

**Correlação entre saberes docentes mobilizados num  
processo de formação continuada na região central do  
Rio Grande do Sul**

**Correlation between teacher knowledge mobilized in a  
process of continuous training in the central region  
of the State of Rio Grande do Sul**

**La correlación entre los saberes docentes movilizados  
en un proceso de formación continua en la región  
central del Rio Grande do Sul**

**Alexandre Giacomini**

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

**Everton Lüdke**

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

**Resumo**

O presente artigo, de caráter quantitativo e correlacional, tem como objeto o curso de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), oferecido para 74 educadores de cinco escolas públicas estaduais da região central do Rio Grande do Sul, durante os anos de 2014 e 2015. O objetivo do trabalho é verificar se há correlação entre o saber docente da “formação continuada do Pacto” e outros saberes mobilizados nessas escolas. A pesquisa utilizou como instrumento na coleta de dados um questionário do tipo escala de Likert de cinco pontos. Os resultados sinalizam aspectos relevantes e positivos, no que tange às correlações moderada e forte, porém, indicam uma (re)fundamentação e ressignificação do atual processo de formação continuada de professores do Pacto, no que diz respeito aos saberes docentes mobilizados pelos educadores acerca das correlações fracas.

**Palavras-chaves:** Saberes docentes, Formação continuada, Escala Likert, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

**Abstract**

This article of quantitative and correlational nature has as its object the continuing training course of the National Pact for Strengthening Secondary Education (Pact), offered to 74 educators from five state public schools in the central region of the State of Rio Grande do Sul, during the years 2014 and 2015. The objective of this work is to verify if there is a correlation between the teaching knowledge of the "continued training of the Pact" and other knowledge mobilized in these schools. The research used as a data collection tool a questionnaire of the five-point Likert scale. The results point to relevant and

positive aspects regarding moderate and strong correlations, but they indicate a (re)foundation and re-signification of the ongoing process of continuous training of teachers of the Pact, concerning the teachers' knowledge mobilized by educators about weak correlations.

**Keywords:** Teachers' knowledge, Continuing training, Likert scale, National Pact for Strengthening Secondary Education

### **Resumen**

Este artículo, de enfoque cuantitativo y correlacional, tiene por objeto el plan de estudios de formación continua del Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Secundaria (Pacto) ofrecido a 74 educadores de cinco escuelas públicas estaduais de la región central del Rio Grande do Sul, durante los años de 2014 y 2015. El estudio tiene como objetivo verificar si hay correlación entre el saber docente “formación continua del Pacto” y otros saberes movilizados en esas escuelas. La investigación utilizó como herramienta en la recolección de datos un cuestionario del tipo escala de Likert de cinco puntos. Los resultados señalan aspectos relevantes y positivos con respecto a las correlaciones moderada y fuerte, sin embargo, indican una (re)fundamentación y resignificación del actual proceso de formación continua de maestros del Pacto, en lo que está relacionado a los saberes docentes movilizados por los educadores acerca de las correlaciones débiles.

**Palabras clave:** Saberes docentes, Formación continua, Escala Likert, Pacto Nacional para el Fortalecimiento de la Escuela Secundaria

### **1. Introdução**

Os estudos em torno da temática dos saberes docentes mobilizados em processos de formação continuada de professores, extremamente atual, vêm provocando uma importante linha de reflexão e de pesquisa no âmbito pedagógico. Essa tônica é evidenciada também pela publicação de diversos estudos (GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1999; PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2002).

A relevância desta pesquisa se deve à construção/mobilização, a partir de processos de formação continuada de professores, de novos saberes docentes, balizados numa perspectiva crítica e pedagógica. Isso implica em situá-los no contexto social, destacando as interconexões entre cultura, poder e transformação, estabelecendo, portanto, uma nova relação de apoio intencional à aprendizagem e formação dos alunos.

Sob esse prisma, esta pesquisa tem como objetivo observar se há correlação entre o saber docente da “formação continuada do Pacto” e outros saberes mobilizados nessa escola. O objeto da investigação foi, portanto, o

curso de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), que foi oferecido para 74 educadores de cinco escolas públicas estaduais, da região central do Rio Grande do Sul, abrangidas pela 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), durante os anos de 2014 e 2015.

## **2. Saberes e competências docentes**

Nesse arcabouço teórico, apresentam-se os saberes e as competências que são mobilizados pelos professores durante sua prática pedagógica no contexto escolar. Para tal, delimitou-se este estudo pela sistematização de quatro autores – Philippe Perrenoud, Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Selma Pimenta – que categorizaram os saberes docentes e cujos trabalhos de pesquisa são frequentes na área de educação.

### **2.1 As competências de Perrenoud**

A noção do conceito de competência, segundo Perrenoud (2000, p. 15), está orientada no sentido da “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”.

Para complementar essa concepção, são necessárias algumas ideias: as competências não são entendidas como saberes ou atitudes, mas mobilizam e integram tais recursos; essa mobilização ocorre numa dada situação, que, por sua vez, é singular; o exercício da competência passa por esquemas de pensamento, que permitem determinar uma ação relativamente adaptada à situação; as competências profissionais são construídas em formação (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Desse modo, Perrenoud (2000) propõe um inventário de competências, organizadas em 10 grandes famílias, a fim de delinear a prática docente dos professores. Essa sistematização está organizada no Quadro 1 e foi tomada como um guia referencial de competências, adotado em Genebra em 1996, para a formação contínua e de cuja elaboração Perrenoud participou ativamente.

**Quadro 1** – Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do ensino fundamental

<b>Competências de referência</b>	<b>Competências mais específicas a serem trabalhadas em formação contínua (exemplos)</b>
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem;</li> <li>• Trabalhar a partir das representações dos alunos;</li> <li>• Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem;</li> <li>• Construir e planejar dispositivos e sequências (<i>sic</i>) didáticas;</li> <li>• Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.</li> </ul>
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber e gerir situações-problema ajustadas aos níveis e possibilidades dos alunos;</li> <li>• Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;</li> <li>• Estabelecer laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;</li> <li>• Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;</li> <li>• Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.</li> </ul>
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administrar a heterogeneidade dentro de uma turma;</li> <li>• Abrir, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto;</li> <li>• Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades;</li> <li>• Desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</li> </ul>
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação (<i>sic</i>);</li> <li>• Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos;</li> <li>• Oferecer atividades opcionais de formação;</li> <li>• Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.</li> </ul>
5. Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar um projeto de equipe, representações comuns;</li> <li>• Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;</li> <li>• Formar e renovar uma equipe pedagógica;</li> <li>• Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;</li> <li>• Administrar crises ou conflitos interpessoais.</li> </ul>
6. Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, negociar um projeto da instituição;</li> <li>• Administrar os recursos da escola;</li> <li>• Coordenar, dirigir uma escola com todos seus parceiros (serviços para escolas, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem);</li> <li>• Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</li> </ul>
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigir reuniões de informação e de debate;</li> <li>• Fazer entrevistas;</li> <li>• Envolver os pais na construção dos saberes.</li> </ul>

8. Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar editores de textos;</li> <li>• Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino;</li> <li>• Comunicar-se a distância por meio da telemática;</li> <li>• Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.</li> </ul>
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir a violência na escola e fora dela;</li> <li>• Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;</li> <li>• Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta;</li> <li>• Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula;</li> <li>• Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</li> </ul>
10. Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber explicitar as próprias práticas;</li> <li>• Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;</li> <li>• Negociar um projeto de formação comum com colegas (equipe, escola, rede);</li> <li>• Acolher a formação dos colegas e participar dela.</li> </ul>

Fonte: Arquivo *Formação Contínua*. Programa dos cursos 1996-1997, Genebra, Ensino Fundamental, Serviço de aperfeiçoamento, 1996. Esse referencial foi elaborado pela instituição mediante proposta da comissão paritária da formação.

Essas 10 famílias de competências, segundo o autor, objetivam “orientar a formação contínua, para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo” (PERRENOUD, 2000, p. 12).

Perrenoud parte da constatação que os programas de formação de professores se encontram embasados em representações pouco explícitas, afastadas das necessidades prementes do ofício ou em referenciais técnicos e áridos. Desse modo, o referencial por ele escolhido aponta as competências julgadas prioritárias, por estarem em consonância com o novo papel assumido por esses profissionais, com a evolução da formação continuada e com as ambições das políticas educativas.

## 2.2 Os saberes de Tardif

O trabalho de Tardif (2002) se constitui de sínteses de pesquisas empíricas realizadas junto aos professores de escolas primárias e secundárias, bem como de pressupostos teóricos acerca da natureza dos saberes mobilizados pelos docentes na prática educativa.

Para Tardif (2002), o saber docente é socialmente construído, já que é partilhado por um grupo de agentes, possuidores de uma formação em comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionantes e

recursos comparáveis. Os saberes da docência não são orientados somente pelo caráter social, contudo, são situados na interface entre o individual e o social. Na sua visão, o saber docente está a serviço do trabalho.

No que tange a uma definição, Tardif (p. 36, 2002) aponta que o saber docente é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Apresentam-se a seguir as quatro categorias de saberes docentes sistematizados por Tardif (2002, p. 36-39):

Os **saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)** são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores, que, durante o processo de formação acadêmica, entram em contato com as ciências da educação. Os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que se destinam à formação científica ou erudita dos docentes.

Os **saberes disciplinares** correspondem aos saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária; são incorporados à prática docente, oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação (inicial ou continuada) dos professores. De acordo com Tardif (2002, p. 38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Os **saberes curriculares** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. A instituição escolar, por sua vez, categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados como modelos da cultura e de formação. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares.

Os **saberes experienciais** são desenvolvidos pelos próprios professores no exercício da sua prática, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes práticos que os docentes incorporam automaticamente à sua experiência individual e coletiva, transformando-os em habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

### 2.3 Os saberes de Gauthier

A tipologia construída por Gauthier (1998) apresenta dois pressupostos tradicionais que não favorecem a profissionalização do ensino: o ofício sem saberes e os saberes sem ofício.

A fim de superar essa fragmentação, o autor destaca um ofício feito de saberes, visando ao desafio da profissionalização. Ou seja, “É pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Desse modo, o trabalho de Gauthier apresenta uma perspectiva do ensino que parte da concepção, segundo a qual, seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. São eles:

O **saber disciplinar** corresponde ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, bem como, refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. Acrescenta que os professores não produzem esse tipo de conhecimento, mas, ao se apropriarem do conteúdo, devem impor uma série de transformações para transmitir a matéria. Conclui, então, que “não se trata de um saber disciplinar propriamente dito, mas de um saber da ação pedagógica, produzido pelo professor no contexto específico do ensino da sua disciplina” (p. 30).

O **saber curricular** diz respeito à transformação dos saberes produzidos pela ciência num *corpus* que será ensinado nos programas escolares. No Brasil, os programas são transformados pelas editoras, em manuais, aprovados pelo Estado e utilizado pelos professores.

O **saber das ciências da educação** está relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

O **saber da tradição pedagógica** é o saber dar aulas que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Gauthier assevera que essa tradição é mais forte do que se imagina e, ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para os professores.

O **saber experiencial** se refere aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, construindo, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência. Embora o professor viva muitas experiências das quais observa resultados satisfatórios ou não, essas permanecem confinadas na sala de aula.

O **saber da ação pedagógica** é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. Esse tipo de saber é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, para Gauthier, o mais necessário para a profissionalização do ensino. “Para profissionalizar o ensino, é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (p. 34).

#### 2.4 Os saberes de Pimenta

Para Pimenta (1999), o foco da discussão se desenvolve em torno da construção da identidade do professor nos cursos de formação inicial e continuada, a partir de uma significação dos processos formativos e, por consequência, dos saberes necessários à docência.

A compreensão dos saberes, segundo Pimenta (1999), abrange os saberes da experiência, saberes de conhecimentos específicos e saberes pedagógicos.

Os **saberes da experiência** são produzidos pelos professores no seu cotidiano docente por meio da reflexão permanente, do confronto com os outros profissionais, teorias e discussão coletiva.

Os **saberes de conhecimentos específicos** são os constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores estudam, pesquisam e sistematizam nas aulas com os alunos.

Os **saberes pedagógicos** são constituídos pela compreensão das ciências da educação, do saber fazer didático, estabelecidos na prática pedagógica em permanente exame crítico e intencional dessa prática, carecem ser confrontados com as pesquisas na área educacional.

## 2.5 Síntese: interação/integração entre saberes e competências

Apresenta-se, sob a forma de quadro (Quadro 2), uma síntese dos diferentes saberes e competências discorridos até então.

Conforme o Quadro 2, pode-se considerar que, independentemente da classificação dada aos saberes docentes, todos têm conceitos estritos do que pôr em prática no momento de se exercer a docência, bem como compartilham três ingredientes indispensáveis, mas não suficientes, à prática do professor: saber, saber-ser e saber-fazer, apresentados sob a forma de saberes e competências.

**Quadro 2** – Síntese dos saberes e competências

TEÓRICOS	COMPETÊNCIAS E SABERES
PERRENOUD (2000)	1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
	2. Administrar a progressão das aprendizagens
	3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação
	4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho
	5. Trabalhar em equipe
	6. Participar da administração da escola
	7. Informar e envolver os pais
	8. Utilizar novas tecnologias
	9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
	10. Administrar sua própria formação contínua
TARDIF (2002)	1. Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)
	2. Os saberes disciplinares
	3. Os saberes curriculares
	4. Os saberes experienciais
GAUTHIER (1998)	1. O saber disciplinar
	2. O saber curricular
	3. O saber das ciências da educação
	4. O saber da tradição pedagógica
	5. O saber experiencial
	6. O saber da ação pedagógica
PIMENTA (1999)	1. Os saberes da experiência
	2. Os saberes de conhecimentos específicos
	3. Os saberes pedagógicos

Fonte: Autores

É importante ressaltar que existe uma **interação/integração entre saberes e competências**, uma vez que, para Perrenoud (2000, p.15, grifo nosso), “as competências não são entendidas como saberes [...], **mas mobilizam e integram tais recursos**”. Além disso, Tardif (2002, p. 255, grifo nosso) destaca que a noção de **saber** tem “**um sentido amplo, que engloba [...] as competências**”.

Portanto, nessa interação/integração entre saberes e competências, optou-se por utilizar o termo **saberes docentes** no questionário (APÊNDICE), já que, de acordo com o exposto acima, a noção de “saber” é ampla e engloba as competências.

Desse modo, os saberes docentes que fazem parte da presente investigação podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos (teóricos e práticos) e competências (habilidades, capacidades e atitudes) que estruturam a prática e garantem uma boa atuação do professor.

### 3. Metodologia

O estudo se caracterizou como quantitativo e correlacional, de acordo com Lankshear e Knobel (2008). O método quantitativo foi utilizado, pois objetivou traduzir em números as opiniões/atitudes e as informações do grupo de professores pesquisado, por meio da escala de Likert (LIKERT, 1932) de cinco pontos, para, posteriormente, classificá-las e analisá-las. Já a pesquisa correlacional foi empregada para verificar se houve correlação entre a variável “Formação continuada do Pacto” e os demais saberes docentes.

O total dos sujeitos pesquisados que constituem a amostra deste estudo foi de 74 professores, que atuam no ensino médio, de cinco escolas públicas estaduais da região central do Rio Grande do Sul (RS), pertencentes à 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) (Quadro 3).

**Quadro 3** – Professores participantes da pesquisa

<b>Escola</b>	<b>Município</b>	<b>Nº de professores participantes</b>
Dom Érico Ferrari	Agudo	8
Willy Roos	Agudo	12
Maria Ilha Baisch	Dona Francisca	14
Afonso Pena	Paraíso do Sul	12
Érico Veríssimo	Restinga Sêca	28

Fonte: Autores

É importante lembrar que os 74 sujeitos pesquisados estavam inseridos no programa Pacto, do Governo Federal, promovido por meio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e executado em parceria com as secretarias de educação dos estados (BRASIL, 2013). Esse programa teve duração média de um ano e ocorreu entre abril de 2014 e abril de 2015, em

duas etapas: a primeira, de abril a julho de 2014, e a segunda, de novembro de 2014 a abril de 2015.

O instrumento utilizado na coleta de dados foi um questionário (APÊNDICE) sobre saberes docentes, construído pelo pesquisador/autor por meio de estudos balizados à luz dos autores Perrenoud (2000), Tardif (2002), Gauthier (1998) e Pimenta (1999). Ele se constituiu de 66 itens de avaliação do tipo escala de Likert de cinco pontos, que variava de “discordo fortemente” até “concordo fortemente”. Esses itens foram distribuídos em oito variáveis, que representavam os blocos de saberes docentes, de acordo com o Quadro 4:

**Quadro 4** – Itens e blocos de saberes docentes da escala de Likert

<b>ORDEM</b>	<b>BLOCOS DE SABERES DOCENTES</b>	<b>ITENS</b>
A	Planejamento do ano letivo	5
B	Uso de estratégias e técnicas instrucionais	8
C	Cumprimento de objetivos curriculares	9
D	Manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem	4
E	Apoio recebido no ambiente de trabalho	5
F	Atividade profissional	11
G	Uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano	17
H	Formação continuada do Pacto	7

Fonte: Autores

O questionário foi aplicado aos 74 professores participantes do processo formativo, no final da primeira etapa do Pacto e recolhido antes da segunda etapa.

O critério utilizado para aplicar o questionário foi a participação do professor no curso de formação continuada do Pacto, visto que nem todos os educadores estavam participando, uma vez que esse curso não era obrigatório. No entanto, os professores que participavam recebiam uma bolsa no valor de duzentos reais mensais, tinham a obrigação de ter frequência mínima (75%) e efetuar as tarefas previstas.

A escala de Likert é uma escala psicométrica das mais conhecidas e utilizadas em pesquisa quantitativa, que pretende registrar o nível de concordância ou discordância com um dado conjunto de afirmativas positivas e negativas, relacionadas ao objeto atitudinal (PARO, 2012). Além disso, para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 261), a escala de Likert “é um conjunto de

itens apresentados como afirmações ou opiniões, para os quais se pede a reação dos participantes”.

Assim, é importante destacar que, nos 66 itens da escala de Likert dessa investigação, as afirmativas positivas e negativas se apresentaram em igual número, para evitar a tendência de alguns participantes concordar ou discordar sem critério com qualquer afirmativa apresentada.

No tocante à metodologia de análise de dados, utilizou-se a análise estatística, na qual os dados foram analisados com base no *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 16 (FIELD, 2012) e codificados por meio do **coeficiente de correlação linear de Pearson**, visualizados por meio de **diagramas de dispersão**. Os **diagramas de dispersão** são, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 330), “uma maneira de visualizar graficamente uma correlação”, além disso, eles relacionam as pontuações de uma amostra em duas variáveis.

O programa SPSS leu todos os questionários, reverteu as notas das questões negativas e atribuiu notas de 0 a 10 para cada módulo, com “10” sendo a nota de maior atitude positiva quanto ao saber docente; quanto menor a nota, mais negativa a atitude do professor.

Para interpretar a magnitude do coeficiente de correlação linear de Pearson, utilizou-se o estudo de Cohen (1988):

- Valores entre 0,10 e 0,29 podem ser considerados **pequenos** ou **fracos**;
- Escores entre 0,30 e 0,49 podem ser considerados como **médios** ou **moderados**; e
- Valores entre 0,50 e 1 podem ser interpretados como **grandes** ou **fortes**.

Dessa maneira, a análise dos valores desse coeficiente, bem como dos diagramas de dispersão, permitiu verificar se houve força de relação entre a variável “Formação continuada do Pacto” e as demais.

Ressalta-se que a análise de dados, segundo a avaliação do coeficiente de correlação linear de Pearson, respeitou os pressupostos da análise paramétrica.

#### 4. Resultados e discussão

Inicialmente, os resultados foram apresentados em formato de quadro (Quadro 5), no qual foram relacionadas as notas provenientes do programa SPSS. Conforme explicitado acima, o programa leu todos os 74 questionários, reverteu as notas das questões negativas e atribuiu notas de 0 a 10 para cada um dos oito blocos de saberes docentes, sendo “10” a nota de maior atitude positiva quanto ao saber docente, e quanto menor a nota, mais negativa a atitude do professor.

**Quadro 5** – Notas provenientes do programa SPSS

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	8,80	9,00	8,22	5,50	5,60	7,64	7,29	6,86
2	9,60	10,00	8,44	9,00	5,60	8,55	9,06	8,86
3	8,80	9,00	8,00	5,50	6,00	7,82	7,29	6,57
4	9,60	9,75	8,44	6,50	6,40	8,91	7,18	7,43
5	10,00	9,75	9,11	6,50	6,40	9,45	7,76	8,57
6	10,00	9,25	8,00	6,00	5,60	8,36	7,18	8,00
7	8,80	8,25	7,56	6,00	7,20	8,18	6,59	8,00
8	10,00	10,00	7,56	6,50	6,80	8,18	6,82	7,71
9	9,60	8,00	7,56	6,00	6,40	7,27	6,82	7,14
10	9,60	9,25	7,78	3,50	6,00	8,18	7,29	8,29
11	10,00	8,25	7,33	6,00	7,20	8,18	7,18	7,14
12	10,00	9,25	8,22	6,00	4,80	8,36	7,53	7,14
13	6,8	8,25	6,67	7,50	5,60	6,73	6,94	8,00
14	8,80	8,25	6,67	6,00	6,80	8,55	7,65	9,14
15	8,80	8,50	8,00	7,50	6,80	8,18	7,65	8,86
16	10,00	9,00	7,11	7,00	6,40	8,55	8,35	10,00
17	8,00	8,00	7,11	8,50	6,80	6,55	7,18	8,00
18	8,80	8,75	8,00	8,50	9,20	8,91	8,35	8,86
19	8,40	9,25	7,78	6,00	6,80	8,18	7,06	6,29
20	9,20	8,25	7,33	6,00	6,00	7,09	5,88	4,29
21	8,00	9,25	9,33	10,00	8,40	10,00	9,29	10,00
22	10,00	7,50	6,67	4,00	5,20	7,64	8,12	9,14
23	8,80	8,75	8,44	9,00	8,00	8,73	9,18	10,00
24	6,40	7,75	6,67	7,00	6,80	6,73	6,59	6,00
25	9,60	9,25	7,56	5,50	6,80	8,91	7,76	9,14
26	9,20	6,50	6,89	8,00	3,20	6,18	5,53	5,14
27	9,60	8,50	7,11	7,00	5,60	8,55	8,12	8,00
28	8,40	7,50	7,11	9,00	6,80	7,82	7,76	8,86
29	9,20	8,00	8,00	6,00	6,40	7,27	7,06	8,00

30	8,40	8,00	8,00	7,00	8,00	8,00	7,53	8,00
31	8,00	6,75	7,11	7,00	5,60	7,82	6,94	8,00
32	8,00	9,25	7,78	4,00	6,00	7,09	8,35	7,14
33	9,60	9,50	8,44	9,50	8,40	8,91	8,47	8,86
34	9,60	8,50	7,78	7,00	5,60	7,82	7,53	8,29
35	8,00	7,00	7,33	5,00	6,40	7,64	6,59	6,00
36	8,40	8,00	7,11	5,00	5,60	7,82	7,18	7,71
37	7,60	7,75	7,11	5,00	5,20	7,27	7,29	8,00
38	8,80	8,75	6,44	7,00	6,40	8,18	7,06	9,43
39	9,60	9,00	8,44	8,00	6,80	7,64	7,29	5,14
40	9,60	9,75	8,89	8,50	6,40	9,09	7,41	5,14
41	9,20	9,25	8,44	9,00	8,80	8,55	8,00	6,29
42	9,20	8,00	8,22	8,50	6,80	7,82	7,06	7,71
43	9,60	8,25	6,00	4,50	4,00	7,45	7,65	6,00
44	9,20	8,00	7,11	5,00	4,00	8,00	7,76	8,00
45	9,60	9,00	7,33	7,00	6,00	6,73	6,82	6,57
46	10,00	9,50	8,89	6,00	8,18	7,88	7,88	10,00
47	7,20	7,25	7,11	5,50	6,00	6,73	7,06	6,00
48	8,40	8,50	6,22	7,00	5,60	7,64	7,29	5,71
49	7,60	8,00	8,89	7,50	5,20	8,73	8,00	8,29
50	8,40	8,50	7,56	6,00	6,40	7,64	8,12	7,71
51	8,00	8,50	6,22	3,50	3,20	8,00	7,41	7,71
52	7,20	6,75	6,67	4,50	5,20	6,91	6,35	7,43
53	8,80	8,50	8,00	7,50	5,20	8,73	7,65	8,86
54	8,80	8,50	7,78	7,50	6,00	8,73	7,53	7,43
55	8,40	8,75	8,22	4,50	4,40	7,45	7,88	8,29
56	9,60	8,00	7,56	8,50	5,60	7,82	7,88	8,29
57	9,60	8,25	8,22	7,00	5,60	7,64	8,12	8,29
58	9,20	7,50	8,22	7,00	5,60	7,82	8,00	8,29
59	8,40	8,25	7,78	7,50	5,20	8,00	7,29	6,29
60	7,60	7,25	6,44	5,00	5,60	7,27	6,12	6,29
61	9,60	7,25	7,11	8,00	7,60	8,00	7,06	8,00
62	6,80	7,50	7,78	8,00	6,40	7,27	7,53	8,00
63	8,00	7,50	7,33	5,50	6,80	7,64	7,65	8,00
64	7,60	8,00	8,00	8,00	6,40	8,00	7,76	8,00
65	10,00	9,50	7,56	9,00	6,80	9,09	8,00	8,29
66	8,40	8,50	8,44	8,50	7,60	8,18	7,65	9,43
67	7,20	6,00	6,22	5,50	3,60	6,55	6,35	10,00
68	9,20	9,25	9,11	9,00	6,40	8,91	8,59	9,43
69	8,80	9,25	8,44	7,50	8,00	8,73	8,94	8,86
70	9,60	8,25	8,00	6,00	5,60	7,45	7,53	4,57
71	7,20	7,00	7,33	8,00	3,60	7,82	6,47	6,86
72	9,20	8,50	7,11	8,50	8,40	8,55	7,65	8,29

<b>73</b>	8,00	8,00	7,11	7,00	7,60	7,82	8,00	8,00
<b>74</b>	10,00	10,00	9,78	9,00	9,60	9,27	8,59	10,00

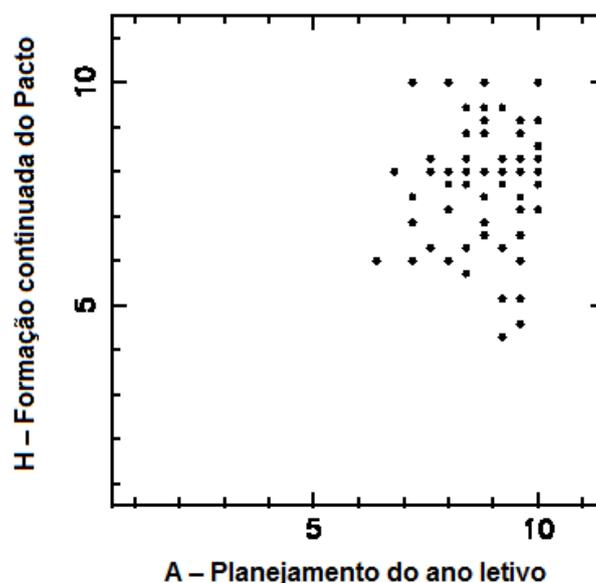
Fonte: Autores.

Na sequência, são apresentados os resultados em formato de diagramas de dispersão, seguidos pela análise de seus coeficientes de correlação linear de Pearson ( $\rho$ ), interpretados segundo o estudo de Cohen (1988). Para a construção de tais diagramas, utilizou-se as notas do quadro 5.

É importante salientar que um dos focos da pesquisa está balizado pela formação continuada de professores do Pacto. Procurou-se, nesse sentido, analisar a relação entre a variável pertinente ao bloco de saber docente “H – Formação continuada do Pacto” e as demais variáveis.

O diagrama de dispersão 1 apresenta a correlação entre as variáveis H e A (Figura 1):

**Figura 1** – Diagrama de dispersão 1 entre as variáveis H e A



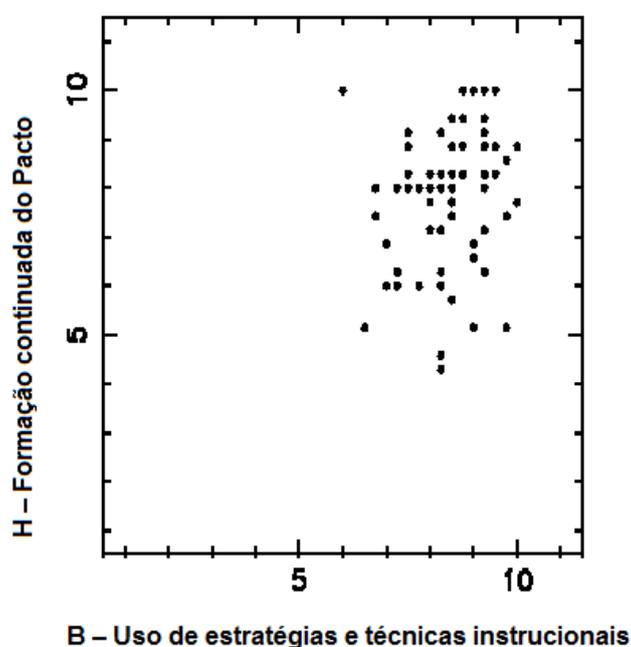
Fonte: Autores

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 1 (Figura 1) foi  $\rho = 0,093$ ; dessa forma, observa-se (aproximando  $\rho$  para 0,1) que existe uma fraca correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e A – Planejamento do ano letivo, ou seja, há uma pequena evidência de correlação entre essas variáveis.

Depreende-se, portanto, que os saberes docentes relativos ao bloco “planejamento do ano letivo”, entre eles – avaliações periódicas dos alunos, necessidades de buscar informações ou dificuldades dos estudantes e refletir sobre o seu papel de mediador do conhecimento entre a literatura e o desenvolvimento intelectual dos seus educandos – estão fracamente correlacionados ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 2 apresenta a correlação entre as variáveis H e B (Figura 2):

**Figura 2** – Diagrama de dispersão 2 entre as variáveis H e B



Fonte: Autores

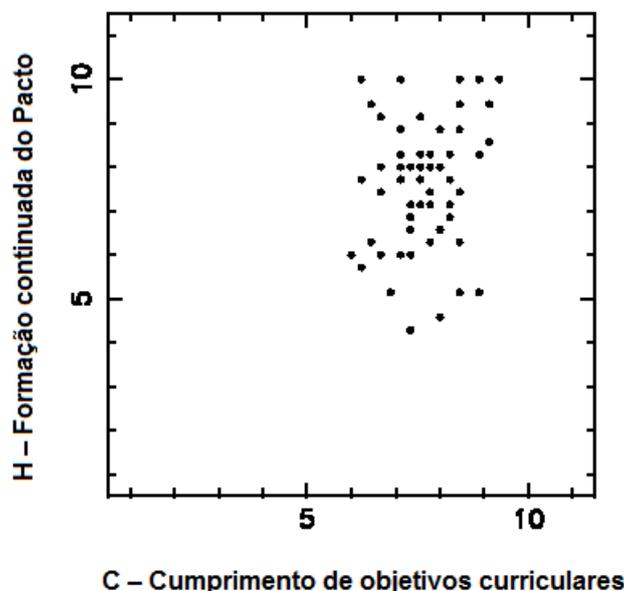
O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 2 (Figura 2) foi  $\rho = 0,168$ ; dessa forma, observa-se que existe uma fraca correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e B – Uso de estratégias e técnicas instrucionais.

Observa-se, portanto, que os saberes docentes relativos ao bloco “uso de estratégias e técnicas instrucionais” utilizadas pelo professor, entre eles – a seleção de objetivos e métodos de ensino mais apropriados ao processo ensino/aprendizagem dos alunos, bem como o ajuste de técnicas de ensino em resposta às dificuldades que os alunos apresentem – têm uma pequena

evidência de correlação em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 3 apresenta a correlação entre as variáveis H e C (Figura 3):

**Figura 3** – Diagrama de dispersão 3 entre as variáveis H e C



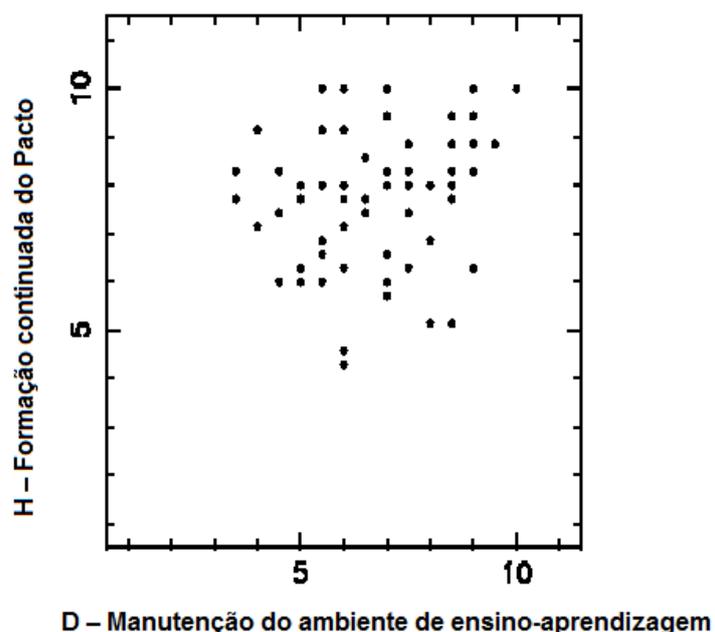
Fonte: Autores

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 3 (Figura 3) foi  $\rho = 0,231$ ; dessa forma, observa-se que existe uma fraca correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e C – Cumprimento de objetivos curriculares.

Depreende-se, assim, que os saberes docentes relativos ao bloco “cumprimento de objetivos curriculares”, entre eles – aderência dos alunos a esses objetivos, uso de materiais extras nas aulas, desenvolvimento de novas soluções em problemas de aprendizado dos alunos, aquisição de linguagem e terminologia científica por parte dos educandos, estímulo à cidadania e a sua autoafirmação na sociedade em que estão inseridos – apresentam uma pequena correlação em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 4 apresenta a correlação entre as variáveis H e D (Figura 4):

**Figura 4** – Diagrama de dispersão 4 entre as variáveis H e D



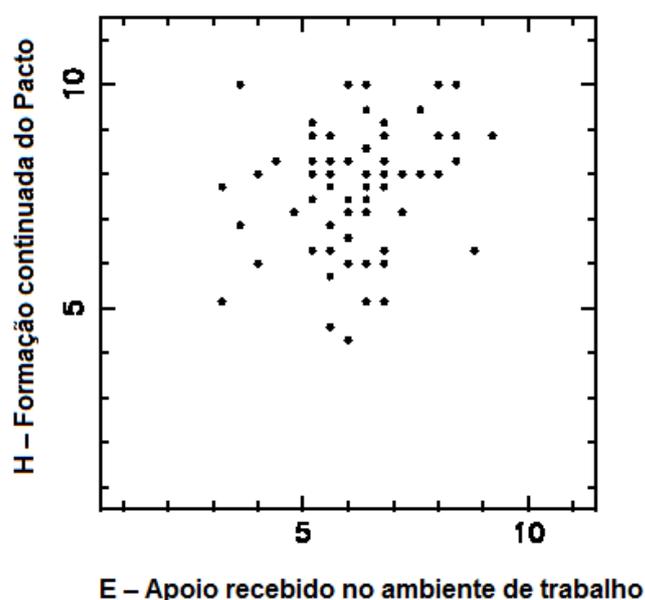
Fonte: Autores

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 4 (Figura 4) foi  $\rho = 0,223$ ; dessa forma, observa-se que existe uma fraca correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e D – Manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem.

Percebe-se, dessa maneira, que os saberes docentes relativos ao bloco “manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem” – tanto no sentimento de respeito e seriedade dos alunos com minha atuação profissional, quanto na motivação para o exercício profissional, no sentido de fazer uma aula futura ser melhor que uma aula ministrada no passado – têm uma pequena correlação em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 5 apresenta a correlação entre as variáveis H e E (Figura 5):

**Figura 5** – Diagrama de dispersão 5 entre as variáveis H e E



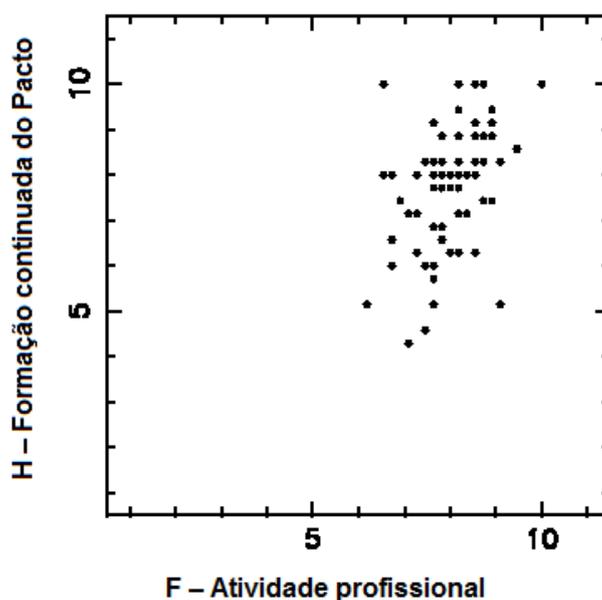
Fonte: Autores

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 5 (Figura 5) foi  $\rho = 0,273$ ; dessa forma, observa-se que existe uma fraca correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e E – Apoio recebido no ambiente de trabalho.

Depreende-se, portanto, que os saberes docentes relativos ao bloco “apoio recebido no ambiente de trabalho” do professor – seja pela administração da escola, pelos alunos e pela sociedade em que vivo – apresentam uma pequena correlação em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 6 apresenta a correlação entre as variáveis H e F (Figura 6):

**Figura 6** – Diagrama de dispersão 6 entre as variáveis H e F

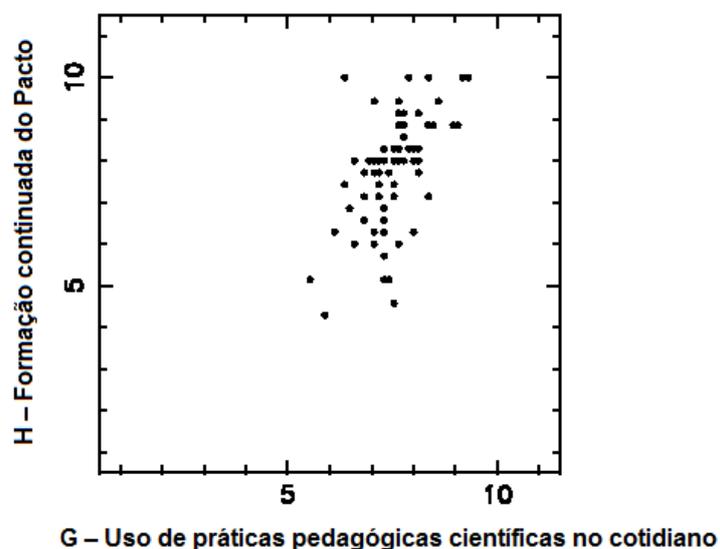


Fonte: Autores

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 6 (Figura 6) foi  $\rho = 0,453$ ; dessa forma, observa-se que existe uma moderada correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e F – Atividade profissional.

Percebe-se, desse modo, que os saberes docentes relativos ao bloco “atividade profissional”, entre eles – emprego de práticas avaliativas consistentes com parâmetros curriculares nacionais, atividades curriculares e extracurriculares que os alunos sugerirem, leitura periódica de artigos científicos e autoaperfeiçoamento – têm uma correlação média em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto.

O diagrama de dispersão 7 apresenta a correlação entre as variáveis H e G (Figura 7):

**Figura 7** – Diagrama de dispersão 7 entre as variáveis H e G

Fonte: Autores

O coeficiente de correlação linear de Pearson para o diagrama de dispersão 7 (Figura 7) foi  $\rho = 0,577$ ; dessa forma, observa-se que existe uma forte correlação entre as variáveis H – Formação continuada do Pacto e G – Uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano.

Depreende-se, portanto, que os saberes docentes relativos ao bloco “uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano”, entre eles – enfatizar o significado prático das soluções dos problemas resolvidos em aula, trabalhar com problemas e temas que aparecem em jornais, revistas ou Internet, fazer discussões em grupo e manipular dados para resolver situações/problemas – tem uma correlação grande em relação ao bloco de saberes docentes relativos à formação continuada de professores do Pacto. Ou seja, o aumento de processos de formação continuada de professores do Pacto ocasiona o aumento do uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano escolar.

## 5. Considerações finais

Ao finalizar este trabalho, podem-se ressaltar alguns resultados obtidos pela presente pesquisa, que procurou verificar se houve correlação entre o saber docente “formação continuada do Pacto” e outros saberes mobilizados por 74 educadores de cinco escolas públicas estaduais da região central do RS, durante um curso de formação.

Nesse sentido, observou-se que o processo de formação continuada de professores do Pacto apresentou fraca correlação em relação aos saberes docentes: planejamento do ano letivo ( $\rho = 0,093$ ), uso de estratégias e técnicas instrucionais ( $\rho = 0,168$ ), cumprimento de objetivos curriculares ( $\rho = 0,231$ ), manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem ( $\rho = 0,223$ ) e apoio recebido no ambiente de trabalho ( $\rho = 0,273$ ). Já, em relação ao saber docente – atividade profissional – a correlação foi moderada ( $\rho = 0,453$ ) e em relação ao saber docente – uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano – a correlação foi forte ( $\rho = 0,577$ ).

Os resultados apontados sinalizam aspectos relevantes e positivos, no que tange às correlações moderada e forte entre o bloco de saberes docentes da “formação continuada do Pacto” com o bloco “atividade profissional” e com o bloco “uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano”, respectivamente.

No entanto, para as correlações fracas, já apontadas acima, os resultados indicam uma (re)fundamentação e ressignificação do atual processo de formação continuada de professores do Pacto, no que diz respeito aos saberes docentes mobilizados pelos educadores.

Esses oito blocos de saberes docentes apresentados, longe de serem um conhecimento consolidado, representam uma possibilidade de novos caminhos a serem trilhados pelos professores, além de sugerirem um ideal de ações que buscam atender às mudanças atuais impostas à atividade profissional.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nº 238, segunda-feira, 9 de dezembro de 2013. p. 24-25.

COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

FIELD, A. *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage, 2012.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da Educação)

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives in Psychology*, 140, p. 1-55, 1932.

PARO, B. *A escala Likert – coisas que todo pesquisador deveria saber*. 11 de Maio de 2012. Disponível em: <<http://www.netquest.com/blog/br/a-escala-likert-coisas-que-todo-pesquisador-deveria-saber/>>. Acesso em: 04 out. 2015.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. *Metodologia da Pesquisa*. 5ªed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

## APÊNDICE – Questionário sobre saberes docentes

**LEGENDA:** **DF:** Discordo Fortemente; **D:** Discordo; **SO:** Sem Opinião; **C:** Concordo; e **CF:** Concordo Fortemente.

### A. Planejamento do ano letivo

	DF	D	SO	C	CF
1. Eu planejo sistematicamente minhas atividades instrucionais.					
2. Eu não avalio periodicamente os alunos quanto aos objetivos.					
3. Se verificar que alguns alunos apresentam necessidades de informações ou dificuldades, eu aumento o nível de atenção a eles.					
4. Não acho importante ter cursos de formação continuada de professores em minha escola ou região geográfica.					
5. Penso e reflito sobre o meu papel de mediador do conhecimento entre a literatura e o desenvolvimento intelectual dos meus alunos.					

### B. Uso de estratégias e técnicas instrucionais

	DF	D	SO	C	CF
1. Eu seleciono objetivos de uma lição para melhor aderência curricular.					
2. Eu não seleciono métodos de ensino que considero apropriados para cumprir os objetivos de cada unidade de conteúdo.					
3. Eu não ajusto técnicas de ensino em resposta às dificuldades que os alunos possam apresentar.					
4. Eu tenho a impressão de que os alunos acham que apresento as ideias e informações com precisão, rigor e clareza.					
5. Eu não dedico tempo e esforço suficientes para apresentar minhas aulas com clareza e exatidão.					

6. Eu sempre apresento questões diversas às turmas que leciono, para monitorar o progresso dos estudantes ao longo das aulas.					
7. Eu não procuro estudar novas técnicas de didáticas ou revisar teorias sobre métodos de ensino e avaliação da aprendizagem.					
8. Sinto-me qualificado para ministrar aulas em laboratório didático ao invés do quadro negro e giz.					

### C. Cumprimento de objetivos curriculares

	DF	D	SO	C	CF
1. Eu estou preocupado com a aderência dos alunos aos objetivos curriculares.					
2. Eu não procuro usar e introduzir materiais extras nas aulas.					
3. Mantenho a disciplina estudantil de acordo com os padrões da escola.					
4. A direção/administração da minha escola não me fornece recursos para melhorar meu planejamento pedagógico.					
5. Não tenho conhecimento para desenvolver novas soluções em atividades estudantis, tendo em vista seus problemas de aprendizado.					
6. Solicito aos alunos a elaboração de redações de pequenos textos como instrumentos auxiliares no processo de acompanhamento do aprendizado científico dos mesmos.					
7. Verifico a aquisição de linguagem e terminologia científica dos alunos a partir dos materiais didáticos que eles dispõem.					
8. Percebo que, ao longo do ano, os alunos não fazem exercícios no sentido de automatizar os procedimentos de resolução de problemas.					
9. Os conteúdos curriculares que devo desenvolver são expostos nos livros didáticos de forma adequada ao desenvolvimento profissional dos alunos e suas necessidades, com estímulo à cidadania e a sua autoafirmação na sociedade em que estão inseridos.					

### D. Manutenção do ambiente de ensino-aprendizagem

	DF	D	SO	C	CF
1. Sinto respeito dos alunos e seriedade deles para com minha atuação profissional.					
2. Os alunos não mostram preservar o ambiente de classe como uma oportunidade de estudo e autoaprimoramento pessoal.					
3. Não sinto motivação para o exercício profissional no sentido de fazer uma aula futura ser melhor que uma aula ministrada no passado.					
4. Percebo que os alunos se dedicam à escola, no cumprimento das suas responsabilidades.					

**E. Apoio recebido no ambiente de trabalho**

	DF	D	SO	C	CF
1. Não sou consultado antes do estabelecimento de decisões administrativas sobre planejamento e as disciplinas que leciono.					
2. Sinto que sou ouvido e compreendido sobre minhas necessidades no exercício da minha profissão.					
3. Meu salário assegura um nível de vida adequado à sociedade em que vivo, de acordo com minhas necessidades pessoais.					
4. Sinto que a sociedade em que vivo não me dá apoio e nem me encoraja a melhorar meu trabalho.					
5. Sinto que os alunos apreciam meu trabalho e retribuem com a dedicação aos seus estudos.					

**F. Atividade profissional**

	DF	D	SO	C	CF
1. Eu emprego práticas avaliativas consistentes com parâmetros curriculares nacionais e de nível adequado a outras escolas.					
2. Eu não me comunico com estudantes e seus pais/responsáveis de uma forma profissional.					
3. Sou receptivo a críticas construtivas ao meu trabalho, mesmo que sinta que elas não são necessárias às vezes.					
4. Eu não procuro apoiar atividades curriculares e extracurriculares que os alunos possam sugerir dentro das minhas aulas.					
5. Eu sinto que posso assumir responsabilidade sobre o aprendizado dos alunos.					
6. Eu não sinto agradecimento e melhoria do diálogo com os alunos ao longo dos meses de trabalho.					
7. Uso e tenho pleno acesso à Internet na escola, se achar necessário.					
8. Não encontro materiais de apoio que necessito na biblioteca da escola, ou na biblioteca da comunidade em que vivo.					
9. Leio, semestralmente, um volume adequado de artigos de periódicos de ensino especializados.					
10. Não discuto textos de revistas de divulgação científica com meus alunos, no sentido de explorar diferenças entre fatos e opiniões.					
11. Tenho necessidade de cursos de aprimoramento de formação continuada de professores em minha escola ou comunidade.					

**G. Uso de práticas pedagógicas científicas no cotidiano**

	DF	D	SO	C	CF
1. Eu introduzo intencionalmente situações que exigem raciocínios diferentes daqueles usados em exemplos resolvidos em sala de aula.					
2. Não costumo enfatizar o significado prático das soluções dos problemas resolvidos em aula, nem esclarecer os caminhos usados para encontrá-los.					
3. Não insisto para que os alunos gravem as regras que permitem obter respostas certas dos problemas/questões.					

4. Costumo lidar com problemas e temas que aparecem em jornais, revistas ou Internet discutindo a relação deles com a evolução da sociedade.					
5. Oriento os alunos ao uso constante da matemática na resolução dos problemas em minhas aulas.					
6. Não oriento os alunos a interpretarem resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema ou a generalização afim.					
7. Apresento aos alunos situações que lhes possam ser familiares ou interessantes e que visualizem a aplicação dos conceitos recebidos em aula e em outros setores da atividade humana.					
8. Os alunos não mostram interesse em experimentar diferentes ações científicas, como coletar e organizar informações, explorar textos e aplicações, fazer discussões em grupo e manipular dados para resolver problemas/questões.					
9. Minha percepção sobre a precisão e velocidade de execução de cálculos/questões pelos alunos, ao longo do ano, é positiva e satisfatória.					
10. Frequentemente, não introduzo ações de coleta e interpretação de dados, para que os alunos possam fazer suas próprias conclusões sobre situações que lhes são apresentadas.					
11. Não tenho confiança de que posso propor uma lista de materiais e elaborar/construir experimentos para aquisição e uso em atividades práticas, para os alunos firmarem conteúdos teóricos.					
12. Meus alunos que mostram baixo rendimento escolar podem ser vítimas da falta de assistência social e acompanhamento ou estímulo familiar.					
13. O meio familiar e social em que o aluno vive poderia influenciar seu rendimento em minhas aulas.					
14. Os recursos de apoio que minha escola apresenta e me dispõe para o exercício da minha profissão não são satisfatórios ao grau de aplicação prática na execução das minhas atividades.					
15. Sinto necessidade de voltar a estudar as ideias de pensadores educacionais com mais profundidade, como Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, dentre outros.					
16. Sobre a preparação dos alunos que você conhece, o livro didático adotado na escola não cumpre o seu papel.					
17. Planejamento pedagógico não é uma tarefa que me dá muito prazer e nem a percebo como tarefa desafiadora de minhas habilidades.					

#### H. Formação continuada do Pacto

	DF	D	SO	C	CF
1. Acredito que o Pacto está servindo de instrumento de mudança e de reestruturação do ensino médio.					
2. Penso que o Pacto não está proporcionando maior aprofundamento de temas já conhecidos, como o do currículo e da avaliação.					
3. Acho que o Pacto não está levando a repensar a prática pedagógica.					
4. Verifico que o Pacto está trazendo à tona a necessidade da interdisciplinaridade.					

5. Acredito que os assuntos trabalhados pelo Pacto estão sendo de grande importância e relevância, e que cada temática está contribuindo para a evolução do processo.					
6. Verifico que o Pacto não está proporcionando o planejamento conjunto e democrático frente ao coletivo de professores.					
7. Acho que o Pacto está se configurando como um processo de ação-reflexão-ação na construção do conhecimento dos professores.					