

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PNEM-RJ NAS IMAGENS REVELADAS NOS PORTFÓLIOS

Regina Lúcia Cerqueira Dias<sup>1</sup>  
Rosane Barbosa Marendino<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva descrever a implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) no Estado do Rio de Janeiro enquanto política pública de formação docente no referido segmento de ensino. Buscou-se inicialmente relatar como foi desenvolvida a formação continuada dos professores nesse Estado. Um expressivo número de professores (14.109) participou da referida formação. Posteriormente, analisamos as narrativas sobre a formação continuada feitas pelos Formadores Regionais em portfólios. Tais relatos revelaram as impressões dos Formadores Regionais, assim como as dos Professores Orientadores de estudo que participaram da formação, sobre as repercussões do PNEM em suas vidas profissionais, assim como na vida dos jovens estudantes contemplados com a proposta.

**Palavras-chave:** Formação continuada, portfólios, professores e estudantes do ensino médio.

### TEACHING INSTRUCTION POLICIES: THE EXPERIENCE OF THE PNEM-RJ IN THE IMAGES REVEALED IN THE PORTFOLIOS

### Abstract:

This article aims to describe the implementation of the National Pact for Strengthening Higher Education (PNEM) in the State of Rio de Janeiro as a public policy of teacher instruction in this segment of education. It was initially sought to report the development of continuing teacher instruction in this state. One expressive number of teachers (1492) participated in this instruction. Subsequently, we analyze the narratives about the continued formation made by the Regional Formators in portfolios. These reports revealed the impressions of the Regional instructions, as well as those of the study teachers who participated in the instruction, about the repercussions of the PNEM in their professional lives, as well as on the lives of the Young students contemplated with the proposal.

**Key words:** Continued instruction, cortfolios, teachers and high school students.

<sup>1</sup>Doutora em Educação Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: [rosane.marendino@gmail.com](mailto:rosane.marendino@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade de Minas Gerais (UFMG). E-mail: [rgcerdias@yahoo.com.br](mailto:rgcerdias@yahoo.com.br)

## Introdução

O Ensino Médio, hoje, torna-se um dos eixos centrais de discussão na agenda de direitos da juventude. Intensos debates sobre a reforma desencadeada pela atual Medida Provisória 746, de 2016 – que prevê a escola em tempo integral e a divisão do ensino em duas partes: a Base Nacional Curricular Comum e os itinerários formativos – estão postos nos diversos cenários sociais. Indagações tomam cada vez mais espaço nas discussões travadas e se apresentam nas seguintes questões: “- como será ser professor e estudante do Ensino Médio nas atuais escolas públicas brasileiras?” e “- diante da ampla tarefa formativa nesse momento específico da vida, o que os jovens têm a dizer sobre seus próprios sonhos, suas escolhas, seus conhecimentos, seus saberes?”. Na pretensão de reformar o Ensino Médio brasileiro, a MP 746/2016 anuncia novos tempos, mas nega a mudança estrutural oculta nessa proposta. Reforma vendida como a “reforma da escolha”, na verdade engessa e impossibilita os jovens de escolherem o que querem para suas vidas.

Portanto, diante desse cenário, nosso objetivo neste artigo é o de anunciar uma experiência vivida entre 2014/2015 considerada uma ação de sucesso que, por motivos políticos, teve seu fim decretado, assim como vemos acontecer hoje com as ameaças às diretrizes e às garantias alcançadas em prol da juventude brasileira. Acreditamos que, ao discorrer e refletir sobre tal experiência, estamos revelando práticas que vão na contramão do que hoje se apresenta como “solução” educativa.

Estamos falando do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), um programa de formação continuada, que propõe uma ação institucional envolvendo atores federais e estaduais que se propuseram a ‘compactuar’ em torno de um objetivo central e comum, ou seja, fortalecer o Ensino Médio no Brasil. O Pacto foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 e orientado, sobretudo, pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito.

Pensar na ideia de ‘pacto + com’ é bastante interessante, já que soa como um possível acordo entre partes, alinhado à proposta de ‘fortalecer’ o que se encontra

enfraquecido. Para tanto, parte-se de ações concretas, planejadas e pautadas sobre as fragilidades identificadas no Ensino Médio brasileiro.

No que diz respeito a essa modalidade de ensino, há de se convir que avanços ocorreram ao longo da sua constituição e processo. Sendo assim: o Ensino Médio, que antes era visto apenas como passagem ou etapa para as classes médias, entre o Ensino Fundamental e o Superior, hoje é considerado “a etapa final da escolarização obrigatória e tem como finalidades a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania” (CARMO e CORREA, 2014, p. 23).

Entretanto, mesmo cientes do panorama de mudanças e avanços, a expansão do Ensino Médio em nosso país é lenta e não veio acompanhada de melhorias na qualidade. Segundo Carmo e Correa (2014) uma das explicações para isso se dá pelo fato de que a própria escola pública perdeu uma parte de sua força na luta por tal qualidade, visto que, à medida que as camadas populares vão entrando na escola, jovens pertencentes às camadas altas e médias fazem sua migração para o ensino privado. Ao não se adaptarem para receber essa nova camada de clientela, aliado ao fato de não ver os recursos destinados à educação serem ampliados, acabou por se gerar a ‘escola pobre’ que atende aos pobres. Mudanças, reformas e medidas têm feito parte constante da história do ensino médio brasileiro, apresentando, portanto, desafios consideráveis em todo esse tempo. Algumas delas, concretizadas nas décadas de 1960 a 1980, tiveram como marca a dualidade: um ensino voltado para a formação das elites e outro que se destinaria aos filhos da classe trabalhadora. “Enquanto o primeiro, chamado ensino secundário propedêutico (ou formação geral), preparava o jovem para entrar na universidade, o ensino secundário profissionalizante (ou técnico) significava o final da escolarização e ingresso no mundo do trabalho” (CARMO e CORREA, 2014, p. 24).

Entre os vários marcos legais na história do Ensino Médio brasileiro, vale citar as variadas concepções que vão orientar as leis, as políticas e as diretrizes dessa modalidade. São discussões e decisões que têm implementado políticas, fomentado debates e avalizado recursos. A ideia de se prever currículos mais flexíveis, nos quais se

considere a multiplicidade do universo dos jovens e a autonomia das escolas, vai modelando um novo olhar sobre o Ensino Médio nas escolas públicas, provocando, assim, a formação de novas estratégias.

O desafio urgente de ampliar alcances, na perspectiva da universalização da educação básica no Brasil (meta essa considerada constitucional e garantida em direito nas emendas 14 e 59 da Constituição Brasileira de 1983) é, também, o desafio sobre as ações de permanência desses jovens no Ensino Médio, assim como, da garantia de qualidade na/da escola que frequentam. Portanto, não se trata apenas de investir mais recursos ou de expandir a oferta e o acesso, mas sobretudo de compreender quais as condições reais que as escolas públicas de Ensino Médio precisam ter para manter os jovens estudantes em permanência nesse lugar.

O fortalecimento do Ensino Médio, com a instituição do Pacto Nacional, tem essa preocupação em seu projeto básico. Como um programa de políticas públicas, ele não foi apenas um captador de recursos, mas também um impulsionador da qualidade buscada em um tipo de Ensino Médio no qual fosse possível oferecer condições às escolas para a ampliação de suas ofertas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 2011 e que teriam, como núcleo central, a formação humana integral dentro de um currículo integrado aos eixos articuladores que são ali são propostos. Implementar as Diretrizes seria, de fato, o grande desafio no qual se viram mergulhadas muitas políticas e programas traçados. Infelizmente, vemos esse cenário cada vez mais sendo destruído, ameaçando os direitos do cidadão por uma educação de qualidade.

Todavia, foi com essa concepção que o PNEM, como perspectiva, apresentou a necessidade de colocar em diálogo as esferas federal (MEC); estadual (SEEDUC's) e a universidade pública (IES). Ao trazer para a cena os estados brasileiros e as universidades - tendo como mediador o governo federal - o objetivo foi, evidentemente, superar as fragilidades do Ensino Médio brasileiro e desenvolver a educação básica no país.

No Rio de Janeiro foi a Universidade Federal Fluminense (UFF) a IES responsável pela representação e implementação do PNEM no Estado. Sob a

coordenação de dois professores da UFF, o programa aconteceu em duas etapas - previstas e concluídas. No total, estiveram envolvidas 701 unidades escolares; 03 Supervisores SEEDUC; 02 Supervisores IES; 08 Formadores IES; 43 Formadores Regionais; 14.109 professores cursistas (sendo 52 não bolsistas) e 790 orientadores de estudos.

O PNEM-RJ ocorreu em duas etapas distintas. A primeira foi concluída no período de 15/07 a 19/08 de 2014. Já a segunda etapa iniciou-se em 10/02/2015, findando em 12/02. Em maio de 2015, ocorre o Seminário Estadual Final, encerrando, assim, todo o ciclo de programação.

Portanto, este artigo pretende, inicialmente descrever como ocorreu todo o processo de execução do PNEM no estado do Rio de Janeiro. Objetiva também identificar e analisar alguns dos registros colhidos pelos Supervisores das IES, que fizeram a leitura e análise dos portfólios produzidos pelos Formadores Regionais, especialmente as relações entre juventude e escola.

### A 1ª Etapa do PNEM no Rio de Janeiro

Sobre a 1ª Etapa, apresentamos, nos quadros abaixo, o Cronograma inicial referente aos três encontros programados.

<b>PLANEJAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA – FORMADORES REGIONAIS – PACTO DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO – UFF – 2014.</b>	
<b>1º ENCONTRO</b> (15 a 18/7)	<b>Dia 15/7</b> Seminário – Apresentação do Pacto; Apresentação da equipe IES; Debate sobre as DCNEMs. 9h às 12 h = Apresentação da Equipe e do Programa; 14 às 17 h = As DCNEMs Trabalho em Grupo (GTs).
	<b>Dia 16/7</b> Cadernos 1 e 2 Ensino Médio e Formação Humana Integral O jovem como sujeito do Ensino Médio.

	<p><b>Dia 17/7</b> Caderno 3 O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral.</p>
	<p><b>Dia 18/7</b> Caderno 4 Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.</p>
<p><b>PLANEJAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA – FORMADORES REGIONAIS – PACTO DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO – UFF – 2014.</b></p>	
<p><b>2º ENCONTRO</b> (6 a 8/8)</p>	<p><b>Dia 6/8</b> Caderno 5 Organização e Gestão Democrática da Escola</p>
	<p><b>Dia 7/8</b> Caderno 6 Avaliação no Ensino Médio</p>
	<p><b>Dia 8/8</b> 9 às 12 h = Integração dos Cadernos (GTs de trabalho – Parte 1) 14 às 17 h = Integração dos Cadernos (GTs de trabalho – Parte 2)</p>
<p><b>PLANEJAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA – FORMADORES REGIONAIS – PACTO DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO – UFF – 2014.</b></p>	
<p><b>3º ENCONTRO</b> (19/8)</p>	<p>9 h às 12 h. = Apresentação das Propostas dos GTs 14 às 17 h = Avaliação geral da 1ª Etapa e levantamento de propostas para a 2ª Etapa.</p>

Fonte: Arquivos pessoais do PNEM-RJ

A 1ª Etapa teve os seguintes eixos norteadores:

Foco nos temas centrais articuladores do Pacto:

Ensino Médio e a Formação Humana Integral (caderno I)

O jovem como Sujeito do Ensino Médio (caderno II)

Áreas de Conhecimento e Integração Curricular (Caderno IV)

Foco nas discussões sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, articulando também os conteúdos dos Cadernos III, V e VI como elementos fundantes do redesenho curricular, da gestão democrática da escola e dos processos avaliativos.

Estudo e discussão sobre as DCNEM: Parecer CNE/CEB N. 05/2011 e Resolução CNE/CEB N. 02/2012.

Os Formadores Regionais passaram pela formação pessoal durante os referidos Encontros, ocorridos na Universidade Federal Fluminense e, com essa ação, capacitaram-se para o papel de multiplicadores, levando essa formação até os Orientadores de Estudo em de suas unidades escolares.

Finda a primeira etapa, os Supervisores da IES solicitaram que um tipo de material fosse entregue pelos Formadores Regionais no encontro de avaliação (marcado para o dia 19/12), denominados 'portfólios' por nós. Tratava-se de uma proposta inicial de confecção de um material que pudesse conter o registro das atividades, o recolhimento de narrativas, as imagens captadas e a escuta sensível de todos os envolvidos no Programa diante de suas próprias experiências.

Partimos da ideia de '*portfólio*', segundo a descrição de Alves (2004), referindo-se a esse instrumento como uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes e que aparece com o objetivo de criar novas formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências artísticas. Essa forma de registro começou a ser difundida na década de 1990, em especial, nos Estados Unidos, possuindo variada terminologia: porta-fólios, processo-fólios, diários de bordo, dossiê. O importante seria apresentar a ideia de que a construção dos *portfólios* do professor é um trabalho de recuperação de vivências históricas experienciadas por este e por seus alunos, com dados da memória. "Do ponto de vista da formação do professor, o recurso à memória pode contribuir para identificar as diversas marcas pedagógicas que ele carrega em si e que, de certa forma, constituem o lastro em que serão alojadas as informações e vivências" (PEREIRA, 2013, p. 182).

A sugestão dada era a de que tais *portfólios* fossem, enfim, apresentados no último encontro, considerado como avaliativo, e pudessem contribuir com as reflexões para a 2ª Etapa prevista para acontecer em 2015.

## O que nos revelaram os portfólios

Os relatos elaborados pelos Professores Formadores por meio dos *portfólios* revelaram as impressões dos docentes, assim como as dos Professores Orientadores de Estudo que participaram dessa formação, sobre as repercussões do PNEM em suas vidas profissionais. Ressalta-se a riqueza das narrativas que permitiram compreender melhor a complexidade do trabalho do professor e a importância da formação continuada propiciada pelo Pacto. Além disso, acreditamos como Souza (2008, p. 91), que “quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si”.

Schon é autor de um importante estudo sobre o ensino prático reflexivo (não necessariamente do professor) e advoga uma nova epistemologia da prática. Em sua obra *Educando o Profissional Reflexivo* (2000), este autor aponta os elementos que compõem a prática reflexiva: “conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, explorando as relações dessas ideias com a prática do talento artístico e descrevendo as propriedades gerais de um ensino prático reflexivo” (SHON, 200, p.21).

A crítica à racionalidade técnica, segundo Gómez (1997, p.102), produziu diversas “metáforas alternativas sobre o papel do professor”, mas apesar das diferenças, elas têm em comum “o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico e a prática da sala de aula”. Segundo o autor:

parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (GÓMEZ, 1997, p. 102).

No que se refere às orientações que permeiam a formação de professores ao longo da história, Gómez (1997) fundamentado em Schon (2000), tece críticas à racionalidade técnica – concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, dominante nessa área de formação, pois ela impõe uma hierarquia de conhecimentos,



subordinando os níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos da produção do conhecimento. Além disso, segundo esse autor, essa concepção reduz a autonomia do professor, pois “obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas de sua intervenção” (GÓMEZ, 1997, p. 97) e sua proposta é centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas.

Acreditamos que os *portfólios* solicitados aos docentes que participaram do Pacto propiciaram a eles uma reflexão sobre suas práticas profissionais rompendo, de certa maneira, com a racionalidade técnica que tende a prevalecer na prática cotidiana escolar.

Buscamos identificar e analisar alguns dos pontos elencados pelos Formadores Regionais e pelos Professores Orientadores de Estudo nos *portfólios* que julgamos mais importantes. Analisamos, especialmente neste artigo, a questão das relações entre juventude e escola, que emergiu nos relatos feitos pelos Formadores Regionais e Professores Orientadores de Estudo e que trazem, em alguns momentos, as reflexões feitas pelos próprios estudantes acerca das dificuldades enfrentadas por eles para permanecerem nas escolas e realizarem seus desejos e sonhos.

Sobre a questão das relações entre juventude e escola, Abramo (2005, p. 43) nos alerta que “precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição” e ressalta:

Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos com tal condição é ou pode ser vivida (idem, p.44).

Os Formadores Regionais e Orientadores de Estudo ressaltaram a importância do Pacto como um espaço que lhes permitiu refletir sobre o cotidiano escolar, pois a voz do professor nem sempre é ouvida. Nóvoa (1992, p.15) advoga a importância de se conhecer as dimensões pessoais e profissionais do docente, pois sua ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo seu percurso de vida profissional.

Segundo esse autor, durante muito tempo, até a década de 1980 do século XX, essas dimensões não eram contempladas nos estudos pedagógicos, que concentravam suas atenções exclusivamente sobre as práticas de ensino. O interesse pela vida e a pessoa do professor é, portanto, recente.

No que tange à investigação educacional, Goodson acredita que é preciso dar voz aos professores, atores fundamentais para esse tipo de pesquisa. Necessita-se, portanto, recuperar nos estudos a figura do docente como um ator social, e ouvir o que ele tem a dizer sobre sua vida e trabalho. Para o autor, “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (GOODSON, 1992, p. 72).

Pensamos que para enfrentar a evasão e a reprovação dos alunos no Ensino Médio é preciso dar voz aos professores, sujeitos fundamentais da educação escolar. As atividades desenvolvidas pelos Professores Formadores no ‘chão da escola’ e narradas nos portfólios, permitiram uma reflexão conjunta sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e também a troca de experiências positivas que muitos desses docentes construíram ao longo de suas trajetórias profissionais. Houve ainda, de acordo com os Formadores Regionais, um grande comprometimento dos professores com o Pacto, desconstruindo a ideia disseminada por alguns especialistas em educação na qual afirmam que os docentes, de maneira geral, não querem estudar e aprender e a consequente culpabilização desses atores pelo fracasso escolar dos alunos.

Sobre o currículo escolar, os Formadores Regionais ouviram muitas críticas dos professores em relação à sua inadequação aos alunos jovens, especialmente aos pertencentes às classes populares. Segundo os docentes ouvidos pelos Formadores Regionais, a unidade escolar e os professores têm pouca autonomia para construir um currículo que produza sentido para o jovem e que faça com que ele estabeleça vínculos com essa instituição.

Sacristán (2000) em estudo sobre autonomia docente, afirma que os professores possuem uma autonomia relativa em seu ofício, pois o exercem em instituições de ensino que têm “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 (SACRISTÁN, 2000, p. 166, 167). Segundo esse autor:

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de professores, dentro do quadro de determinantes da prática (SACRISTÁN, 2000, p.168).

Alguns docentes ressaltaram que é preciso reinventar a Escola a fim de torná-la atrativa para os jovens. Há, segundo os professores, uma distância grande entre o que é ensinado pelos docentes e as vivências dos alunos. Os professores apontaram, ainda, que muitos alunos deixam as instituições escolares por não a acharem atrativa e pela dificuldade de conciliar trabalho e escola. Infelizmente, as culturas juvenis tendem a ser sistematicamente excluídas das instituições escolares. Dessa forma, defendemos que é preciso dar voz não somente aos docentes, mas também aos estudantes para enfrentar o grave problema da evasão, que ocorre especialmente no Ensino Médio.

Dayrrel (2012) ao analisar a relação entre os jovens das classes populares e a permanência destes nas escolas alerta-nos sobre os laços frágeis que muitos deles possuem com a instituição escolar, e a necessidade premente nessa etapa de suas vidas de trabalharem para ajudar suas famílias e ter um dinheiro que lhes permita usufruir de suas juventudes. É nesse momento que grande parte dos jovens das classes populares abandona a escola, e a instituição precisa urgentemente evitar que isso aconteça.

De acordo com Dayrell (1996, p. 139), é necessário que as escolas busquem conhecer os jovens, não os tratando como alunos uniformes, pois as instituições tendem a desconsiderar a diversidade deles, em relação ao gênero, idade, origem social, experiências vivenciadas, e elencam algumas questões importantes que costumam ser ignoradas pelos docentes, tais como: “Quem são estes jovens? O que

vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço”?

É preciso, ainda, segundo o autor, que os pesquisadores ao buscarem analisar a relação dos jovens com a escola articulem dimensões não escolares à pesquisa. Isso significa, segundo o pesquisador, investigar outros espaços e instituições socializadoras para além da escola. Ao realizar entrevistas narrativas com um grupo de jovens pertencentes às classes populares acerca dos seus percursos escolares e trajetórias de vida em várias dimensões como família, trabalhos, grupo de pares e as culturas juvenis, Dayrell (2012) pôde entender melhor o processo de construção das identidades sociais dos mesmos. Este pesquisador defende a ideia de que tal conhecimento é demasiado importante, pois estamos “diante de uma crise da eficácia socializadora da escola, que estaria perdendo o monopólio no processo de formação das novas gerações” (DAYRELL, 2012, p.301).

Spósito (2005) contribui para essa discussão ao afirmar que:

Os jovens que hoje estão no sistema de ensino experimentam a condição juvenil em espaços não escolares e já adentram na instituição com essas práticas e modos de vida consolidados porque possuem alternativas e querem, certamente, preservá-las. Aqueles que não encontram fora do espaço escolar possibilidades de interações ricas nos grupos de pares, nas formas de lazer e de consumo ou na produção cultural compartilham esse universo simbólico carregado de expectativas e esperam realizá-las enquanto estudantes (p.123,124).

É possível inferir, a partir da análise dos relatos apresentados, que apesar dos Professores Formadores terem ressaltado a pouca autonomia que possuem para construir um currículo escolar que não seja distante da realidade vivenciada pelos jovens, alguns docentes desenvolvem práticas curriculares que aproximam a instituição escolar desses sujeitos, o que vai ao encontro das ideias defendidas por Dayrell. Esses jovens são em sua maioria pertencentes às classes populares. O ‘Projeto Farofa’, desenvolvido por professores de uma das escolas, e que foi relatado a duas formadoras regionais, partiu do gosto musical dos alunos que, de maneira geral, apreciam o *funk*, portanto de seu universo cultural, no intuito de levá-los a refletir sobre o seu papel de cidadãos na comunidade em que vivem e em seu país. Outros

professores promoveram visitas culturais a museus e teatros para que os alunos pudessem ampliar seu capital cultural.

Segundo os professores de uma das escolas que fizeram uma pesquisa sobre os gostos e práticas culturais dos jovens de sua instituição de ensino, a maioria deles não frequenta cinema, museu ou teatro e só o faz quando a instituição escolar promove passeios culturais. Poucos estudantes possuíam o hábito da leitura. A pesquisa apontou que apenas 30% dos jovens, participantes do estudo, liam ao menos um livro por ano. Bourdieu (1998) nos diz da importância do capital cultural<sup>3</sup> em relação aos destinos escolares. Tal capital funciona como uma moeda de troca nos mercados escolar, profissional e até mesmo matrimonial. As famílias transmitem a seus filhos, segundo o autor, um certo capital cultural e um certo “ethos”. Essa noção de transmissão é fundamental para entender as desigualdades diante da escola, pois esse tipo de capital age com mais força do que o capital econômico sobre tais desigualdades. O capital cultural escolarmente rentável se concentra, sobretudo, em três dimensões: informações sobre o sistema e as trajetórias escolares, saberes e gostos, relacionados à cultura dominante, e facilidade, elegância e riqueza no uso da linguagem padrão. Ainda em relação ao capital cultural, o autor defende a ideia de que ele possibilita o rompimento “tanto com a visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do capital humano. Segundo o autor:

Os economistas deixam escapar por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural. Suas interrogações sobre a relação entre a “aptidão” (ability) para os estudos provam que eles ignoram que a “aptidão” ou o “dom” são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural (BOURDIEU, 1998.)

---

<sup>3</sup>De acordo com BOURDIEU (1998) o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (p.74).

Dessa forma, os dados do estudo efetivado pelos professores servem de alerta para que as escolas promovam passeios culturais e incentivem a leitura. Para os jovens pertencentes às classes média e alta, esse tipo de problema apontado na pesquisa costuma ser solucionado com maior facilidade, pois se as escolas frequentadas por eles falham nessa direção, os pais rapidamente suprem essa deficiência, mas isso tende a não ocorrer com jovens pertencentes às classes populares.

Sacristán (2000, p.168) afirma que “por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas”. Dessa forma, de acordo com o autor, o professor possui certa autonomia na execução de seu trabalho na sala de aula. Além disso, para Sacristán, se a formação do professor foi precária em vários aspectos, como no cultural, científico e pedagógico, o docente tende a uma acomodação, frente às inúmeras regulações e intervenções a que estão sujeitos. A partir dessa afirmação do autor, julgamos que participar de uma formação continuada, como a propiciada pelo Pacto, mesmo com as limitações desta formação, possa oferecer potencialmente mais autonomia para os professores.

Portanto, ainda que a autonomia dos professores seja relativa, é possível construir e desenvolver práticas curriculares que façam com que a Escola se torne uma instituição atrativa para os alunos, respeitando e valorizando os gostos e práticas culturais dos discentes e, ao mesmo tempo, ampliando o universo cultural dos alunos. SANTOS (2002) afirma que “um professor bem formado sabe que o currículo deve proporcionar aos estudantes contato com diferentes elementos de produção cultural humana” (p.148) De acordo com a autora:

Isto significa a inclusão dos saberes práticos, da produção científica dos produtos da mídia e da informática, dos filmes, das peças, de teatro, das obras literárias, bom como dos diferentes artefatos e da produção artística das mais diferentes culturas. Significa também a formação de valores éticos, de pensamento críticos e de senso prático, além da consciência sobre o corpo; inclui também a capacidade de resolver problemas, participar da vida social e política, encontrar formas de realização pessoal no mundo do trabalho e no lazer. Assim o currículo deverá trabalhar as mais diferentes expressões da cultura humana,

através de atividades bem planejadas, que privilegiem a produção e a criatividade do estudante (SANTOS, 2002, p.148).

A gestão democrática, tema abordado em um dos cadernos, foi bastante discutida pelos professores. Segundo os Formadores Regionais, os docentes acreditam que as escolas precisam avançar bastante para implantar uma gestão que seja realmente democrática. Ainda que os professores a desejem, muitos relataram desconhecer o projeto político-pedagógico da escola em que trabalham e disseram que não ajudaram a construí-lo. A formação propiciada pelo Pacto foi, portanto, fundamental para que os professores debatessem tal tema e se conscientizassem de sua importância.

Uma atividade, sugerida em um dos cadernos da formação, foi desenvolvida pelos professores em algumas escolas e teve bastante êxito. Os docentes escreveram cartas para os alunos e as fixaram em um mural. Nessas cartas relataram seus desejos, os desafios que enfrentam no cotidiano, o que gostariam que se modificasse nas escolas e o futuro que almejavam para os alunos. Os estudantes de uma das escolas apreciaram bastante tal atividade, e pediram aos docentes para também escreverem sobre as dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar e que lhes informassem os seus desejos.

Em uma das instituições escolares componente da regional Médio Paraíba, os docentes solicitaram aos alunos que escrevessem acerca dos seus desejos em relação à instituição escolar. Para os jovens a escola deveria acolhê-los melhor, ministrar palestras sobre as diferentes profissões, incentivar o esporte, a cultura e trabalhar a conscientização política dos estudantes. São práticas como essas que aproximam alunos e professores e contribuem para um bom clima escolar, essencial para o sucesso escolar dos discentes.

## Considerações Finais

Estamos às voltas com o importante e necessário desafio de construir uma sociedade democrática. E entre nossos anseios mais justos, está o de realizar a educação básica para todos, universalizando o Ensino Fundamental e também o Ensino Médio. O que esperamos, de fato, é que ao ampliarmos o acesso à escolaridade, ampliem-se, também, as condições para a permanência nela. Sonhamos com uma escola que consiga atrair mais e mais estudantes. E que eles queiram ficar por ali. Mas, não só eles. Nós também esperamos que os professores e as professoras também se sintam atraídos por ela.

Nesse momento, nossos jovens e toda a sociedade se veem ameaçados por políticas antidemocráticas que, em um movimento retrógrado, descontroem o que levamos tempo em processar. Décadas de discussão, debates e, por que não, avanços estão em xeque.

Mas, certamente, o PNEM, através de seu ‘pacto’, vem nos revelar que é possível enfrentar o desafio de pensar a educação, as instituições escolares, expandindo-as não só quantitativamente, mas também na sua perspectiva de qualidade. É possível elaborar estratégias e programas que primem por assegurar os direitos dos cidadãos, que garantam a formação docente continuada e o protagonismo do jovem estudante.

À medida que o professor avança na profissão surge, segundo Perrenoud (2001), um novo estrato de “habitus”<sup>4</sup> que deve sua origem a sua experiência de classe. Ele aprende com a vivência no magistério a construir esquemas para lidar com a

---

<sup>4</sup> O conceito de “habitus”, elemento fundamental na teoria da prática desenvolvida por Bourdieu (2006, p.53-54), é definido pelo autor como:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predisposta a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Perrenoud apropria-se e recontextualiza o conceito de “habitus” utilizado por Pierre Bourdieu no campo da formação de professores. Para Perrenoud (1993, p.108), o “habitus” “é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível”.



indisciplina de seus alunos e ignorar certos incidentes individuais porque sabe que a gestão da classe é mais importante e demanda essa posição. Ao agir muitas vezes na urgência, tanto na sua lida diária com os alunos, como na elaboração de aulas, atividades e correção de avaliações, o professor mobiliza seu “habitus”, mas acredita que sua ação foi espontânea e autônoma. Com o tempo o docente incorpora também, ao seu “habitus” profissional, maneiras de se portar, de se deslocar em sala e saberes que ele julga importantes, não aceitando a ideia de que os estudantes ignorem esses saberes, não pelo fato de eles serem imprescindíveis aos seus futuros profissionais, e sim pelo seu apego a estes. Perrenoud (2001) se pergunta se a formação de professores seria capaz de construir o seu “habitus”. Ele acredita que isso só será possível em um tipo de formação, em que os futuros professores possam vivenciar situações de ensino regularmente, para “analisarem o que pensaram, sentiram e fizeram” (PERRENOUD, 2001, P.108, 109). O autor ainda completa dizendo: “deste modo, o “habitus” pode-se construir não em circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações” (PERRENOUD, P.108, 109).

Os portfólios elaborados pelos Formadores Regionais nos revelaram a importância de uma formação continuada de qualidade para que os professores possam estudar, repensar suas práticas curriculares, trocar experiências com os colegas e reinventar a instituição escolar, tendo sempre como meta final os jovens estudantes desse segmento. Nesse sentido, foi muito importante identificar e analisar nos portfólios a “tomada de consciência”, ressaltada por Perrenoud (2001), que os professores tiveram em relação à sua prática profissional propiciada pelo Pacto, ainda que o autor tivesse mencionado tal tomada de consciência à uma possibilidade propiciada pela formação inicial de professores, e não à formação continuada. Só essa consciência permite a mudança de “habitus”.

Por outro lado, algumas dificuldades foram relatadas pelos Formadores Regionais e Orientadores de Estudo como o fato de alguns diretores não terem se envolvido com o PNEM e dificultado a participação dos docentes na formação, e a necessidade de um tempo maior para estudarem e debaterem os conteúdos dos

cadernos. No entanto, pensamos que apesar desses problemas, a fala de uma professora registrada por uma Formadora Regional ilustra o sentimento de grande parte dos professores acerca da oportunidade que o PNEM representou para os docentes: “ O Pacto nos devolveu a esperança”. A rotina atribulada dos professores, os baixos salários recebidos por grande parte dos docentes e as difíceis condições de trabalho enfrentadas por eles em grande parte das escolas são problemas que fazem com que muitos desses profissionais percam a esperança de poder exercer seu ofício com a qualidade que julgam necessária. Percebe-se, através dos relatos feitos pelos professores, que o PNEM, de alguma maneira, devolveu a esperança a vários docentes que participaram dessa formação continuada, sentimento esse tão destituído e massacrado pelos anúncios de novas políticas que, na contramão do PNEM, vem para desfazer qualquer laço de ética, respeito à alteridade e de democracia nos espaços escolares.

### Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-127.

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças; ALVES, Leonir Pessati. (orgs.). **Processos de ensino na universidade**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. A sociologia de Pierre Bourdieu. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

CARMO, Helena C & CORREA, Lúcia M. C. O ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: LEÃO, Geraldo & CARMO, Helena C. **Os jovens e a escola**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

CHAVES, Idália-Sá (Org.). **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora, 2005, p.49-159.

DAYREL, Juarez. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 298-322.

\_\_\_\_\_. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. P.136-161.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PASQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** São Paulo: Artemed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

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

SANTOS, Lucíola de Castro Paixão. Relação entre os processos pedagógicos, os sujeitos e a tecnologia. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo De. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 148.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, E. C. de. **Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação**. In: Congresso Internacional sobre pesquisa (Auto)biográfica. PASSEGI, M. Da C.; SOUZA, UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-127.

Data de envio: 09 de Abril de 2017.  
Data de aceite: 22 de Maio de 2017.