Acho que reforça ainda mais os grupinhos. (...) eu poderia planejar com Língua Portuguesa, por exemplo... (PROFESSORA ATENA)

Ao analisar a fala torna-se evidente que a criação do planejamento por área do conhecimento apresenta pelo menos duas questões: uma delas é a possibilidade de aproximar os professores que atuam nas disciplinas de uma mesma área favorecendo o diálogo e o planejamento de ações conjuntas. Outra questão é que da forma como está organizado, um dia da semana para cada área, restringe a comunicação, a partilha e a possibilidade de planejar atividades com professores de outras disciplinas.

Em específico com a disciplina de História, observa-se que a proximidade com a literatura possibilitaria um trabalho mais integrado. O que mais inquieta os professores é que não há um momento onde possam realizar esse diálogo de forma coletiva. Ficam a mercê dos momentos em que se encontram no cotidiano das aulas e nos horários fora de sala de aula.

Quando questionada sobre o planejamento por área, a professora Atena diz:

Eu vejo como fundamental... Eu já vou começar falando da crítica que eu faço: que fica muito restrito aos grupos. Acho que nós deveríamos ter momentos em que todos os professores se reunissem e pudessem discutir sobre a prática da sala de aula. Mas, eu gosto muito... Por quê? É o momento em que nós compartilhamos o assunto, as práticas, como nós estamos trabalhando, as dificuldades com os alunos. Geralmente a dificuldade que um professor tem com um aluno os outros acabam tendo também então você pode conversar sobre estratégias de como abordar aquele aluno. Mas, principalmente em relação ao conteúdo... Eu penso que

tem acontecido uma troca maior entre geografia, história, sociologia e filosofia... Gostaria que fosse maior ainda que abrangesse literatura e outras disciplinas também... Eu penso como positivo, eu gosto do planejamento por área nesse aspecto de partilha (PROFESSORA ATENA)

No relato a professora afirma que o planejamento por área é o momento de compartilhar o “assunto, as práticas, as dificuldades”. Espaço de discussão coletiva esse ainda poderia ser ampliado para outras disciplinas.

Esta questão da falta de tempo para o diálogo entre os educadores foi registrada na pesquisa de Oliveira (2013) como um aspecto que tensiona o trabalho com a interdisciplinaridade e com o Currículo Básico da Escola Estadual. A pesquisadora destacou como resultado que os professores conseguem organizar momentos entre as aulas para dialogar sobre os materiais, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos.

No lugar da integração, o que acontece é uma fragmentação, uma separação dos professores em áreas do conhecimento. E cada área com sua especificidade dialoga entre si, porém, muitas vezes esse diálogo poderia promover um trabalho mais integrado se disciplinas de diferentes áreas tivessem um espaço-tempo de partilha de suas práticas e de seus conhecimentos.

A professora Atena fala de uma integração maior entre as disciplinas da área de Ciências Humanas. Isso remete ao planejamento por área avaliado por ela como positivo no sentido da partilha. Isso pode ser ilustrado utilizando o registro do diário de campo:

Neste dia os professores iniciaram uma discussão sobre os alunos da educação especial, cada um expressou aquilo que compreende sobre o trabalho que realizam:

Nas palavras da professora de Filosofia, Artemis: “Acho que tenho que mudar a forma de trabalhar com os alunos da educação especial. “Pra que colar um monte de folhas no caderno? ...Preciso mudar a estratégia...”

A professora Atena afirma: “... Eles não vão assimilar no mesmo ritmo que os demais. Temos trabalhado atividades em que eles sejam minimamente alfabetizados...”

E continua: “Você tem que definir quais os objetivos da atividade... existem momentos que o importante é somente trabalhar a linguagem... você que precisa ter a sensibilidade de perceber o que cabe em cada momento.”

(DIÁRIO DE CAMPO, 19 DE MAIO DE 2015)

O diálogo sobre a educação especial é um dos registros que revela a potência que existe no momento em que os professores estão reunidos. Ao partilhar as incertezas e o trabalho que cada um vem desenvolvendo junto aos estudantes da educação especial, os professores buscavam uma reciprocidade, o apoio um dos outros. Isso mostra uma quebra no isolamento e as decisões individuais dão lugar ao coletivo da discussão realizada no grupo.

No que se refere ao trabalho com os conteúdos das disciplinas, uma questão evidenciada é que a forma como estes estão organizados no documento Currículo Básico da Escola Estadual dificulta a integração ou o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Mesmo fazendo parte de uma mesma área do conhecimento, os professores nem sempre conseguem planejar de forma coletiva e integrada suas atividades.

Acredito que deve haver um aprofundamento nesse sentido... não basta o planejamento ser por área, o conteúdo também tem que ser compartilhado ali pela área ai sim nós vamos ter uma dimensão maior do conteúdo....o planejamento já é por área, mas, o conteúdo não é por área.(PROFESSORA ATENA)

As falas aqui registradas revelam as concepções dos professores e a potência das reflexões partilhadas no grupo, sinalizam para duas questões relevantes no campo da organização da escola: pensar a prática do planejamento como espaço-tempo de interlocução e partilha entre professores de diferentes disciplinas não se limitando à área do conhecimento e o currículo como vivência, prática cotidiana dos conteúdos e temas a serem trabalhados junto aos estudantes também não se restringindo ao que está prescrito.

#### **5.4 – O Currículo e o planejamento**

Nesta categoria faz-se necessário apresentar as discussões considerando um conceito de currículo que possa potencializar os registros e análises realizadas. Assim, Sacristán (2000), vê no currículo uma forma de se ter acesso ao conhecimento, e que por isso não se pode esgotar seu significado em algo estático, mas por meio das condições em que se realiza e se converte numa maneira particular de entrar em contato com a cultura.

Para Sacristán (2000, p.16):

as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas,

Além disso, o currículo expressa também o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em determinada circunstância/ocasião e, por meio dele, realizam-se os fins da educação no ensino escolarizado.

A apropriação do conceito de currículo apresentado por Sacristán (2000) permite dialogar com os registros realizados durante a pesquisa no sentido de significar o conceito.

Assim, o currículo enquanto forma de ter acesso ao conhecimento e expressão do projeto de cultura traz uma compreensão da realidade vivenciada no interior da escola e do grupo de professores reunidos por área do conhecimento como produção de sentidos e não como algo estático. O diálogo estabelecido entre os professores reflete a todo momento as concepções sobre o conteúdo que ensinam, a metodologia que utilizam e as relações que são estabelecidas junto aos alunos. Essa forma de fazer é que traduz não somente um conteúdo intelectual, mas um conteúdo que é cultural e formativo.

Neste sentido o planejamento não se dissocia do currículo, ao contrário, compõe com ele um espaço-tempo de reflexão e de elaboração constante. No lugar da ruptura o que ocorre é uma continuidade das discussões e do trabalho dos professores. O planejamento ganha uma dimensão coletiva que não se esgota no encontro semanal por área do conhecimento, mas que se prolonga na realização do trabalho junto aos alunos. Os conteúdos e temas elaborados, planejados pelos professores são partilhados junto aos alunos resultando em uma partilha de conhecimentos culturais e intelectuais e formativos (Sacristán, 2000).

As questões referentes ao currículo apresentam-se a todo o momento, pois, no encontro semanal dos professores da área de Ciências Humanas é o espaço-tempo em que podem dialogar de forma mais próxima sobre o trabalho com o currículo.

Neste dia, após o estudo do módulo da formação de professores do Ensino Médio, as professoras Atena e Hera conversavam sobre os conteúdos que estão trabalhando com as turmas, já fazendo uma organização para o segundo trimestre. Utilizavam para isso do currículo prescrito fazendo uma interlocução entre o que a história poderia trabalhar e a geografia. Temas



como: Guerra Fria, Idade Média e Escravidão no Brasil fizeram parte da discussão. (DIÁRIO DE CAMPO, 19 DE MAIO DE 2015).

Os professores dialogavam sobre quais conteúdos estavam desenvolvendo nas turmas e neste sentido procuravam aproximá-los, porém, nem sempre isso é possível. No documento curricular os conteúdos estão organizados de forma específica por disciplina não considerando o trabalho nas áreas do conhecimento, apesar de assim estar organizado.

O relato da professora Atena ilustra essa questão:

(...) por exemplo, eu estou com um conteúdo que pode ser abordado também por Geografia, eu peço ajuda a colega e isso acontece. Acontece até em Literatura... Não é sempre não, mas, isso acontece. Mas, também o currículo não ajuda (...) o currículo não casa (...) primeiro as gavetinhas... não casa nada com nada. Por que não os temas geradores? (...) por que não o aluno ir compreendendo o conhecimento como um todo?(...) os currículos são muito diferentes (...) o currículo está muito voltado pra esse conhecimento fragmentado... (PROFESSORA ATENA)

A professora Atena revela outra concepção para o trabalho com os conteúdos das disciplinas ao mencionar os temas geradores. Essa concepção estaria pautada na proposta elaborada por Paulo Freire na década de 1950. O trabalho com temas geradores pressupõe uma visão de totalidade, de abrangência da realidade e de uma metodologia dialógica. São denominados geradores porque "(...) contém em si a possibilidade de desdobrar - se em outros tantos temas (eixos temáticos e subtemas) que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas" (Freire, 1987, p. 124). Estes temas precisam ser refletidos para que os sujeitos tomem consciência de si mesmos e do mundo.

Neste sentido, as disciplinas sairiam do âmbito dos conhecimentos fragmentados e juntas comporiam uma rede de conhecimentos tendo como referência o tema gerador. Os conteúdos das disciplinas não estariam mais presos, fixados apenas no campo da disciplina, mas manteriam uma relação dialógica com outros campos do saber.

Para potencializar a discussão sobre a disciplina de História no contexto da área de Ciências Humanas, a pesquisa sobre docência em História de autoria de Pereira, Seffner, Zeli e Meinerz (2014) apontou que o ensino de História pode ser pensado como aglutinador de outras disciplinas e desafiar os modos tradicionais de aprender História. O ensino de História como aquele que não se limita ao campo dos

conteúdos específicos, mas, que integra junto com outras disciplinas conhecimentos sobre a cultura e a juventude. Não é uma questão de opor currículo prescrito ao currículo vivido, mas, de promover a interlocução e a flexibilidade no diálogo entre essas dimensões.

Ao se referir às gavetinhas a professora indica a fragmentação da organização curricular que orienta os sistemas de ensino. As disciplinas são partes individualizadas que vão compondo um todo que só se complementa de forma fracionada. Ainda que os professores procurem estabelecer a todo o momento uma integração, há momentos que o planejamento é realizado de forma individualizada como é possível perceber no registro:

Hoje a professora Atena está planejando o conteúdo que irá desenvolver com as turmas da 1 série do Ensino Médio. O conteúdo é sobre Roma. Neste momento os professores estão cada um realizando tarefas, ou seja, planejando de forma individualizada. Alguns conversam sobre questões do dia- a -dia e outros estão preparando as aulas. Há neste momento certa tranquilidade no ambiente. Conversamos um pouco sobre quais questões seriam mais interessantes trabalhar com os alunos: a organização política, as leis e a organização das cidades. Sugerir à professora que desse um enfoque nas questões agrárias de Roma e que trouxesse a discussão para as questões atuais sobre posse de terras, conflitos agrários, uso da terra, considerando que os alunos em grande parte moram no meio rural de Nova Venécia. Conversamos ainda sobre a metodologia de abordar o tema. Além dos textos seria interessante trabalhar com imagens e alguns vídeos. Foi um diálogo muito bom. Pudemos conversar sobre o tema e pensar juntas estratégias de trabalhar de forma que facilitasse a compreensão dos alunos. Ao final a professora Atena mostrou-se muito feliz por podermos partilhar esse momento. (DIÁRIO DE CAMPO, 23 DE JUNHO DE 2015)

O planejamento por área se constitui em espaço-tempo de possibilidade de aproximação, de interlocução, mas, que à medida que obedece a um ordenamento fragmentado das disciplinas organizadas em áreas, restringe sua dimensão integradora. Não se trata de opor uma organização fragmentada a uma organização integradora, mas, de perceber em que medida há uma mutualidade, uma correspondência entre essas organizações.

É recente a concepção de um planejamento e de um currículo que se faça no coletivo, nas relações de troca entre pares. O que prevaleceu ao longo da história da profissão foram as formas individualizadas de realizar o trabalho docente, os professores desenvolveram identidades isoladas (NÓVOA, 2002, p.44). E ainda a forma como estão organizadas as escolas e todo o sistema, o que prevalece é uma

organização compartimentada. A todo o tempo os professores procuram quebrar esse isolamento como é possível perceber no registro:

Hoje os professores de Ciências Humanas estão discutindo sobre o tema Religião que será desenvolvido durante o segundo trimestre. A professora Izabel propõe que sejam realizadas algumas visitas para estudo do tema. Pergunta ao grupo o que acham de buscarem identificar na região as benzedadeiras para trabalhar a questão das crenças. O grupo gosta da ideia. Depois vão acrescentando outras possibilidades como, por exemplo, o mosteiro Zen Budista, em Ibirajú. O objetivo é apresentar aos alunos as diferentes crenças religiosas. Na fala dos professores "... sair um pouco da visão de uma única religião, de uma única crença..." Pude perceber uma integração muito grande no grupo ao discutirem a possibilidade de um trabalho conjunto. Falavam com entusiasmo sobre o tema. (DIÁRIO DE CAMPO, 02 DE JUNHO DE 2015)

O registro em campo dessa atividade de planejamento que reflete as questões sobre o currículo nos remete ao que nos diz Clark e Lambert(1985) *apud* Sacristán (2000, p.187):

O planejamento do professor é o mais importante determinante do que se ensina na escola. O currículo, como produto feito realidade em certo tipo de publicações, é transformado e adaptado no processo de planejamento por meio de acréscimos, subtrações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase em algum de seus componentes.

Essa afirmação fundamenta a ideia transcrita do diário de campo. Ao debaterem em conjunto o tema Religião que está no currículo prescrito, os professores acrescentam formas de trabalhar o tema, dinâmicas de interação e metodologias diferenciadas para que os estudantes tenham acesso à dimensão que o tema envolve. Dimensão filosófica, sociológica, geográfica e histórica. Essa possibilidade se concretiza no espaço-tempo do planejamento por área. É no momento do planejamento que o poder transformador reflexivo do professor se apresenta (SACRISTÁN, 2000).

### **5.5 - O exercício da profissão docente frente às ações externas e à burocracia.**

Durante diferentes momentos da pesquisa de campo, nos encontros semanais dos professores da área de Ciências Humanas, pude registrar como as tarefas burocráticas atravessam o planejamento e a organização do trabalho no interior da

escola e também fora dela. Em referência à exigência do posto de trabalho Sacristán (2008, p.71) afirma:

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar.

As determinações burocráticas traduzidas em tarefas a serem cumpridas podem sinalizar para a responsabilização dos professores frente a projetos externos ou políticas públicas que nem sempre revelam os anseios dos mesmos no exercício da profissão. Uma dessas políticas públicas que tem se tornado cada vez mais evidente nas escolas públicas estaduais do Espírito Santo são as avaliações externas.

Há uma concentração de esforços por parte dos professores em realizar essas avaliações que se aproxima de uma naturalização desse processo no interior da escola. Dedicam parte do tempo do planejamento para a análise dos resultados que os estudantes têm apresentado nas avaliações, planejam os conteúdos das disciplinas preocupados em atender à matriz curricular e participam do processo de aplicação das provas. É todo um tempo dedicado a atividades que são acrescentadas ao trabalho que realizam.

No entanto, é perceptível uma insatisfação que se manifesta através de gestos e atitudes de desconforto e de rejeição a esse modelo que padroniza e compromete a singularidade do trabalho dos professores. A singularidade tem relação com aquilo que torna uma ação própria e apropriada a cada circunstância, com destaque para a originalidade que a circunda.

Então, se os testes aplicados a cada trimestre aos estudantes do Ensino Médio denominado de Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES Tri<sup>10</sup>) desconsideram essa singularidade há um comprometimento do trabalho docente, do currículo e da própria organização da escola. Aquilo que distingue que torna original o trabalho do professor termina por ser padronizado no conjunto das ações que chegam e que são externas à escola.

---

<sup>10</sup> Esta avaliação tem por objetivo acompanhar trimestralmente o desempenho dos estudantes do Ensino Médio. Teve início no ano de 2015 em todas as escolas públicas estaduais do estado do Espírito Santo.

O dia de aplicação da prova do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES, por exemplo, torna-se um dia atípico na escola. O tumulto, o corre-corre de professores e estudantes. Certo estresse por parte da equipe gestora com o fator organização e tempo de realização das provas. Todos esses elementos configuram um cenário que gera agitação e desconforto.

A efetivação das avaliações externas tem gerado nos professores um sentimento de perda de autonomia. Uma autonomia que talvez na história da profissão tenha sido alcançada ainda que não em sua totalidade. Nas palavras de Sacristán (2008, p.72)

A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente.

A “acomodação às situações reais” traduz-se em formas, estratégias de existir e reexistir dentro de uma instituição. É uma liberdade parcial de realização e exercício da profissão docente.

A burocratização que envolve o trabalho dos professores em alguns momentos limita as possibilidades de realização do trabalho docente. Ao analisar o contexto das avaliações externas percebe-se que estas não se limitam à aplicação de testes padronizados. Há um conjunto de ações direcionadas para que estas tragam os resultados desejados como, por exemplo, a organização dos conteúdos utilizando a matriz curricular das avaliações e a aplicação de simulados para que os estudantes se familiarizem com as questões.

No pensamento de Sousa (2008 *apud* Silva; Rodrigues2013, p.207) a política de avaliações nacionais e internacionais a partir da implantação das reformas educacionais dos anos 1990:

[...] implanta um lógica de gestão escolar pautada pelo controle dos produtos e dos resultados educacionais, medidos pelo desempenho dos alunos em testes padronizados. Os resultados obtidos são interpretados como um indicador de eficiência da unidade escolar, em particular, e do sistema educacional como um todo.

Outra questão registrada em campo foram os projetos que chegam até a escola com o propósito de melhorar os índices:

Neste dia os professores estão reunidos para realização do pré-conselho, juntamente com o diretor e as pedagogas. No início há uma fala do diretor

com relação aos resultados da escola no ENEM 2014. Ressaltou que a área de Ciências Humanas está de parabéns, pois, foi a que apresentou a melhor nota. A professora de Geografia disse que é desde 2012 que eles veem trabalhando as questões do ENEM com os alunos o que pode ser um indicativo dos resultados... O diretor retoma a fala e ressalta a preocupação com o abandono e a reprovação e pede aos professores que reflitam sobre o tipo de planejamento e o tipo de aula que melhor atenda aos alunos (neste momento é perceptível nos professores uma expressão de quem já vem realizando um trabalho com ênfase nos alunos, em suas aprendizagens). Em seguida falam sobre o projeto Jovens de Futuro. A pedagoga explicou o projeto. Toda escola que está no programa tem metas a serem atingidas até 2018. É um programa que orienta gestores para que estes orientem a equipe de professores... são estratégias para melhorar a metodologia de trabalho do professor. A escola tem que construir um plano de ação conjunto, mas não uma coisa solta: tem que ter as metas, os objetivos, as ações, quem vai fazer e quando vai fazer. Se a ação não der os resultados esperados, esta deverá ser mudada. O projeto está relacionado ao IDEB, PAEBES Tri, ENEM... (DIÁRIO DE CAMPO, 25 DE AGOSTO DE 2015)

Todo o esforço despendido pela equipe de professores e a equipe gestora da escola traduz-se em busca por melhorias no processo de aprendizagem dos estudantes. Mas sem dúvida há toda uma discussão sobre os resultados da escola nas avaliações externas. O desenvolvimento de um projeto que não faz parte de uma decisão interna da escola, mas que chega como uma imposição para que a escola trabalhe para melhorar seus índices compromete a autonomia dos profissionais que ali trabalham.

Os professores estão diante de um processo que os torna responsáveis por organizar e garantir os resultados da escola. Estes estão diante de um processo denominado por Sacristán (2002, p.64), de “hiper-responsabilização”:

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação.

A realidade do sistema escolar que coloca o professor como principal responsável por garantir os processos educativos é a mesma que limita sua autonomia. Há uma transferência de responsabilidades e de competências. As atividades de elaboração de conhecimentos, de reflexões e de decisões por parte dos professores são substituídas por atividades de treinar, “preparar” e classificar os estudantes mediante padrões de desempenho que não são os professores que elaboram. São padrões, ou seja, universalizam os conhecimentos e desconsideram o contexto social e cultural em que cada escola desenvolve suas atividades. É uma política pública que

caminha em outra direção no que se refere aos conhecimentos elaborados pelos professores no próprio fazer da profissão. Nas palavras de Nóvoa (2002, p. 59):

A retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e burocráticas (...). É forçoso reconhecer que a profissionalização do saber tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores.

Assim, a formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores por meio da valorização de conhecimentos elaborados pelos professores e da partilha de experiências na própria escola (NÓVOA, 2002).

## **5.6 – A Formação de Professores do Ensino Médio - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.**

A apropriação do espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento para realização da formação de professores do Ensino Médio não é uma atividade obrigatória. Os professores puderam escolher participar desta formação.

Na escola campo onde a pesquisa foi realizada os professores da área de Ciências Humanas optaram por participar, portanto, essa categoria emergiu desses momentos vivenciados junto ao grupo. O grupo no momento destinado à formação não se restringia aos professores do turno, mas, a eles juntaram-se professores de outros turnos, outras disciplinas como: Língua Portuguesa e Educação Especial e de outras escolas.

Essa formação faz parte do conjunto das políticas públicas do governo federal que visam à melhoria na educação pública brasileira. Traz como elemento integrador estudos por área do conhecimento que abrangem professores não somente da área em que atuam. Isso permite um diálogo sobre os conhecimentos produzidos nas diferentes disciplinas e áreas do conhecimento como é possível verificar no registro em campo.

Os professores estão discutindo o módulo que traz o estudo da área de Ciências da Natureza. A ideia é trabalhar de forma interligada, de forma que

para o aluno faça sentido o estudo dos temas. A História, a Geografia, a Filosofia enfim, todas as disciplinas trabalhem em sintonia. A proposta é que as atividades sejam desenvolvidas de forma interdisciplinar. Os temas da área de Ciência da Natureza seriam então, trabalhados pelos professores de todas as disciplinas. A discussão sobre as atividades propostas no módulo permitiu um diálogo sobre o ensino de ciências. Questões de como tem ocorrido o ensino de ciências na escola... As fórmulas e conteúdos muitas vezes pouco significativos para os estudantes. Nas palavras da professora Atena: “Há necessidade de um novo olhar do professor sobre os conteúdos que ensina. Não basta ensinar fórmulas, mas, faz-se necessário que os alunos compreendam a relevância desses conhecimentos em suas vidas. O professor de Ciências precisa acreditar na importância dos conteúdos que ensina para a vida dos seus alunos.”(DIÁRIO DE CAMPO, 19 DE MAIO DE 2015)

Em outro registro essa questão do estudo em diferentes áreas do conhecimento surge novamente no texto elaborado pelos professores da área de Ciências Humanas:

Hoje os professores estão estudando o caderno da formação de professores sobre a área de Linguagens. Após a discussão realizada pelo grupo, os professores elaboraram um texto sobre o tema. “Linguagens são compreendidas como diversas e necessárias frente às realidades impostas no contexto social. Compreendemos como linguagem não apenas o ato de falar e ouvir, mas todas as expressões que remontam a subjetividade do ser humano: tais como música, arte, expressão corporal, etc. E essas diferentes formas de linguagem se fazem necessárias para a construção do conhecimento, mediante seu contexto social que advém das diferentes realidades que perpassam no contexto da escola, pelo professor e pelo aluno. Em especial na área de Humanas a dificuldade em interpretar e expressar uma adequada compreensão da realidade proposta (conteúdo) tem causado uma imensa dificuldade na construção do conhecimento.”(DIÁRIO DE CAMPO, 02 DE JUNHO DE 2015)

Durante o planejamento da área de Ciências Humanas, os professores estudaram os cadernos referentes às duas outras áreas: Ciências da Natureza e Linguagens. Isso proporcionou um diálogo sobre as questões relacionadas aos conteúdos e às metodologias que atendam aos estudantes. No entanto, em alguns momentos os professores apontavam a necessidade de que junto a eles estivessem presentes os professores das outras áreas, pois, faltavam elementos para uma reflexão mais profunda dos temas.

Hoje os professores estão estudando o caderno de matemática. Na fala de alguns deles como, por exemplo, da professora Hera “a discussão de cadernos que são de outras áreas é complicado, pois, não dominamos determinamos conhecimentos específicos”... “Querem dizer como podemos utilizar elementos matemáticos na compreensão dos outros componentes...” A professora Atena diz que: “... Tem uma parte interessante: a relação da matemática com os outros componentes curriculares.” Na leitura do caderno de estudo, fica evidenciada a intenção de promover a interdisciplinaridade.



No decorrer da discussão os professores produziram um texto que faz parte das atividades do caderno de formação.

**Texto produzido pelos professores sobre o estudo do caderno de Matemática:**

Nos dias atuais é visível o desinteresse da grande maioria dos alunos pelos conhecimentos matemáticos. No entanto, a escola deve propiciar o desenvolvimento do conhecimento matemático, por compreender a necessidade de tal (...) sob o olhar da interdisciplinaridade, todos os componentes curriculares podem utilizar a matemática como mais um elemento para a compreensão do conteúdo proposto, bem como da realidade vivida. Conceitos estatísticos, noções de espaço, questões fracionárias ou mesmo as operações mais simplórias estão sempre perpassando os conteúdos dos diferentes componentes curriculares. O que se faz urgente seria o despertar do interesse e do desejo pela aprendizagem nas crianças ou jovens, talvez com conteúdos cada vez mais voltados para uma prática social de utilidade efetiva na vida dos alunos e com menos questões teóricas (sem uma explicação que defina um sentido).

A matemática como base do pensamento lógico é essencial para a compreensão dos demais conteúdos e mesmo da vivência diária. Quando um sistema educacional é tão falho no ensino e aprendizado da matemática, conseqüentemente os outros componentes curriculares se prejudicam. A falta de compreensão do pensamento matemático produz uma má qualidade na interpretação das outras disciplinas.

(DIÁRIO DE CAMPO, 23 DE JUNHO DE 2015)

O relato dos professores e a produção do texto referente ao ensino da Matemática potencializam o momento do planejamento por área como espaço-tempo de estudo e diálogo que não se restringe à área. Porém, ao sinalizar para a necessidade da presença dos profissionais da disciplina de Matemática os professores evidenciam a fragilidade da organização da formação.

Uma formação de professores do Ensino Médio precisa considerar as questões que perpassam essa etapa como: a fragmentação das disciplinas e das áreas do conhecimento, a organização interna das escolas, o grupo de professores, o espaço-tempo de discussão coletiva existente e os que precisam ser criados para que os professores possam dialogar entre si sobre os conteúdos, as metodologias e os conhecimentos de cada área.

Ao avaliar a formação a professora Atena afirma:

Positivamente no sentido de que toda formação é sempre bem-vinda, é sempre válida, por exemplo, com a formação você acaba de certa forma sendo obrigada a estudar, a ler, a conhecer, a aprofundar sobre novos autores. Então você acaba tendo aquele momento ali na sua semana priorizado para o estudo. Isso é sempre positivo. Nessa formação em especial eu particularmente gostei porque ela trouxe uma abordagem

questionando quem é o jovem do Ensino Médio atualmente. Não é mais o jovem de quando eu comecei em 98... Então quem é esse jovem atualmente? Quais são seus desejos o que ele espera do ensino médio?...e foi assim muito surpreendente por que no nosso caso aqui na nossa escola nós chegamos a desenvolver uma pesquisa com eles. Uma das tarefas do curso de formação era desenvolver uma pesquisa com esses jovens perguntando sobre essas coisas. Foi muito surpreendente eles diziam o mesmo que nós quando éramos jovens: eles queriam casa, carro, casar, ter filhos...nada que fugisse da realidade que nos tínhamos há vinte anos atrás...achei surpreendente...E esse curso me mostrou isso. Quem são os professores? A questão da autonomia do professor, o que o professor deseja hoje... Me fez refletir muito...a questão do planejamento por área foi muito discutido a questão das avaliações tudo isso foi discutido com essa formação...então, nesse aspecto foi muito positivo. O que eu venho falando sempre que eu tenho visto como negativo... Não é só nesta escola, mas é um movimento que tá acontecendo em amplo espaço é que eu vejo o professor não decide nem o que ele vai estudar. Tudo já vem de um projeto de governo estabelecido por alguém que não está na sala de aula...Nós estamos perdendo nossa autonomia, nós professores não estamos sendo vistos mais como competentes o suficiente pra estudar por conta própria, pra planejar por conta própria, pra não ter feitores, pra conseguir você próprio desenvolver um trabalho bom em sala de aula... Talvez até os próprios professores já compraram esse discurso, eu vejo isso no dia-a-dia talvez seja mais cômodo para o professor não querer estudar, então esperar qualquer coisinha ali como formação tá bom, esperar que o pedagogo diga o que ele tem que fazer, que alguém diga como tem que ser a avaliação dele. Talvez seja mais cômodo para o professor. Mas enquanto isso está acontecendo nós estamos perdendo espaço social cada vez mais, espaço na classe da educação. Estamos deixando de ser referência da educação. Estamos perdendo espaço dentro da sociedade. (...) Essa é minha maior angústia na educação: é o professor ser visto apenas como uma peça na escola. (PROFESSORA ATENA)

Os aspectos positivos avaliados pela professora Atena estão relacionados com o ganho que essa formação trouxe no sentido de proporcionar uma aproximação com os jovens do Ensino Médio. A pesquisa realizada pelos professores junto aos estudantes revelou as concepções, os desejos que esses jovens trazem e que a escola pode potencializar como elementos formativos. Por outro lado ao avaliar as questões relacionadas aos professores, Atena pontua um conjunto de elementos que estão relacionados à profissão e à identidade dos professores.

Ao destacar que não são os professores que decidem o que vão estudar, mas que tudo já vem pronto, de um projeto de governo e que os professores estão perdendo a autonomia a professora Atena vem ao encontro do pensamento de Sacristán (2000, p. 166, 167)

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição

que se aceita sem discutir... A profissão docente não é apenas algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito às possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas é exercida também num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica de seu conteúdo.

Assim faz-se necessário que os professores não sejam apenas consumidores e executores, mas que sejam profissionais críticos e reflexivos de sua prática, dos materiais que utilizam e da formação que participam (Nóvoa, 2002).

Há uma necessidade pontuada por Nóvoa (2002) que é a construção de uma visão dos professores como profissionais reflexivos que participam das decisões do dia-a-dia no contexto da escola. Sendo a formação do Ensino Médio uma ação que acontece na escola, os professores deveriam decidir os conteúdos, a metodologia e a organização dessa formação.

A perda de autonomia dos professores apontada na fala da professora Atena problematiza o pensamento de Nóvoa (2009, p. 211)

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

A autonomia dos professores está relacionada às condições em que desenvolvem a profissão. Ao poder que possuem de decidir e intervir nos mecanismos de organização da escola, nos currículos, nos materiais didáticos e na dinâmica do trabalho docente desenvolvido junto aos estudantes.

Hoje é possível verificar uma sobrecarga de tarefas a serem cumpridas que caracterizam o trabalho dos professores muito mais pelo aspecto administrativo do que reflexivo. Neste sentido, a formação de professores precisa não só estar na escola, mas ser definida pela escola, pelos professores.

## **O Planejamento por área do conhecimento constitui espaço-tempo de formação de professores?**

Para iniciar a análise e argumentação a que este texto se propõe é importante contextualizar o planejamento por área do conhecimento como uma prática institucionalizada e validada pelos professores das escolas públicas estaduais.

Neste sentido é preciso retomar alguns registros anteriores a esta pesquisa e que contribuem para a análise do espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento como aquele que contribui na formação continuada de professores. O conteúdo do relatório do Encontro Regional por área do conhecimento realizado pela equipe pedagógica da Superintendência Regional de Educação Nova Venécia no ano de 2012, permite uma aproximação com as categorias emergentes desta pesquisa.

Nesse encontro os professores de todas as escolas da regional estiveram reunidos na SRE, no dia do planejamento por área do conhecimento, no turno em que trabalham. Puderam socializar e discutir as ações realizadas na escola durante o planejamento, as dificuldades encontradas, as formas de solucionar e a orientação do pedagogo e/ou diretor para realização do planejamento por área. Interessa a essa pesquisa destacar parte deste relatório, o que se refere a Ciências Humanas (ANEXO B).

Ao descreverem as atividades realizadas durante os encontros semanais os professores que participaram do encontro regional no ano de 2012, destacaram os projetos que são desenvolvidos nas escolas, as pesquisas interdisciplinares, as avaliações, a correção de atividades, os registros de pautas, a troca de conhecimentos, as ações pedagógicas que envolvem os alunos (problemas, dificuldades, soluções) e os estudos do Currículo Básico da Escola Estadual.

Esta descrição dos professores se aproxima com a categoria desta pesquisa que analisa a organização do espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento no que se refere ao conjunto de ações desenvolvidas pelos professores nos encontros semanais.

Ao se reunirem às terças-feiras os professores de Ciências Humanas dialogam sobre o trabalho realizado com as disciplinas, como: os temas e/ou conteúdos das aulas, a metodologia utilizada por eles, os diferentes comportamentos e/ou atitudes dos alunos frente às questões disciplinares e de conteúdos e o trabalho coletivo realizado na escola com os projetos. Há uma apropriação por parte dos professores deste espaço-tempo de maneira que fica evidenciada a responsabilidade e o comprometimento com o trabalho que realizam na profissão.

No diálogo estabelecido participam também as pedagogas que ora apresentam informações sobre o trabalho da escola, ora trazem elementos que contribuem para aprofundamento de temas de projetos e de aulas.

Retornando ao relatório do Encontro Regional por área do conhecimento, os professores destacaram como principais dificuldades encontradas na realização do planejamento por área: a falta de interação, a necessidade de maior participação do gestor, o tempo para que o professor elabore os planos de aula, a dificuldade em trabalhar com os alunos especiais, a falta de espaço físico, a dificuldade do pedagogo se reunir com os professores e o inter-relacionamento entre os turnos da escola.

Como forma de solucionar essas dificuldades esses professores destacaram a necessidade de uma formação específica para os professores, uma maior interação com os pedagogos, a participação efetiva de diretores e pedagogos nos planejamentos por área e ambientes adequados para realização dos encontros e reuniões coletivas com as diferentes áreas do conhecimento.

Diante desses apontamentos realizados pelos professores da SRE/ Nova Venécia, as questões que mais chamam a atenção são aquelas relacionadas à qualidade do espaço-tempo destinado ao planejamento por área. A falta de interação entre os professores do mesmo turno e de turnos diferentes da escola é um indicativo de que há um isolamento ou uma ruptura na ação pedagógica. Pontuam ainda a necessidade de mais acompanhamento por parte de diretores e pedagogos. Isso revela o desejo de que ocorra uma orientação, um diálogo, que promovam uma interação entre os professores e a equipe gestora das escolas.

As ações desenvolvidas pelo grupo de professores da área de Ciências Humanas durante o planejamento por área fazem parte do exercício da profissão. Revelam os modos de fazer da profissão no sentido individual e coletivo. Neste sentido Sacristán (2000, p. 194) afirma:

A socialização profissional produzida pelos próprios companheiros é um fator de disseminação de atitudes e crenças sobre o currículo, o conhecimento, a avaliação, os comportamentos frente aos alunos, etc. Boa parte do que são os professores como tais, quanto ao seu pensamento e a seu comportamento, se explica por mediações de socialização profissional.

Ao realizarem estudos sobre o currículo, ao discutirem projetos interdisciplinares e criarem possibilidades de troca de conhecimentos dentre outras ações pontuadas pelos professores durante a pesquisa de campo, estes estariam então, vivenciando um processo de mediação, de socialização profissional. Neste sentido o planejamento por área do conhecimento constitui-se em espaço-tempo que potencializa as ações dos professores e seus processos cotidianos de reflexão em que partilham ideias, conhecimentos e práticas desenvolvidas nas escolas.

A argumentação de que o espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento contribui no processo de formação continuada de professores está fundamentada na forma como estes se apropriam deste momento no interior das escolas e como vão atribuindo sentido às diferentes atividades que realizam.

A forma como se organiza na escola e como está posto nos documentos não configura a dimensão formativa, entretanto, os sentidos atribuídos pelos professores e a validação da escola como espaço de formação é que permite atribuir a dimensão formativa ao planejamento por área do conhecimento.

Neste sentido, o pensamento trazido por Nóvoa (2002) de que a formação de professores não se esgota em cursos de aperfeiçoamento, mas que vai se constituindo ao longo da vida e do exercício da profissão contribui para analisar o planejamento por área do conhecimento como espaço-tempo de formação continuada. E ainda, o movimento produzido na escola por meio da partilha de conhecimentos e experiências traz uma concepção de formação como produção coletiva. Formação não como algo pronto e acabado, mas como processo que se faz continuamente por meio das reflexões, das práticas e das decisões que impactam na profissão.

Retomando a pesquisa realizada por Forster et al. (2011), que dialoga com o sentido de formação continuada aqui pontuado ao considerar que, a formação no cotidiano escolar tem mostrado o quanto o professor se forma no espaço da escola e o mesmo tempo o quanto o professor forma a escola.

Um dos resultados da pesquisa de Forster et al. (2011) revelou uma mudança significativa no trabalho dos professores no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, passando de um trabalho individual para um trabalho coletivo de troca de experiências e estudo. Outra questão refere-se ao estudo coletivo de temas que contribuem para a formação dos professores no próprio ambiente escolar.

Ao aproximar a pesquisa realizada por Forster et al. (2011) às evidências construídas nesse estudo uma questão significativa que se apresenta é atribuir ao planejamento por área do conhecimento o sentido formativo relacionado ao cotidiano. Durante a entrevista a professora Atena expressou a ideia de que o planejamento por área do conhecimento possui uma dimensão de formação que ocorre no “... dia-a-dia” dos professores.

Essa mesma perspectiva é defendida por Nóvoa (2002) ao afirmar que a formação continuada deve ser encarada como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas em uma dimensão coletiva. O processo coletivo de planejar na área de Ciências Humanas potencializa a dimensão de uma formação continuada que no pensamento de Nóvoa (2002, p.27) traduz o pressuposto de que:

Práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A emancipação profissional, no entanto, se faz à medida que os professores de forma coletiva tomam decisões sobre a atividade que realizam, refletem sobre as concepções que trazem de suas experiências e dialogam sobre as possibilidades de resolução de problemas, por meio de uma reflexividade crítica (NÓVOA, 2002).

No pensamento de Imbernón (2011, p. 15) a profissão docente precisa desenvolver,

a capacidade reflexiva em grupo como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da

educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor.

A formação não se limita então, a uma mera atualização científica, pedagógica e didática (IMBERNÓN, 2011), ganha a dimensão de espaços de participação e reflexão que possibilitam a aprendizagem para conviver com as mudanças e incertezas do mundo atual.

Assim, reconhecer o espaço-tempo do planejamento por área do conhecimento como contribuição no processo formativo dos professores implica em: considerá-lo como espaço-tempo que está em processo constante de construção, de reflexão e que não possui o mesmo sentido para todos os professores da rede.

Cada grupo de professores e cada escola podem atribuir sentidos diferentes para uma mesma prática. Podem tomar decisões, planejar as atividades e dialogar sobre temas pertinentes ao contexto de cada escola, de cada grupo de professores, de cada turma de estudantes. Cada escola pode apresentar uma organização própria que se traduz em diferentes dimensões de trabalho coletivo.

Neste sentido, a análise sobre o trabalho coletivo apresentada por Boy e Duarte (2014, p.85) diz que:

Os estudos acerca do trabalho docente coletivo apresentam diferentes possibilidades de organização da ação conjunta como probabilidade de trabalho, manifestadas pelas noções de colaboração, cooperação, colegialidade, parceria, trabalho em equipe, troca, trabalho em comum, indicando a existência de uma pluralidade conceitual [...].

É preciso considerar o planejamento por área do conhecimento como espaço-tempo coletivo que se organiza de forma particular em cada escola e em cada turno em que os professores planejam.

Durante a realização da pesquisa de campo, foi possível observar que em alguns momentos os professores desenvolvem um tipo de trabalho coletivo que se caracteriza segundo Hargreaves, (1998) e Fullan; Hargreaves, (2001 *apud* Boy; Duarte, 2014) como uma cultura balcanizada, constituída pela existência de grupos particulares e isolados, de subgrupos que se agregam por mesma disciplina, mesmo ciclo, mesmo ano.

Nesta pesquisa em particular os professores se unem por disciplinas afins, ou da mesma área de conhecimento, o que foi evidenciado na categoria limites e



possibilidades do planejamento por área do conhecimento, pelos professores participantes desta pesquisa como um dos limites do planejamento por área do conhecimento. A organização proposta pela Secretaria Estadual de Educação de realizar o planejamento por área do conhecimento limita as possibilidades de um trabalho entre as disciplinas de diferentes áreas.

Em outros momentos da pesquisa foi possível registrar aquilo que Hargreaves (1998 *apud* Boy; Duarte, 2014) denomina trabalho em conjunto definido como uma forma de colaboração que cria interdependências mais fortes, com responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamentos coletivos. Assim, o planejamento por área do conhecimento se faz cotidianamente e não se reduz ao cumprimento legal e burocrático. Espaço-tempo de negociação, onde os professores estabelecem relações de troca, dialogam sobre os diferentes temas que perpassam o trabalho junto aos estudantes e tomam decisões.

As relações ganham a dimensão de partilha, de relações que se apresentam de forma horizontal ainda que em alguns momentos ocorram orientações dos (as) pedagogos (as) e diretores (as). As falas dos professores expressam o que pensam e como planejam o trabalho docente e as reflexões que permeiam suas práticas. O que ocorre é um processo de externalizar e internalizar as diferentes maneiras de desenvolver a profissão. Nas palavras de Sacristán (2000, p.178):

O professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e também outros que são resultado de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que possamos distinguir num currículo...

Esses significados puderam ser percebidos no decorrer da pesquisa durante os encontros da área de Ciências Humanas. Uma dimensão imprescindível do planejamento por área do conhecimento é que a cada encontro semanal uma organização se configurava com propósitos singulares, ainda que os temas se repetissem.

A forma como foram promovidos os debates, as reações de cada professor frente às situações que se apresentavam relacionadas ao conteúdo das disciplinas, aos projetos interdisciplinares, as decisões tomadas e o diálogo que se estabeleceu entre eles é algo muito singular, muito próprio de cada encontro. Isso não significa, contudo, que não haja sistematização do trabalho. Ao contrário sempre que

necessário havia uma retomada de encontros anteriores no intuito de situar os temas e de organizar outras formas de realizar as atividades planejadas.

Assim constituído como espaço-tempo de partilha e de exercício da autonomia de professores frente às ações que desenvolvem na profissão, o planejamento por área do conhecimento, no contexto vivenciado dessa pesquisa contribui para que continuamente e cotidianamente os professores vivenciem processos formativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de investigação desde o início buscou superar a concepção de formação continuada como aquela restrita ao processo de certificação, fruto de uma concepção mercadológica que tem permeado o campo da educação. Buscou-se considerar a formação continuada de professores fundamentada no pensamento de Nóvoa (2002) e Imbernón (2011) para analisar o planejamento por área do conhecimento das escolas públicas estaduais.

Compreendida como processo que ocorre no exercício da profissão, Nóvoa (2002) faz referência à troca de experiências e partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua. E de que as práticas de formação devem ter como referência as escolas (NÓVOA, 2001).

Neste sentido, o planejamento por área do conhecimento, objeto de investigação a que essa pesquisa se propôs, foi analisado na perspectiva de espaço-tempo que contribui na formação dos professores. A escola foi considerada durante a pesquisa como o espaço de formação continuada para os professores que no exercício da profissão partilham seus conhecimentos e trocam suas experiências.

O objetivo principal de investigar se e como o planejamento da área de ciências humanas constitui espaço-tempo de formação continuada para professores de história da regional Nova Venécia, se fez presente à medida que o processo de investigação se desenvolvia. Em alguns momentos foi preciso aproximar ao máximo o campo de investigação para que o objetivo pudesse ser potencializado. A minha participação nos encontros semanais da área de Ciências Humanas foram momentos fundamentais, estruturantes para que a investigação fosse dinamizada.

Ao longo do processo de pesquisa, no entanto, ocorreram algumas mudanças relacionadas aos sujeitos da pesquisa. A princípio o grupo foi definido como professores de História, porém, ao chegar à escola e participar dos encontros semanais do planejamento da área de Ciências Humanas, os professores de Geografia, Filosofia e Sociologia fizeram-se presentes na pesquisa por meio das falas e da manifestação do pensamento realizado de forma coletiva em muitos encontros. Esses professores juntamente com os professores de História planejam

suas atividades, discutem os conteúdos do currículo e dos projetos, dialogam sobre o comportamento dos estudantes e interagem com a equipe pedagógica no sentido de melhorar o trabalho que realizam na escola.

Assim, durante o processo de investigação foi possível perceber e registrar como esses profissionais constroem seus conhecimentos pedagógicos de forma individual e coletiva (IMBERNÓN, 2011). Por meio do diário de campo registrei as falas desses professores, as quais revelaram ao longo da pesquisa as concepções que trazem sobre o currículo e os projetos que trabalham e as decisões que tomam no cotidiano da escola.

Os registros do diário de campo e da entrevista realizada com a professora de História permitiram a elaboração e o desenvolvimento das categorias emergentes sempre em busca de aproximar os conceitos discutidos no aporte teórico com os registros por mim realizados.

Não poderia deixar de registrar nestas considerações finais que, a busca constante por realizar outras análises que considerassem o cotidiano dos professores nos encontros semanais permitiu verificar em profundidade o sentido que esses sujeitos atribuem às ações desenvolvidas no interior das escolas. O processo de escuta vivenciado por mim contribuiu sobremaneira para que eu pudesse me sentir participante dos encontros, partilhando as angústias, os desafios, as possibilidades e as conquistas cotidianas.

Aqui é preciso ainda a análise que tensiona a implementação do planejamento por área do conhecimento via Secretaria Estadual de Educação. Este se fez na forma da lei e foi validado pelas escolas, no entanto, é preciso de forma criteriosa dizer que nesse espaço-tempo ocorrem diálogos, trocas e elaboração de conhecimentos sobre currículo, projetos, avaliações, comportamento dos estudantes, educação especial e outros temas, que a ampliação desse tempo ainda não atende. Principalmente porque a ampliação desse tempo trouxe outras exigências. O tempo de planejamento é o espaço em que todas as atividades coletivas e individuais precisam ser garantidas, o que nem sempre acontece não por falta de organização da escola e dos professores, mas porque o tempo destinado não garante que tais ações aconteçam na escola. Quando os professores realizam as atividades coletivas, precisam levar para casa as atividades individuais como: o preenchimento

de pautas, a correção dos trabalhos e avaliações dos estudantes e às vezes até a elaboração dos planos de aula individuais que não conseguem realizar na escola. Ocorre o que Nóvoa (2002) denomina regulação da atividade docente por meio de um conjunto de tarefas que o professor precisa realizar em um tempo reduzido.

Esta investigação mostrou que nos encontros semanais da área de Ciências Humanas ocorrem diálogos entre os professores, estudos e planejamento de ações ligadas diretamente ao exercício da profissão. Revelou ainda que há momentos de produção individualizada, o que revela uma organização muito própria que reflete a busca por autonomia dos professores. Neste sentido, o espaço-tempo do planejamento por área constitui-se em espaço-tempo de formação continuada para os professores, na própria dinâmica da escola.

Outra questão a ser pontuada é que cada escola e cada grupo de professores possui uma forma muito singular de organizar os encontros por área do conhecimento o que evidencia uma pluralidade de experiências que esta pesquisa não abarca. Há necessidade de que estudos sejam realizados em outras escolas e em outros grupos de professores, para aprofundar os conceitos aqui apresentados e a concepção de formação continuada como troca e partilha de conhecimentos e experiências que tem a escola como local de referência.

**REFERÊNCIAS:**

ALVES – MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 129, set/dez. 2006.

BARAUSE, Janete de Fátima. **A Seleção de conteúdos por professores de História no Ensino Médio**. XXIII Simpósio Nacional de História da ANPUH. Dissertação de Mestrado, 2005.

BRASIL (2006) MEC/SESU. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de história**. Brasília ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

\_\_\_\_\_. (2006) MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília.

\_\_\_\_\_. (2015) MEC/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Paz e Terra, São Paulo, 2009.

BOY, Lidia Campos Gomes; DUARTE, Adriana Maria Cancellia. **A Dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p.81-104, outubro-dezembro, 2014.

EEEM: “D.D.C.” **Proposta Pedagógica**. 2001. 86f.

EEEM: “N.S.L”. **Proposta Pedagógica**. 2014. 60f.

ESPIRITO SANTO. **Currículo Básico da Escola Estadual: Guia de Implementação**. Vitória, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ciclo Trimestral de Organização do Trabalho do Pedagogo**. Vitória, 2011

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.468**. Dispõe sobre a criação das Superintendências Regionais de Educação. Vitória, 22 de setembro de 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 390**. Reorganiza a estrutura organizacional básica da Secretaria de Estado da Educação-SEDU e dá outras providências. Vitória, 11 de maio de 2007.

\_\_\_\_\_. **Orientações para implementação da nova carga horária para professores da rede estadual a partir da Lei Federal nº 11.738/2008 e Lei Estadual nº 444/2011**. Vitória, dezembro de 2011.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e Função Docente** in NÓVOA, Antônio. Profissão Professor. Porto, 2008, p.93-120.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica no Espírito Santo**. Fino Traço, Belo Horizonte, 2012 (p.33).

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

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; VEIT, Carina Maria; ANTICH, Andréia Veridiana; REIS, Marelise de Fátima Griebeler. **A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, maio/ago. 2011.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Vozes. Petrópolis, 2011

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. Cortez Editora. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente e carreira docente**. Revista de Ciências Humanas. V. 13, n.20. p.45-50, junho de 2012

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - nº 9394/96 promulgada em 20/12/1996.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. SP Editora da UNICAMP. Campinas, p. 366, 1990

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Ed. UFMG. Belo Horizonte, 1999.

MORAES, Roque. **Uma Tempestade de Luz: A compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva**. Ciência e Educação, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

\_\_\_\_\_ e GALLIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação, v.12, n 1, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Ed. Porto. Porto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Ed. Educa. Lisboa, 2002

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Educa. Lisboa, 2009

\_\_\_\_\_. **Para uma Formação de Professores construída dentro da Profissão**. Revista de Educação, 350, setembro-dezembro de 2009, p. 203-218 Universidade de Lisboa.

\_\_\_\_\_. **O Regresso dos professores.** Educa. Lisboa, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1999.

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. GIL, Carmem Zeli. MEINERZ, Carla. **Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 95, n.239, p. 152-174, jan./abr. 2014.

RANZI, Sirlei Maria Fischer; MARTINS, Cláudia Regina Kawka. **Profissão Docente: Formação e Prática de Professores de História no Ensino Médio.** História e Ensino, Londrina, V.9, p.273-299, out.2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Artemed. Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores** in NÓVOA, Antônio. Profissão Professor. Porto, 2008, p.63-91.

SILVA, André Luiz Batista da. **Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, Andréia Ferreira da, RODRIGUES, Melânia Mendonça. **O IDEB na ótica dos gestores e docentes da rede municipal da Paraíba: avaliação, gestão e planejamento educacional** in FERREIRA, Eliza Bartolozzi, FONSECA, Marília (Orgs.). Política e Planejamento Educacional no Brasil do século 21. Brasília, Liber Livro, 2013, p.203-238.

SILVA, Pedro Paulino da. **A Resistência ao Currículo de História para o Ensino Médio prescrito pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

OLIVEIRA, Gabriela Freire de. **O planejamento por área de conhecimento e a interdisciplinaridade no cotidiano das escolas capixabas.** ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.1, p.95-106, Janeiro a Abril de 2013.



## **APÊNDICES**

### **Apêndice 1 – Entrevista realizada junto à professora de História**

#### **1 - Identificação**

Escola:

Professor (a):

Vínculo:

Tempo de atuação como professor de história:

#### **2 – Formação**

A - Formação Inicial: quando e em qual instituição?

B – Por que optou pela formação em História? Motivações...

C – Como esta formação contribui para a sua prática? Há um distanciamento e aproximação entre as duas? Como isso se reflete?

#### **3 – Identidade Profissional e planejamento**

D – O que significa ser professor de História de Ensino Médio?

E– Quanto ao planejamento: o que mudou do início da profissão até hoje?

F – A destinação de um momento para o planejamento por área de conhecimento tem contribuído para sua formação e sua prática?

G – Este tempo/espço possibilita a partilha de experiências? Experiências de Formação, de prática no ensino de História, de trabalho coletivo....

## **Apêndice 2 - Observação Participante:**

### **1- Aspectos Físicos**

- a- Espaço em que os professores se reúnem para planejar: que condições oferece?
- b- Organização do tempo destinado ao PL por área: como é feita? Quem participa?

### **2 – Aspectos Organizacionais**

- a- Número de professores na área de Ciências Humanas;
- b- Número de professores de História;
- c- Metodologia de trabalho adotada: há uma estrutura definida no desenvolvimento das atividades neste momento?

### **3- Aspectos Formativos:**

- a- Relação entre os professores;
- b- Temas e/ou conteúdos do PL;
- c- Materiais utilizados.

**ANEXOS:****Anexo A: Roteiro para elaboração do relatório de implementação do Currículo da Escola Estadual**

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL  
EQUIPE DO CURRÍCULO

**IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Colegas Superintendentes,

Este questionário tem a pretensão de conhecer as informações sobre as questões levantadas durante o processo de implementação do NOVO CURRÍCULO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, conforme indicações de roteiros para estudos previstos no documento Guia de Implementação do Currículo. Sua participação neste momento é de suma importância.

**RELATÓRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL- 2009**

**IDENTIFICAÇÃO:**

SRE:.....

Número de escolas:.....Número de escolas envolvidas:.....

Número de professores envolvidos:.....Número de diretores envolvidos:.....Número de Pedagogos envolvidos:.....

TOTAL:.....

**INDICAÇÃO 01:**O Currículo Básico da Escola Estadual

1.1. Como nossas escolas podem melhorar a aprendizagem do/a (a) aluno/a (a)?

1.2. O Projeto Político Pedagógico da escola atende às demandas do Novo Currículo?

a. Total de escolas que responderam sim( ) Total de escolas que responderam não ( )

Apresente as justificativas:

1.3. Quais são os pontos que nossas escolas precisam mudar para promover a aprendizagem?

--

**INDICAÇÃO 02:** Roteiro para elaboração dos Planos de Ensino

2.1. A matriz apresentada facilitou a elaboração dos planos de ensino?

Número de escolas que responderam sim ( ) Número de escolas que responderam não( ).

Apresente as justificativas:

2.2. Foi feita a leitura do CBC para elaboração do Plano de Ensino de cada disciplina?

Número de escolas que responderam sim ( )Número de escolas que responderam não( ).

Apresente os comentários apresentados sobre a leitura feita do CBC.

2.3. Relacione os projetos propostos nos planos de ensino de cada disciplina.

2.4. Os conteúdos básicos comuns de cada disciplina foram pensados e organizados de forma a aliar competências, habilidades e conteúdos de ensino. Apresente os comentários feitos sobre essa proposta.

2.5. As alternativas metodológicas apresentadas no Currículo ajudaram na ação pedagógica dos docentes? Apresente as sugestões:

2.6. Os instrumentos de avaliação indicados atenderam às expectativas dos docentes? Que outras sugestões foram apresentadas?

**INDICAÇÃO 03:** Roteiro básico de análise situacional da escola-acompanhamento e avaliação do desenvolvimento educacional.

3.1. O que existe nas escolas que garante o atendimento à Educação Especial

a.Total de escolas que possuem Sala de Recursos ( )

b.Atendimento itinerante e Escola Oral auditiva ( )Número de escolas ( )

C.Outros atendimentos. Citar outros atendimentos:

3.2.Como são organizadas as turmas nas escolas? (as turmas e não as séries)

A. Total de escolas que organizam as turmas por idade. ( )

B. Total de escolas que organizam as turmas por ordem de chegada. ( )

C. Total de escolas que organizam as turmas por comportamento. ( )

D. Total de escolas que organizam as turmas por desempenho. ( )

E. Total de escolas que possuem outras formas de organizarem as turmas ( ).

Citar as formas que aparecem:

3.3. Como foi indicado o processo de definição dos professores das turmas dos anos iniciais?

a. Total de escolas que buscou o perfil do professor alfabetizador? ( )

b. Total de escolas que utilizou outros critérios. ( ) Citar:

3.4. As equipes das escolas conhecem o Projeto Ler, Escrever e Contar?

a. Total de escolas que conhecem o Projeto ( ).

3.5. Apresente as metas levantadas pelas escolas para superação da repetência.

3.5.1. Anos Iniciais do EF

3.5.2. Anos Finais do EF

3.5.3. Ensino Médio

3.6. Apresente as causas da evasão apontadas pelas escolas.

3.6.1. Relacione as medidas apresentadas para minimizar a evasão nas escolas .

3.7. Nas escolas, os dados das avaliações (ENEM, PAEBES, IDEB, PROVA BRASIL (2007), Provinha Brasil (2008), Ler, Escrever e Contar (2008)), são:

a. Básicos para a formulação de intervenções pedagógicas junto aos alunos.

( ) número de escolas

b. Não são considerados para a formulação de intervenções pedagógicas junto aos alunos.

( ) número de escolas

c. São divulgados e discutidos com os professores.

( ) número de escolas

d. Não são divulgados e discutidos com os professores.

( ) número de escolas

e. São divulgados e discutidos com os pais e alunos.

( ) número de escolas

f. Não são divulgados e discutidos com os pais e alunos.

( ) número de escolas

g. Geram mudanças na prática dos professores em sala de aula.

( ) número de escolas

h. Não geram mudanças na prática dos professores em sala de aula.

( ) número de escolas

3.8. No geral, em qual componente curricular os alunos apresentam maior dificuldade de aprendizagem e baixo desempenho (Ensino Fundamental e Ensino Médio)?

Língua Portuguesa ( ) Número de escolas / Língua Estrangeira ( ) Número de escolas.

Educação Física ( ) Número de escolas. / Artes/Arte ( ) Número de escolas.

Matemática ( )Número de escolas./Ciências ( )Número de escolas./Física ( )Número de escolas./  
 Química ( )Número de escolas / Biologia ( )Número de escolas./Filosofia ( )Número de escolas./  
 Sociologia ( )Número de escolas./ Ensino Religioso ( )Número de escolas./  
 História ( )Número de escolas./ Geografia ( )Número de escolas.

3.9.No geral, em qual componente curricular os alunos apresentam maior facilidade de aprendizagem e melhor desempenho (Ensino Fundamental e Ensino Médio)?

Língua Portuguesa ( )Número de escolas./ Língua Estrangeira ( )Número de escolas.

Educação Física ( )Número de escolas./ Artes/Arte ( )Número de escolas.

Matemática ( )Número de escolas./Ciências ( )Número de escolas./Física ( )Número de escolas./  
 Química ( )Número de escolas./ Biologia ( )Número de escolas./Filosofia ( )Número de escolas./  
 Sociologia ( )Número de escolas./ Ensino Religioso ( )Número de escolas./  
 História ( )Número de escolas./ Geografia ( )Número de escolas.

3.10.Das questões avaliadas, qual(is) dela(s) o grupo considera o maior destaque (positividade) da escola? Descrever ações concretas que justifiquem a escolha do grupo.

3.11.Das questões avaliadas, qual(is) dela(s) o grupo considera a maior fragilidade da escola?Propor ações concretas que a escola possa implementar para a superação dessa fragilidade.

**INDICAÇÃO 04:** Roteiro básico de Análise da Gestão Pedagógica. O AMBIENTE EDUCATIVO

4.1.Das questões avaliadas no item 4, qual(ais) dela(s) são consideradas o maior destaque (positividade) das escolas? Descrever ações concretas que justifiquem a escolha dos grupos.

4.2.Das questões avaliadas qual(ais) dela(s) o grupo considera a maior fragilidade da escola?Que ações concretas foram apresentadas para que as escolas possam implementar para a superação dessa fragilidade.

**INDICAÇÃO 05:** Roteiro para estudo e análise do CBC

5.1. Quanto ao texto de área do conhecimento. Apresente os comentários das escolas.

5.2.Quanto ao texto: “Importância da disciplina para formação humana”. Apresente os comentários das escolas.

5.3.As competências, habilidades e conteúdos possibilitam ao aluno desenvolver o exercício da

cidadania?

( ) Total de escolas que responderam sim ( ) Total de escolas que responderam não

Apresente as justificativas:

5.4.As competências, habilidades e conteúdos possibilitam ao aluno desenvolver a participação social?

( ) Total de escolas que responderam sim ( ) Total de escolas que responderam não

Apresente as justificativas:

5.5.As competências, habilidades e conteúdos possibilitam ao aluno desenvolver a autonomia para a aprendizagem?

( ) Total de escolas que responderam sim ( ) Total de escolas que responderam não

Apresente as justificativas:

5.6.Mudanças que propõem para a introdução de novos conteúdos por série. Quais e argumente as razões das mudanças.

5.7.Mudanças para a transferência de conteúdos para outra série.Quais e argumente.

5.8.Houve o desenvolvimento de projetos por área de conhecimento? Qual(is)? Faça um breve relato do(s) projeto(s).

5.9.Os princípios norteadores são considerados na atividade educacional diária?

( ) Total de escolas que responderam sim ( ) Total de escolas que responderam não

Apresente as justificativas

5.10.Apresente as sugestões e alterações no CBC que forma levantadas pelas escolas, competências, habilidades e conteúdos comuns à área do conhecimento.

5.11.Quanto à proposta de implementação do Currículo o que as escolas acharam do Guia de Implementação? O que sugerem para continuar aprofundando as discussões para 2010?

5.12.Registre as contribuições levantadas sobre o uso sistemático do Novo Currículo nas escolas.

5.13.Apresente outras sugestões que foram levantadas pelas escolas.

**INDICAÇÃO 06:** Roteiro básico para proposição do Projeto Político Pedagógico que se articule com o novo currículo.

6.1. Das questões consideradas, qual(is) dela(s) consideram de maior destaque (positividade) da escola? Relacione:

6.2. Apresente as ações concretas descritas pelas escolas que justifiquem a escolha dos grupos.

6.3. Das questões consideradas, qual(ais) dela(s) consideram a maior fragilidade da escola?

6.4. Apresente as propostas que as escolas relacionaram para implementar no sentido de contribuir para a superação dessa fragilidade.

7. Que outros temas foram sugeridos para aprofundamento das disciplinas?

## **Anexo B: Relatório do Encontro Regional de professores da área de Ciências Humanas.**



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
NOVA VENÉCIA



### **ESTUDO C/ PROFESSORES POR ÁREA DE CONHECIMENTO**

#### **ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS - 24/07/2012**

#### **TRABALHO DE GRUPO**

#### **1 – Ações/atividades realizadas nos planejamentos por área:**

- projetos (elaboração(construção), discussão e culminâncias, evolução);
- pesquisas interdisciplinares;
- aula de campo;
- avaliações (diagnóstico de conhecimento, elaboração e correção de atividades, registro de pautas, troca de conhecimento, simulados);
- atividades culturais;
- planejamento semanal por área de conhecimentos;



- planejamento coletivo com estudos e leituras;
- estudo do CBC;
- compartilhar as ações pedagógicas sobre os alunos (dificuldades, problemas e soluções);
- reuniões e avisos pelo diretor e pedagogos.

## **2 – Dificuldades encontradas no planejamento por área:**

- em alguns casos, visão pedagógica arcaica;
- falta de interação;
- maior participação do gestor;
- tempo para planejar seus planos de aula (relação professor x aluno);
- dificuldades de trabalhar com alunos especiais (diretor e pedagogo se acomodam);
- às vezes, no horário do planejamento, pedagogos interrompem para dar avisos;
- falta de recursos tecnológicos p/ atenderem as necessidades dos professores;
- dificuldade do pedagogo se reunir com os docentes, devido a diferença no quantitativo de aulas;
- ausência do pedagogo nos planejamentos em cujas escolas de 03 turnos só existe 01 pedagogo para atendê-los;
- falta de espaço físico para se reunirem;
- adequação do livro didático de acordo com o CBC;
- entrosamento com sociologia e filosofia;
- internet com problemas constantes;
- carga horária insuficiente em algumas disciplinas;
- trabalhar com áreas de exatas;
- inter-relacionamento com todos os turnos da escola;
- não possuir recursos para realizar projetos;
- quadro digital dentro do LIED;
- alguns diretores não fazem consulta aos professores ao aplicarem os recursos, resultando assim, na falta de materiais.

### **3 – formas de solucionar:**

- formação específica para os professores;
- apoio, participação e maior interação com os pedagogos;
- aproveitar o planejamento coletivo para assessorar os professores em suas dificuldades ao elaborar seus respectivos planos de aula;
- mais recursos tecnológicos para atender a demanda das escolas;
- ausência do diretor em quaisquer planejamentos existentes na escola;
- ausência do coordenador pedagógico no planejamento coletivo deixa as ações sem acompanhamento e direcionamento;
- participação efetiva dos diretores e pedagogos em todos os planejamentos existentes na escola;
- ambientes adequados para realizar as reuniões e/ou planejamentos;
- reuniões coletivas com as diferentes áreas do conhecimento ou representantes;
- coordenador pedagógico para direcionar as reuniões;
- adaptação do currículo de filosofia e sociologia com as disciplinas de história e geografia;
- contratação de pedagogos, independente da tipologia dos turnos escolares;
- através da intervenção de órgãos governamentais competentes;
- materiais e recursos para a realização dos projetos;
- envolvimento de todos, de acordo com a organização da escola;

### **4 – Orientação do(a) pedagogo(a) e/ou diretor(a):**

- parte do grupo avalia como positiva e outra parte como negativa;
- algumas escolas o diretor não acompanha o planejamento coletivo, já em outras o diretor acompanha efetivamente;
- grande parte dos diretores e pedagogos não participa dos planejamentos porque têm outras atribuições;
- algumas escolas não possuem diretor e pedagogos;
- em algumas escolas é comum os pedagogos estarem em sala de aula substituindo os professores e em outras só participam do planejamento quando solicitados;

- alguns pedagogos participam e orientam nos planejamentos, outros deveriam participar mais da realidade e trabalhos desenvolvidos na escola;
- pedagogos dificilmente estão presentes e quando estão é apenas para passar informações, alegam falta de tempo;
- alguns estão presentes e auxiliando na medida do possível;
- não se faz nada sem pedagogo.