

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DE OLIVEIRA

**GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DA MICRORREGIÃO SERTÕES DE CRATEÚS/CEARÁ**

JUIZ DE FORA

2013

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DE OLIVEIRA

**GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DA MICRORREGIÃO SERTÕES DE CRATEÚS/CEARÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha Barroso

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DE OLIVEIRA

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA MICROREGIÃO SERTÕES DE CRATEÚS/CEARÁ

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Suporte Acadêmico da disciplina Dissertação I do Mestrado Profissional, aprovada em ____/____/____.

Prof^a. Dr^a. Terezinha Barroso – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Nome – Membro externo
Universidade (...)

Nome – Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, de de 2013

A toda a minha família, especialmente aos meus pais, João Pereira de Oliveira (*in memoriam*) e Antonia Rodrigues de Oliveira, que nunca tiveram acesso ao mundo letrado, mas nunca deixaram seus filhos fora da escola. Esta é a razão pela qual têm hoje um deles galgando um dos mais altos degraus da escalada educacional, a titulação de Mestre. O mérito é extensivo a vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo cuidado com a minha vida e com o mundo que me rodeia.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Terezinha Barroso e aos tutores que me acompanharam nessa caminhada, Rafael Laguardia, Raquel Barroso, Sheila Rigante e Daniel Eveling, pelo empenho e tempo dedicado ao meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos meus irmãos Aparecida, João Filho e Leonardo e demais familiares, amigos e profissionais com quem lido no cotidiano. Destaco as que me inspiraram para a gestão escolar: Iraneide, Thelma, Quiterinha, Socorro Mesquita e Rita Mendes.

Aos que me estenderam a mão no decorrer dessa trajetória, especialmente: Cristiano Ramos, Isabel e Elson, Socorro Maria (Cocó), Francisco Jerônimo (Tico), Leonam, Cândida, Amaury, João Heber (Jhonny), Mariana Schuchter, Tom de Carvalho, Ana Geovanda, Celina Andrade, Marcio de Brito e Graça Sabino.

A todos os colegas da Turma 2011 dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso e do Distrito Federal, assim como aos colegas de Moçambique. Carinhosamente aos amigos do Ceará: Edna Belém, Maurício Nobre, Pedro Henrique, Dalila Saldanha, Ângela, Ana Léa, Igor Mapurunga, Cristiany Cruz, Neyrismar, Roberta Silva. Roberta Aleixo, Juarina, Eunides, Jubenemar e Moura.

Às funcionárias da Secretaria do PPGP/UFJF: Débora Vieira e Aline Campos.

Às instituições educativas pesquisadas e, de modo muito especial, à Escola Vicente Ribeiro do Amaral, onde exerço minhas atividades profissionais e vivo os meus dias.

Ao Governo do Estado do Ceará, especialmente ao Senhor Governador, Cid Ferreira Gomes, à Sra. Secretária de Educação do Estado Professora Izolda Cela, Secretário Adjunto Maurício Holanda e ao Sr. Secretário Executivo Dr. Idilvan Alencar.

À minha terra, Monsenhor Tabosa/CE, assim como as cidades do Rio de Janeiro/RJ e Juiz de Fora/MG (fonte de inspiração, caminho e abrigo na busca desse ideal).

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.

(Paulo Freire, 1981)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir ações das equipes gestoras de quatro escolas sob a jurisdição da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (13ª CREDE), localizadas na microrregião Sertões de Crateús, zona norte do estado do Ceará, nas quais é perceptível o apoio às atividades de formação continuada dos professores em serviço. Além disso, essas escolas, através de suas boas práticas, atingiram melhores resultados educacionais, especialmente no SPAECE. Buscamos, portanto, por meio de uma pesquisa qualitativa, na forma de um estudo de caso, refletir sobre como os gestores atuam enquanto mediadores e incentivadores dos processos de formação dos docentes. Tal como se percebe, alguns gestores e professores já têm uma visão diferenciada, cuja perspectiva é de se fazerem protagonistas de um processo formativo que nasce e se desenvolve no seio da escola, como fruto de uma consciência crítica já amadurecida, que sente a necessidade de aperfeiçoamento para melhor atender às demandas da prática pedagógica. Para analisarmos essa realidade, utilizamos entrevistas semi-estruturadas com diretores e coordenadores escolares e aplicamos questionários aos professores. A escolha do tema se justifica pela atuação do pesquisador como diretor de uma escola pública de estado do Ceará, preocupado com a formação de seus professores e com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Os principais resultados encontrados estão ligados a boas práticas e pontos de melhoria., Propomos um Plano de Ação Educacional – PROFORPE - (voltado para a implantação de uma cultura de formações continuadas dos professores em serviço nas escolas onde essa ainda não existe, de modo a incentivar gestores e docentes a criarem suas próprias formações, de acordo com as necessidades e a realidade específica de cada escola.

Palavras-chave: formação continuada, formações institucionais, formações customizadas, gestão pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to discuss some actions by the management staff of four schools from 13^a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (13th Regional Coordination of School Development – 13th CREDE), located in the microregion of *Sertão de Crateús*, northern of *Ceará*, a state in Brazil, where we can note the support on the activities of continuing education of teachers. Furthermore, these schools, through their good practices, achieved better educational outcomes, especially on SPAECE (a large-scale external assessment). So, we aims to, through a qualitative research, as a case study, reflect on how the school managers act as mediators and supporters of the processes of teacher educational formation. As we realized, some managers and teachers already have a different view, taking an active part on the training process that germinated and developed inside the school, as the result of a matured critical consciousness, which feels the needing of improvement to better comply with the demands of the teaching practice. In order to analyze this reality, we used semi-structured interviews made with directors and school coordinators, and we applied questionnaires on the teachers. The choice for this subject-matter is justified by the function of the researcher as a director of a public school in *Ceará*/Brazil, always concerned about his teachers' formation and about the teaching and learning process of the students. The main results of this research are linked to good practices and improvement points. Thus, we propose an Educational Plan of Action focused on the implementation of a continuing formations culture of teachers in the schools where it does not exist yet, in order to encourage managers and teachers to create their own formations, according to the needs and specific reality of each school.

Keywords: continuing formation, institutional formations, customized formations, pedagogical management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Centro Regional de Desenvolvimento da Educação.
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEL	Faculdade de Educação da Lapa
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRDEA	Núcleo Regional de Desenvolvimento da Aprendizagem
NRHAFI	Núcleo Regional de Recursos Humanos e Assistência Financeira
ONG	Organização Não Governamental
PAE	Plano de Ação Educacional
PCA	Professor Coordenador de Área
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PLAMETAS	Plano de Metas do Diretor.
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFORPE	Programa de Formação Pedagógica Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Porcentagem de professores da educação básica com ensino superior por regiões do Brasil	29
GRÁFICO 2	Concepção dos professores sobre formação continuada	66
GRÁFICO 3	Importância da formação continuada para os professores	67
GRÁFICO 4	Os desafios da formação continuada para os professores	68
GRÁFICO 5	Preocupação da gestão escolar com a formação continuada dos professores	69
GRÁFICO 6	Concepção de formação continuada enquanto crescimento profissional e aperfeiçoamento didático	70
GRÁFICO 7	Participação em eventos de formação continuada	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Programas de formação continuada ofertados às escolas sob a jurisdição da 13 ^a Coordenadoria Regional de Ensino/2011	31
QUADRO 2	Projetos de formações institucionais dos quais as escolas participam	44
QUADRO 3	Objetivos da escola	48
QUADRO 4	Participantes da pesquisa e sua respectiva formação	55
QUADRO 5	Características relevantes ao perfil do gestor segundo os entrevistados	57
QUADRO 6	Síntese das escolhas docentes nos questionários aplicados	72
QUADRO 7	Formações customizadas ofertadas aos professores das escolas A, B, C e D no ano de 2011	76
QUADRO 8	Pontos de melhoria detectados durante a pesquisa	81
QUADRO 9	Organização das etapas do Programa de Formação Pedagógica Escolas - PROFORPE	89
QUADRO 10	Recursos financeiros do PAE	91
QUADRO 11	Orientação para a elaboração do projeto de formação customizada	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Evolução da Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nas escolas da 13ª CREDE/Crateús	20
TABELA 2	Docentes da educação básica com formação superior no Brasil	29
TABELA 3	Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no ensino médio no SPAECE 2011 – escolas pesquisadas na 13ª CREDE e no estado do Ceará.	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	18
1.1 Políticas de formação continuada: um breve histórico.....	22
1.2 Políticas de formação continuada no estado do Ceará.....	27
1.3 Experiências de gestão que promovem a formação continuada de professores dentro de escolas públicas cearenses.....	33
1.3.1 Escola A.....	38
1.3.2 Escola B.....	40
1.3.3 Escola C	41
1.3.4 Escola D.....	43
2. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	46
2.1 Concepções teóricas acerca da escola e do processo de formação docente – um recorte	46
2.2 Os cursos de formação continuada: posicionamentos dos diretores e coordenadores das escolas A, B, C e D	54
2.3 A gestão escolar e a formação de professores: conquistas e desafios.....	61
2.4 Gestão pedagógica e formação docente: análise de resultados	65
2.5 A formação continuada nas escolas A, B, C e D.....	75
2.5.1 Formação na Escola A.....	77
2.5.2 Formação na Escola B.....	78
2.5.3 Formação na Escola C.....	79
2.5.4 Formação na Escola D.....	80
2.6 Considerações sobre a pesquisa	81
3. PROFORPE – PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	83
3.1 As etapas de implementação do PROFORPE	85
3.2 Recursos necessários à implementação do PROFORPE	90

3.2.1 Recursos financeiros.....	90
3.2.2 Recursos humanos	91
3.3 Avaliação do PROFORPE.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

A educação, assim como todos os outros setores da sociedade, passa por um processo de transformação contínuo, na medida em que avança as ciências e as novas tecnologias, demandando do homem contemporâneo a busca por novos conhecimentos e habilidades. Assim, na medida em que o mundo evolui, novos saberes relacionados aos padrões e exigências de um tempo sem limites para inovar são incorporados ao cotidiano.

É cada vez mais evidente a necessidade de o sujeito não só aprender, mas também “apreender” a substantividade do objeto, tal como afirmado por Freire (1920 [1996], p. 77). O autor defende, assim, que é preciso que o sujeito construa ou participe da construção do objeto, de modo a realmente “apreender” uma dada realidade e ter um bom aprendizado (FREIRE, 1920 [1996], p. 77). Essa capacidade do ser humano permite que ele não apenas se adapte à realidade, como também a transforme, intervindo nela e recriando-a (FREIRE, 1920 [1996], p. 76).

Diante de desse quadro, destacamos a relevância de gestores escolares e professores “apreenderem” a realidade da educação, adequando-se aos novos paradigmas, para estarem aptos a participar desse contexto em transformação contínua. Nesse sentido, o papel do gestor tem uma dimensão ampla, e seu trabalho inclui múltiplas responsabilidades, uma vez que, geralmente, partem dele a liderança e a articulação de toda ação que esteja intimamente ligada à formação continuada dos professores e, conseqüentemente, ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Embora diretor e coordenador pedagógico não sejam os únicos responsáveis pela dinâmica de formação no ambiente escolar e dividam tal responsabilidade com outros atores profissionais, como os próprios docentes, não se pode desconsiderar que a gestão escolar exerce grande referência em termos de liderança, sendo imprescindível seu envolvimento na formação continuada para se assegurarem o preparo e a qualificação adequados dos profissionais que participam do ambiente socioeducativo.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende descrever ações de equipes gestoras de quatro escolas do ensino médio da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (13ª CREDE), localizadas na microrregião Sertões de

Crateús, zona norte do estado do Ceará, onde é perceptível o apoio às atividades de formação continuada dos professores em serviço. A seleção dessas instituições escolares se deve ao fato de apresentarem em seu cotidiano ações permanentes da equipe de gestão que têm favorecido a formação continuada dos professores, para a obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

A partir de um olhar investigativo, ponho como objetivo central do presente trabalho explicar como a equipe de gestão (diretores e coordenadores pedagógicos) das quatro escolas eleitas para campo de investigação, interage com os docentes para planejar, construir e executar o plano de formação continuada do seu quadro de professores, apoiados pelo que preceituam os elementos constitutivos da escola: o *Projeto Político Pedagógico (PPP)*¹ e o *Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS)*².

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados questionários e entrevistas, de forma a conhecermos os gestores e professores das quatro escolas, *loci* da investigação, suas propostas pedagógicas e ações executadas, bem como os benefícios, os desafios e as consequências do comprometimento do gestor para com a formação docente, seja essa inicial ou continuada.

Assim, procuramos entender um pouco mais a relação entre práticas exitosas no contexto das escolas cearenses pesquisadas, e os paradigmas da educação estabelecidos pelas novas demandas que surgem no âmbito das instituições, de forma que essas consigam atingir suas metas e seus objetivos.

Tradicionalmente, a formação de professores tem ocorrido de forma vertical. Isso quer dizer que existe uma cultura no seio escolar de que ações de formação usualmente partem dos órgãos institucionais superiores para a escola, e nunca no sentido inverso. É preciso conhecer como a escola atual lida com essa questão. Conforme notamos, alguns gestores e professores já têm uma visão diferenciada, cuja perspectiva é de se fazerem protagonistas de um processo formativo que nasce e se desenvolve no seio da escola, como fruto de uma consciência crítica já amadurecida, que sente a necessidade de aperfeiçoamento para melhor atender às demandas pedagógicas do contexto no qual atuam.

Dessa forma, a autonomia e a responsabilização do fazer pedagógico e o

¹ O PPP norteia as ações pedagógicas a serem executadas anualmente pela escola.

² O PLAMETAS constitui-se no planejamento global de metas da gestão escolar para os seus quatro anos de mandato.

trato na abordagem de programas de formação continuada devem ocorrer tanto pela via governamental, quanto pela própria escola, segundo sugere o texto do Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) quando cita a capacitação em serviço:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB nº 9394/96, Art. 61)

A seguir, sintetizamos os objetivos específicos de cada um dos três capítulos que integram este trabalho.

No Capítulo 1, abordaremos a questão das formações continuadas para professores no contexto educacional cearense, apresentando as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos das escolas da 13ª CREDE/Crateús, de acordo com o SPAECE, e destacando os bons resultados. Ainda, traçaremos um histórico das políticas de formação continuada no Brasil e no Ceará, bem como apresentaremos alguns programas de formação oferecidos pela CREDE/SEDUC. Além disso, descreveremos as quatro escolas de ensino médio selecionadas para a pesquisa. No Capítulo 2, por sua vez, trataremos de considerações teóricas acerca da formação docente e da gestão pedagógica. Utilizaremos, principalmente, as discussões de Libâneo (2011), Imbernón (2010), Romanowski (2007), Pereira (2007), Hargreaves (2002), Melo (2001) e Nóvoa (1992), na primeira seção do capítulo. Além disso, discutiremos as relações da gestão pedagógica com a formação docente. Ainda, apresentaremos questões relacionadas à formação continuada nas quatro escolas – A, B, C e D –, considerando tanto as formações institucionais, quanto as formações customizadas. Ainda, discutiremos algumas conquistas e alguns desafios encontrados pelas gestões escolares, no que se refere à formação dos professores.

Já no Capítulo 3, que tem caráter propositivo, apresentaremos um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para a divulgação e implantação de uma cultura de formação continuada institucional e customizada na região de Crateús, de forma a beneficiar não apenas os professores e a instituição de ensino, mas, principalmente,

os alunos. Inicialmente e em curto prazo, a referida proposta de formação será desenvolvida numa escola piloto, visando ainda, ser extensiva a outras instituições educacionais em médio e longo prazo.

1. GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A escola, desde cedo, despertou-me fascínio. Na EEFM Vicente Ribeiro do Amaral, unidade da Rede Estadual de Ensino do Ceará, onde iniciei meus estudos da educação básica, fui três vezes coordenador pedagógico, após passar por seleção pública e ser convidado pelas diretoras eleitas para formar a equipe de trabalho. Em 2009, tendo sido aprovado na seleção pública para o banco de recursos humanos dos gestores do Ceará, passei pelo processo de eleição direta junto à comunidade escolar e fui eleito diretor para o período de 2009/2012.

Reconheço em mim um gestor comprometido com a prática pedagógica da escola que dirijo. Esse perfil é, talvez, fruto do tempo em que atuei como coordenador pedagógico.

Na rotina escolar, é comum minha participação em momentos de planejamento pedagógico. Como gestor, faço questão de contribuir diretamente com os momentos de formação continuada dos professores, estimulando, de forma ativa, a troca de saberes que desencadeiem mudanças e a adoção de novas posturas, que revelem atitudes e contribuam para com uma ação mais dinâmica por parte dos docentes.

Há quatro anos no cargo, sinto-me envolvido de forma direta com as questões pertinentes à função de um gestor educacional, observando os fatores e as condições que viabilizam o aperfeiçoamento das ações educativas: acompanhar e gerenciar questões administrativas, financeiras, pedagógicas e as relações pessoais em uma instituição escolar pública.

Quando falo em melhoria educacional, busco refletir quanto aos muitos fatores que estão diretamente ligados a essa questão, mas, sobretudo, à ação do professor em prol da qualidade da aprendizagem. É através da ação docente, da dinâmica de interação de sala de aula, dos recursos e das possibilidades de aperfeiçoamento profissional, que podemos garantir mais rendimentos e melhores resultados para a prática educativa.

Por estar na direção de uma escola pública, lidando com o cotidiano dos professores em sua prática de serviço, percebo as dificuldades que enfrentam para atender às novas orientações curriculares (Parecer CNE/CEB nº 7/2010, 11/2010 e 5/2011, além das Resoluções nº 4/2010 e 7/2010) e a métodos inovadores de ensino

que requerem o domínio de tecnologias, a assimilação de diretrizes, o uso de matrizes de proficiência, as leis vigentes, entre outros elementos. Todas essas demandas provocam a necessidade de formação continuada do professor, para que sejam superados os desafios, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, neste capítulo, propomos um recorte do contexto educacional cearense, analisando quatro escolas de ensino médio da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (13ª CREDE), localizadas na microrregião dos sertões de Crateús, zona Norte do estado do Ceará. A análise foca a ação de gestores educacionais voltada para a formação continuada de professores em serviço. Os dados sobre essas instituições de ensino foram fornecidos pelo Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS) e do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para a análise, partimos de informação preliminar de que nessas escolas, existe a prática quinzenal de formação em serviço, que consiste em: (i) primeira quinzena: oito horas/aula de planejamento escolar e/ou formação continuada, oferecidas pela 13ª CREDE/SEDUC, por meio dos técnicos da Secretaria de Educação do Estado; e (ii) segunda quinzena: oito horas/aula de estudos coletivos sobre temáticas pedagógicas e/ou formação continuada, oferecidas e facilitadas pelos gestores da própria escola, em conjunto com os Professores Coordenadores de Área³ (PCAs), os quais atuam no apoio pedagógico por área de conhecimento no contexto da escola.

Neste processo de formação deve-se destacar a importância do professor, profissional que faz a mediação direta entre o processo educativo e as questões pedagógicas inerentes ao seio escolar.

As temáticas aliadas às metodologias de formação podem proporcionar novos fazeres relacionados à prática da Gestão Pedagógica na escola, tais como: (i) foco na qualidade do ensino e da aprendizagem; (ii) dinamização dos processos formativos; (iii) consolidação de uma nova forma de entender a prática docente, no sentido de se atingirem resultados, considerando-se os objetivos e metas da escola etc. Essas ações de formação continuada contribuem para que surjam, dentro e fora da escola, novas atitudes a partir da qualificação docente, e que se associam às

³ Professores Coordenadores de Área (PCAs) são profissionais docentes, com nível de graduação, voltados para o acompanhamento aos professores de cada escola que atuam especificamente em sua área de conhecimento. O trabalho do PCA serve para aproximar o trabalho do professor regente de classe do trabalho do coordenador escolar, uma vez que os docentes são acompanhados desde o planejamento até o desenvolvimento das ações em sala de aula.

boas práticas do contexto educativo, como maneira de explicar outras experiências pertinentes e muito próximas daquilo que se tem afirmado até o presente momento, neste trabalho.

As quatro escolas participantes da presente pesquisa estão inseridas em uma mesma realidade geográfica, cujas peculiaridades do cotidiano são muito parecidas: todas elas têm gestores com formação semelhante, e atendem a alunos do ensino médio (na etapa final da educação básica), em sua grande maioria carentes e oriundos de famílias rurais ou da periferia das cidades, onde se localizam. Ainda, são escolas que adotam propostas pedagógicas afins e cujos indicadores de aproveitamento e rendimento são bem próximos. Essas instituições de ensino partilham entre si ações gestoras voltadas para a formação continuada de seus professores, como uma das alternativas viáveis para a melhoria do rendimento do processo ensino-aprendizagem e da qualidade escolar frente aos indicadores nas avaliações de larga escala.

A tabela 1, a seguir, apresenta a evolução das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que cursaram as três séries do ensino médio regular nas escolas da jurisdição da 13ª CREDE, entre os anos de 2009 e 2011, destacando-se as quatro escolas que são alvo do presente trabalho de pesquisa.

Tabela 1: Evolução da proficiência de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas da 13ª CREDE/Crateús

ESCOLA	PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA			PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Escola A ⁴	247,10	259,20	270,41	239,20	250,20	275,41
Escola B*	235,70	241,00	263,85	231,90	244,70	275,75
Escola C*	250,40	256,80	268,86	248,20	252,30	271,4
Escola D*	246,60	262,50	267,78	244,60	256,30	273,56
Escola E	247,10	254,00	266,14	243,40	255,50	265,52
Escola F	244,70	260,40	263,14	236,90	251,00	254,42
Escola G	241,10	259,20	260,78	242,50	253,40	257,89
Escola H ⁵	233,90	257,50	292,91	229,50	284,20	311,69

⁴ As escolas marcadas com (*) são aquelas que foram pesquisadas.

⁵ Por se tratar de uma instituição voltada somente para o ensino fundamental, decidimos não incluí-la neste estudo, já que a pesquisa se volta para a rede estadual e esta escola apesar de se mantida

Escola I	226,30	242,60	263,83	227,70	250,20	282,25
Escola J	241,80	250,20	254,05	232,80	247,90	251,40
Escola K	238,60	251,50	261,03	233,00	249,80	263,03
Escola L	235,80	248,40	260,61	233,40	248,00	263,63
Escola M	237,00	249,30	259,90	238,10	247,20	258,80
Escola N	234,60	247,40	255,72	233,10	247,20	262,09
Escola O	237,40	248,70	253,18	238,10	245,30	252,49
Escola P	227,80	239,50	245,99	231,80	247,70	255,57
Escola Q	241,00	242,92	238,66	250,00	259,53	252,74
Escola R	224,90	232,50	236,33	226,10	240,90	244,68
Escola S	242,80	257,10	271,53	239,60	250,60	269,50

Fonte: Relatórios do NRDEA - 13ª CREDE/Crateús

Se analisarmos os dados da tabela (1), referentes ao período dos três anos que compõem o ensino médio – última etapa da educação básica nas escolas da 13ª CREDE – é perceptível a evolução de desempenho dos estudantes do ensino médio, ano após ano. Ao selecionarmos, do conjunto de instituições escolares presentes na tabela 1, quatro escolas como foco do presente estudo, procuramos reconhecer as ações de cunho pedagógico presentes na gestão dessas instituições e compreender sua articulação com os docentes em busca da proficiência nessas escolas.

Segundo o relatório anual da 13ª CREDE (2011), produzido pela supervisão do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Aprendizagem (NRDEA), que analisa o desempenho anual das escolas de sua jurisdição, “a qualificação em serviço dos profissionais docentes não é o único fator para o sucesso escolar, mas contribui para a melhoria de boas práticas do processo de ensino e de aprendizagem” (NRDEA/13ª CREDE, 2011, p.4). Tal afirmação não parte de estudos direcionados para essa questão, mas sim de uma proposição dedutiva, verificada pelos técnicos da regional que acompanham continuamente a ação pedagógica dessas escolas e o rendimento alcançado.

A partir dos dados da tabela 1, pode-se perceber que outras escolas também têm bons resultados no SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Isso quer dizer que, provavelmente, boas práticas pedagógicas também estão sendo desenvolvidas dentro dessas instituições: metodologias de

pelo Governo do Ceará, já funciona em parceria com a rede municipal, vivenciando mais a política educacional local.

ensino adequadas, respeito ao tempo escolar, uso de recursos, bem como a proximidade do currículo com a realidade do aluno. Segundo o relatório do NRDEA, iniciativas como essas podem justificar os êxitos na avaliação externa do Estado.

Ainda de acordo com o relatório em questão, a prática da formação continuada dos professores pode ser citada como uma das possíveis causas da evolução acadêmica dos estudantes dessas escolas. Tal ideia será discutida, mais adiante, à luz de estudos e pesquisas que tratam do assunto, relacionando boas práticas pedagógicas à formação docente.

Nesse sentido, os dados apresentados na tabela 1 revelam que, na referida regional, o desempenho dos alunos tem sido crescente, o que me motivou a investigar os fatores que se associam a esse mérito, bem como a levantar a hipótese sobre uma estreita ligação entre o desempenho escolar com a formação continuada dos docentes nessas instituições.

Na próxima seção, será traçado o caminho da formação continuada no contexto da educação brasileira, como forma de conhecer o percurso de aperfeiçoamento do profissional docente em serviço no âmbito das escolas. Para tanto, serão explicitadas, à luz da legislação vigente, as formas que asseguraram o benefício da formação continuada para os nossos professores. Ainda, serão discutidas questões como o que cabe aos entes federados propor e realizar para garantir e fazer valer esse direito aos profissionais em regência de classe nas escolas de sua jurisdição, aguçando, por vez, a possibilidade de se criar, dentro das instituições educacionais, o hábito e a cultura formativa do docente em serviço.

Nesse contexto, buscaremos estabelecer um tipo de ligação entre os preceitos legais e jurídicos para a educação, relacionando os seus compromissos aos dos entes federados, sistemas, redes e órgãos que estão diretamente ligados às causas da melhoria de nossa educação.

1.1 Políticas de formação continuada: um breve histórico

Para a devida compreensão das políticas de formação continuada, faz-se necessário trazer à tona a formação de professores contemporânea, com o objetivo de realizar uma análise de sua trajetória e uma reflexão sobre fatores que a

instrumentalizam e a sustentam.

Nesse sentido, de acordo com Tanuri (2000, p. 63):

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1997 – a preocupação de não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores.

Desse modo, pode-se dizer que, já no início do século XX, havia a preocupação com a forma como se ensinava, ou seja, com o método, e não apenas com o conteúdo. Ainda quanto à formação docente, Libâneo e Pimenta (1998, p. 57) afirmam:

Já na década de 60 [século XX] podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica [...] Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recursos audiovisuais, técnicas de avaliação. (In: Revista de Educação AEC, Ano 27 – n. 109. AEC do Brasil).

Com o advento da década de 1980 e, conseqüentemente, com o final da ditadura militar, várias reformas, em diversos setores, ocorreram no Brasil, inclusive na área da educação. De acordo com Xavier ([s.d.], p. 14), com a promulgação da Constituição Federal de 1988, por exemplo, decretou-se que a educação é um direito social e subjetivo e que a universalização do ensino é obrigatória. Assim, o Art. 205 da Constituição de 1988 determinou a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Nesse contexto, a organização de movimentos formados por educadores tornou-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação.

Além disso, a Constituição de 1988, em seu Art. 206, inciso V, estabelece a obrigatoriedade de ingresso no magistério via concurso público e aponta a necessidade de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, por meio do princípio da valorização dos profissionais do ensino.

No ano de 1990, por sua vez, aconteceu a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, na Tailândia, com representantes de mais de 150 países, que foi um marco para a elaboração e execução de políticas educacionais destinadas prioritariamente à educação básica e à formação docente. Essa foi uma tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional, e entre as sugestões oferecidas por meio de um pacto mundial para a melhoria da área estavam:

- (i) Reconhecer o direito de aprender da pessoa humana, pois é aprendendo que ela se desenvolve.
- (ii) Permitir que as pessoas focassem sua aprendizagem em seus talentos e paixões.
- (iii) Garantir que os ambientes de aprendizagem orientassem e apoiassem os desejos de aprender, expandindo suas oportunidades e não criando barreiras artificiais.
- (iv) Usar a avaliação como parte natural do processo de desenvolvimento da pessoa, e não como obstáculo.
- (v) No caso da escola, preparar os professores para assumirem seus papéis de protetores e promotores do direito à educação, essencial ao ser humano nos dias de hoje.

Inspirada nesses mesmos ideais, mais adiante, aconteceu a reforma do ensino, no Brasil, instaurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a partir da qual a formação de professores ganhou um capítulo próprio:

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas (Referenciais para a Formação de Professores - Brasil, 1999, p.131).

No Brasil, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI nº 9394/96), ficou estabelecida a exigência da formação em nível superior para os professores da educação básica. Passou-se a admitir formação em nível médio, na modalidade Normal, somente para docentes da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Desde então, mudanças significativas foram vividas no sistema educacional brasileiro.

No que se refere à obrigatoriedade de uma formação específica para a docência, a legislação define como profissionais da educação escolar todos os docentes da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e da educação superior. Assim, conforme preceitua o Art. 61 da LDB:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Uma das inovações que a Lei 9.394/96 trouxe para a educação foi o tratamento dado aos docentes e especialistas da educação básica, designando-os como profissionais e/ou especialistas de ensino.

Assim, a LDB estabeleceu como uma das competências da União a “elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE)”, e estipulou como meta o prazo de dez anos para que os professores fossem “graduados ou formados por treinamento em serviço”, apontando essa última como uma forma acelerada de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação.

Na mesma direção, o PNE (BRASIL, 2001, p. 95) trata da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior. (BRASIL, 2001, p. 95)

Em 2003, o Ministério da Educação e Cultura criou a Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica, formada por Universidades e centros de pesquisa com o intuito de desenvolver projetos na área de formação continuada de professores. Assim, no decorrer dos últimos dez anos, segundo dados publicados no site do MEC⁶, foram criados vários programas de capacitação de professores. O *Pró-Infantil*, por exemplo, é um programa do Ministério da Educação que oferece um curso à distância, de formação para o magistério, em nível médio, para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação que não possuem a formação exigida pela LEI. 9.391/96. Desse modo, ao terminar do curso, o professor recebe um diploma que o habilita para o exercício da docência na educação infantil. A *Plataforma Freire*, por sua vez, é outra iniciativa governamental voltada para a formação do professor sem curso superior e que, atualmente, está em exercício na rede pública da educação básica. Essa consiste em um sistema interativo através do qual os professores podem se inscrever em diversos cursos de formação em todo o país.

Outras ações desencadeadas pelo MEC apostam na formação continuada, tais como o *Pró-letramento* – mobilização pela qualidade da Educação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e em matemática nos anos iniciais do ensino fundamental – e o *Programa de Incentivo à Formação continuada de professores do Ensino Médio* – cujo objetivo é cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação. Há ainda o *Fundescola*

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616&Itemid=842. Acesso em: 20 jun. 2013.

(financiado pelo Banco Mundial) que desenvolve projetos como o *PDE* (Plano de Desenvolvimento Escolar) e o *Programa de Apoio à leitura e escrita* (MEC, 2007).

No que diz respeito à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, sabe-se que a legislação passou a exigir uma formação mínima para o exercício do magistério. Essa é a razão de destacarmos, aqui, traços da história da formação docente, uma vez que há a necessidade do envolvimento da gestão escolar, a fim de favorecer e propiciar a formação do professor.

Nesse contexto, a partir da elaboração da LDB, os entes federados acolheram o chamado da União para a adequação e a consolidação dos preceitos constitucionais em âmbito local, possibilitando, dessa forma, que os estados, o Distrito Federal e os municípios brasileiros garantissem o direito de acesso à educação, bem como a suas práticas, diretrizes e métodos de aperfeiçoamento, o que possibilitou um leque de ações que viabilizassem e garantissem a qualidade da educação.

Dentre tais ações, surgiram políticas públicas voltadas para a formação docente, sejam em âmbito estadual, municipal e até intraescolar, tal como discutiremos na seção 1.2, no que diz respeito ao estado do Ceará.

1.2 Políticas de formação continuada no estado do Ceará

Ao longo de décadas, a área da educação no estado do Ceará vem sendo transformada, assim como ocorre em todo o cenário global, com o intuito de adequar-nos às exigências do mundo contemporâneo.

No caso da formação de professores, é relevante destacar que esse é um desafio que, desde as décadas de 1970 e 1980, está presente no contexto político-educacional do Estado.

A partir da década de 1990, teve início a configuração de uma nova linha de política educacional no cenário do Ceará. Essa política foi fruto de um modelo administrativo inovador e que, encorajado pelas nuances da globalização, resolveu adotar políticas públicas com o objetivo de superar os problemas da educação estadual, como a baixa taxa de aprovação, os altos índices de reprovação e abandono, a distorção idade/ano escolar etc. Foi nesse período que a difícil tarefa

de qualificar os professores foi estimulada, sendo considerada, sobretudo, como uma responsabilidade dos governos traçar planos com ações emergenciais.

Com o advento da inovação educacional e da apreciação dos indicadores pelas avaliações de larga escala, começam a se configurar no contexto educacional brasileiro, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), de 1992, várias medidas para garantirem a melhoria do nível de formação dos professores do Ceará: (i) maior exigência quanto ao perfil do gestor escolar; (ii) monitoramento da formação docente; (iii) melhoria das condições estruturais das escolas; (iv) conhecimento, por meio de estudos, dos fatores internos e externos que influenciavam no processo de aprendizagem. Assim, houve uma maior responsabilização no que se refere aos fatores que estão diretamente associados à qualidade educacional.

O Ceará é um dos estados que tem se destacado no cenário nacional pelas ações que contribuem para que a área da educação progrida, reduzindo as desigualdades sociais e colaborando para a melhoria da educação pública. Essas ações dedicam-se a promover: (i) o incentivo às políticas de formação docente; (ii) a qualificação dos gestores; (iii) a democratização da gestão compartilhada e participativa; (iv) a melhoria na estrutura física das escolas; (v) a garantia da inclusão e do acesso à educação; (vi) o uso intensivo de novas tecnologias educacionais no contexto das escolas; (vii) a valorização do ensino propedêutico aliado à formação cidadã; (viii) o preparo para o mundo do trabalho e (ix) a adoção de medidas avaliativas que monitorem e analisem os resultados de todo o processo.

No que se refere ao quadro de professores que possuem ensino superior no Brasil, de acordo com os últimos dados disponibilizados pelo Ipea, em 2010⁷, tem-se a seguinte tabela:

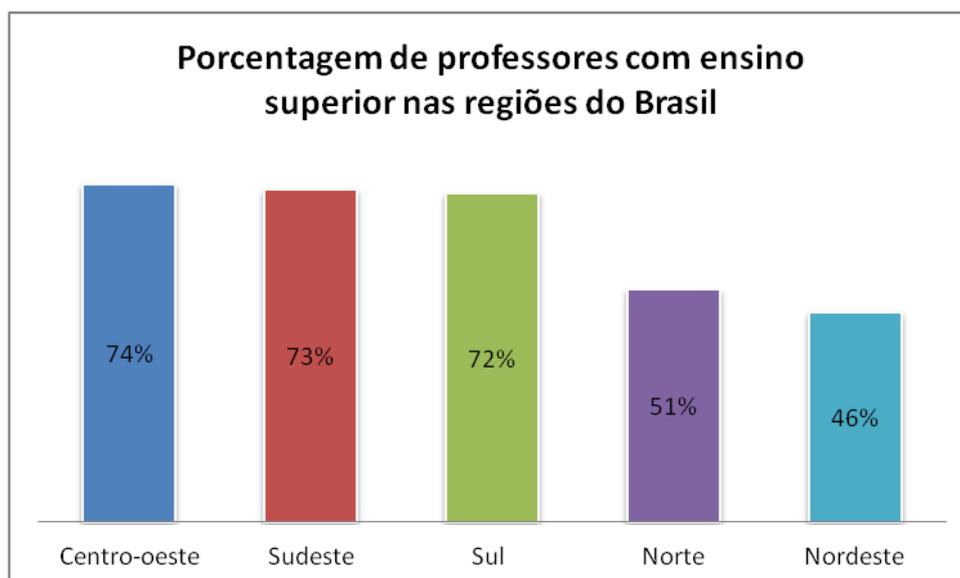
⁷ Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120110_comunicadoipea129.pdf. Acesso em: 20 maio 2013.

Tabela 2: Docentes da educação básica com formação superior no Brasil

Quantificação de docentes do ensino fundamental e médio relacionada à formação superior no Brasil (Censo Escolar/INEP/MEC - 2008)						
Região	Total de docentes	Total de docentes do Ensino Fundamental	Total de docentes do Ensino Médio	Docentes do EF com formação superior	Docentes do EM com formação superior	Total de docentes c/ formação superior
Norte	169.866	122.755	29.752	63.763	27.108	89.995
Nordeste	627.721	420.530	116.861	210.611	95.051	292.910
Sudeste	854.216	539.681	204.181	440.895	196.166	627.206
Sul	317.593	202.472	72.382	166.204	68.207	230.091
Centro-Oeste	152.307	103.502	34.777	83.543	31.620	113.853
BRASIL	2.121.703	1.388.940	457.953	965.016	418.152	1.351.055

Fonte: Ipea, 2010.

A partir dos dados da tabela 2, pode-se calcular a porcentagem de professores com ensino superior em cada região, tal como demonstra o gráfico 1:

Gráfico 1: Porcentagem de professores da educação básica com ensino superior por regiões do Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo Ipea (2010)⁸.

⁸ Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120110_comunicadoipea129.pdf. Acesso em: 20 maio 2013.

Como se pode perceber, na região Centro-oeste havia a maior proporção de docentes com ensino superior no ensino fundamental e no ensino médio, em 2008, somando em torno de 73%. A região Nordeste, nosso cenário de estudo, apresenta um índice de aproximadamente 46%.

Ainda de acordo com a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2010), o quadro de docentes do Ceará é composto por 92.981 profissionais. Desse total, 58.218 professores possuem formação superior, o que corresponde a 62,6% do total. Esse índice está acima da média da Região Nordeste, que conta com cerca de 46% de seus professores com curso superior. Isso sugere um percentual crescente no Ceará, considerando que em outros estados nordestinos, tais como Roraima, Maranhão e Bahia, o número de professores com formação superior não chega a 40%. Um dos fatores que colaboram para que se tenha um baixo índice de professores realmente qualificados para o desempenho de suas funções são os baixos salários, conforme aponta a pesquisa realizada pelo Inep. Há, ainda, outros estados brasileiros, localizados em outras regiões do país, em que mais de 80% dos professores possuem curso superior, tais como Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal (IPEA, 2012).

Com relação ao Ceará, os docentes do ensino médio com formação superior correspondem a 13.679, enquanto que, entre os do ensino fundamental, o número é de 41.528. De acordo com o Relatório Pedagógico (2011) do NRDEA, relacionado às boas práticas de formação desenvolvidas nas escolas da jurisdição da 13ª CREDE/Crateús, esses dados revelam a relevância de formação continuada dentro de toda a rede escolar do estado, no sentido de incentivar os professores a se qualificarem cada vez mais, melhorando seu preparo pedagógico, na medida em que avançam na docência da educação básica. Segundo o relatório há pouco citado, a formação continuada propicia a melhoria do desempenho docente em quase 20% a mais, se comparado com o das escolas que não têm na sua rotina a formação continuada. A formação do professor é um dos fatores que possibilita a regional lotar os professores, observando a exigência de cada nível de ensino. No entanto, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), os números divulgados pelo Ipea (2010) não correspondem às estatísticas do Estado do Ceará no que diz respeito às escolas estaduais. Para a entidade, na verdade, há um total de 13.507 professores na rede estadual, e somente 132 não têm graduação, os

quais têm apenas o ensino normal e hoje estão lotados em atividades burocráticas. Ainda, segundo a assessoria, 9.287 professores têm pós-graduação, com no mínimo uma especialização no currículo⁹.

No entanto, apesar de dados conflitantes no que se refere aos docentes da educação básica com ensino superior no estado do Ceará, se considerarmos tanto os números do Ipea (2010) – em que a média do estado é bem maior do que a média da região Nordeste –, quanto os dados divulgados pela SEDUC, é possível perceber que ambos os índices sugerem que há uma busca pela formação dos profissionais da área da educação no Estado.

Dessa forma, pode-se afirmar que existem políticas de incentivo por parte da SEDUC para a implementação de ações e estímulo à formação.

O professor em serviço, seja efetivo ou contratado por tempo determinado, recebe cursos de qualificação em serviço, ofertados tanto pela SEDUC, quanto pelos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) que, em parceria com as escolas, proporcionam cursos de formação, como se pode verificar no quadro 1:

Quadro 1: Programas de formação continuada ofertados às escolas sob a jurisdição da 13ª Coordenadoria Regional de Ensino/2011

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS	OBJETIVO
Projeto Primeiro Aprender (120 h/a)	SEDUC / CREDE / Escola	Dinamização e valorização da prática de leitura em todas as disciplinas da 1ª série do ensino médio, como estratégia de melhorar o rendimento escolar do aluno que chega à etapa final da educação básica com déficit nessa competência.
Curso Saberes e Fazeres no ensino médio (100 h/a)	CREDE / Escola	Estudo das novas tecnologias educacionais, bem como das matrizes e dos descritores do SPAECE, SAEB e ENEM, buscando

⁹ Disponível em: <http://verdesmares.globo.com/v3/canais/noticias.asp?codigo=333086&modulo=25>. Acesso em: 29 jun. 2013.

		novas metodologias e recursos adequados ao ensino de cada disciplina do currículo escolar.
Estudos do programa curricular por área específica do conhecimento (80 h/a)	Escola	Estudo coletivo dos conteúdos curriculares, de modo a fundamentar práticas pedagógicas nas dinâmicas de sala de aula.
Curso Práticas Inovadoras na Sala de Aula: repensando o fazer pedagógico (80 h/a)	SEDUC / CREDE / Escola	Preparo do professor para as tecnologias da educação e o cuidado com os conteúdos curriculares.

Fonte: Núcleo Regional de Desenvolvimento da Aprendizagem (NRDEA), 2011.

Além dos programas de formação continuada apontados pelo quadro 1, pode-se perceber uma preocupação no que se refere à formação voltada para as práticas interpessoais, de modo a exercitar dinâmicas e posturas grupais que favoreçam o convívio, a postura ética e a didática em serviço. Essas formações fazem parte do plano plurianual da educação cearense (2011/2014), da Secretaria de Estado da Educação e estão elencadas no projeto político-pedagógico e no plano de metas das escolas participantes da presente pesquisa.

Pode-se perceber, nesse sentido, que a proposta de educação do estado do Ceará se adéqua a uma tendência que se evidencia no contexto das escolas do país, a partir da promulgação da Lei nº 9394/96, quanto ao zelo pela formação do professor, quer seja essa inicial ou continuada e nascida e executada de forma vertical ou horizontal. Inspiradas por esse propósito do governo, algumas escolas cearenses têm convocado sua equipe gestora e os outros atores escolares a se preocuparem com a qualificação docente dos profissionais em exercício nas escolas da rede.

Na seção 1.3, apresentaremos alguns modelos de gestão escolar que desenvolvem ações de formação docente para o aperfeiçoamento do professor em serviço, como estratégia para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, como consequência, do rendimento educacional.

1.3 Experiências de gestão que promovem a formação continuada de professores dentro das escolas públicas cearenses

Conforme apresentado na introdução deste capítulo (Cf tabela 1), as quatro unidades escolares selecionadas para o presente estudo, doravante denominadas Escola A, B, C e D¹⁰, pertencem ao universo das dezenove instituições de ensino regular de ensino médio da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (CREDE 13). Essas instituições de ensino fazem parte da rede de ensino público do estado do Ceará e estão localizadas na microrregião Sertões de Crateús, zona norte do estado. Todas elas têm em comum o costume de desenvolver tanto formações institucionais (realizadas pela CREDE/SEDUC), quanto formações customizadas (desenvolvidas pela própria escola).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2011), a microrregião Sertões de Crateús possui uma área total de 12.83,035 km² e tem uma população estimada em 250.013 habitantes, distribuídos em onze municípios eminentemente agrícolas, de solo seco e clima quente.

O déficit educacional cearense, segundo dados de 2010 do IBGE, é preocupante, se considerarmos que 29,61% da população com dez anos de idade, nessa unidade da federação, ainda não é alfabetizada. Tal cenário se justifica pelos desafios naturais e sociais que deixam parte da população sem perspectivas, cultuando o tradicional hábito de retirantes da seca, e pela falta de oportunidades de crescimento e valorização dos estudos. Esses fatores tornam o índice de evasão e de reprovação um problema eminente e sempre presente no contexto das escolas dessa região, considerada como uma das mais carentes em termos de desenvolvimento do interior do estado do Ceará.

Segundo um levantamento de dados realizado e divulgado pelo Núcleo Regional de Desenvolvimento da Educação, órgão pertencente à 13ª Coordenadoria Regional de Educação, em 2011, a taxa de reprovação regional ficou em 10,5%, enquanto o índice de evasão atingiu 37,4%, especialmente no ensino médio, etapa final da educação básica, caracterizando um indicador alto e desfavorável.

Assim, as escolas A, B, C e D foram agrupadas, nesta pesquisa, a partir de

¹⁰ Trataremos as escolas pesquisadas por Escola A, B, C e D, e não por seus nomes verdadeiros, a fim de preservarmos as identidades dos atores envolvidos nesta pesquisa.

características sociais e geográficas em comum, que compõem o cenário regional. Além disso, apresentam realidades parecidas, no tocante a vários fatores, inclusive aos dados educacionais, ao modelo de gestão, ao perfil do quadro de professores e à realidade socioeconômica do público assistido. É relevante enfatizar que essas instituições têm projetos pedagógicos parecidos, conforme discutiremos mais adiante, destacando a intencionalidade da formação continuada de seus professores em serviço e considerando-a como um dos meios para a atualização constante do quadro docente e para o preparo para as novas exigências do setor. Todas elas têm diretores com pós-graduação em gestão escolar.

Além disso, os indicadores obtidos por essas escolas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) são bem parecidos, com resultados que indicam evolução na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, até mesmo se comparados aos índices regionais e estaduais, como se pode notar a partir da tabela 3:

Tabela 3: Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do ensino médio no SPAECE 2011 - escolas pesquisadas na 13ª CREDE e no estado do Ceará

	PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA
Escola A*	270,41	275,41
Escola B*	263,85	275,75
Escola C*	268,86	271,04
Escola D*	267,78	273,56
13ª CREDE/Crateús	255.60	256.90
Ceará	255.50	257.80

Fonte: SEDUC. Cartilha do SPAECE 2011 – volume 03 - UFJF/CAEd.

As escolas A, B, C e D adotam princípios orientadores que contribuem para desenvolver ações de cunho formativo, de planejamento e de monitoramento do fazer pedagógico contínuo. Elas são sempre orientadas e acompanhadas pela Coordenadoria Regional de Ensino, que atua nos colégios de sua jurisdição com cursos de formação continuada, planejamentos estratégicos e momentos de discussões coletivas sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, conforme defende Imbernón (2010, p. 50), são importantes esses momentos de reflexão sobre a

prática, já que através da análise e da compreensão é possível interferir uma determinada realidade.

Por adesão, os gestores assumem a proposta de formação continuada e recebem instruções para repassarem-na em suas referidas escolas. Alguns cursos de formação, como *Práticas Inovadoras na Sala de Aula* e *Saberes e Fazeres no Ensino Médio* (vide quadro 1), ambos de 100 horas/aula, são exemplos de formações que, a partir da adesão da gestão, foram executadas no contexto dessas escolas. Diferentemente desse contexto, as oficinas do Projeto *Primeiro Aprender* foram obrigatórias a todas as escolas cearenses, por se tratar de um programa da Secretaria de Educação direcionado a toda a rede de ensino do estado do Ceará.

É de interesse do estado do Ceará valorizar e intensificar essa política de qualificação e formação dos professores, uma vez que essa é uma das metas traçadas no plano plurianual do governo cearense (2011/2014) para a área da educação. Anualmente, desenvolvem-se ações de qualificação para os professores das escolas da rede estadual, tendo como dinamizadores desse processo não somente a SEDUC/CREDE, mas também o conjunto de gestores da própria instituição.

Neste trabalho, destacam-se as ações de cunho formativo das equipes gestoras das quatro escolas pesquisadas. Assim, nas escolas A, B, C e D pesquisadas, as formações continuadas em serviço acontecem sempre na segunda quinzena de cada mês, oferecendo-se cursos de qualificação profissional que buscam atender às necessidades da prática docente, e que acontecem em paralelo com a ação contínua da regência de classe. Desse modo, atende-se a todo o quadro de professores alocados nessas escolas. É relevante destacar que esses processos formativos são incentivados e desenvolvidos pela gestão da escola, fato não observado em outras instituições, tanto no contexto da jurisdição da 13ª CREDE/Crateús quanto de toda a rede estadual de ensino do estado Ceará.

A participação das equipes gestoras, e o engajamento dos profissionais de apoio pedagógico – tais como professores coordenadores de área, regentes de laboratórios, multimeios etc. – dessas escolas objetivam dinamizar as políticas públicas de formação, de modo a atingir as metas de gestão. Buscam-se, com isso, o aperfeiçoamento curricular e o enriquecimento das práticas pedagógicas em serviço, aliadas ao contexto tecnológico que são realidades presentes na educação cearense.

Dentro de cada unidade escolar, existem metas, projetadas tanto no Projeto Político Pedagógico (PPP), quanto no Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS). Essas metas dizem respeito às ações na prática educativa voltadas para a qualificação profissional dos agentes de sala de aula e daqueles que realizam os serviços de apoio. Todas as quatro escolas pesquisadas destacam-se pelo cuidado com a formação e com o aperfeiçoamento de seu quadro docente, como forma de viabilizar a melhoria da metodologia empregada em sala de aula, o preparo pedagógico para o programa curricular, e a ênfase na melhoria dos rendimentos do processo de ensino e aprendizagem.

Nas seções a seguir, trataremos de como se dá o desenvolvimento das formações continuadas em cada uma das escolas pesquisadas. Tais informações foram coletadas a partir de pesquisa *in loco* nos relatórios elaborados pelo Núcleo Regional de Desenvolvimento da Aprendizagem (NRDEA), pertencente à 13ª CREDE. Os relatórios dizem respeito às ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas de jurisdição da 13ª CREDE, no período que compreende os meses de fevereiro a dezembro de 2011 e suas cópias ficam nos referidos estabelecimentos de ensino, servindo como base para a análise e para o monitoramento das práticas educacionais desenvolvidas no âmbito das instituições. Além disso, esses documentos servem para prestar contas à Secretaria de Educação do Estado do Ceará no que concerne ao trabalho desenvolvido pelas escolas.

É importante destacar que, apesar das formações oferecidas pela CREDE/SEDUC para toda a rede, cabe à escola, a partir de sua autonomia pedagógica, acolher essas iniciativas. Além disso, as próprias instituições de ensino podem oferecer formações customizadas, relacionadas a dificuldades específicas detectadas pela gestão e pelos atores escolares em cada unidade escolar, uma vez que os órgãos governamentais acolhem ações dessa natureza.

Para melhor entendimento sobre as duas configurações de formação continuada presentes na CREDE/SEDUC, passamos a uma breve descrição de cada tipo:

Formações institucionais:

Formações continuadas institucionais são aquelas ofertadas pela rede de ensino do estado através da SEDUC/CREDE. Cabe aos gestores escolares

explicitarem, em seu plano, como pretendem acolher essas formações no âmbito de suas escolas, uma vez que são oferecidas a todos, de acordo com a adesão de cada instituição.

Essas formações são elaboradas e planejadas pelas instâncias governamentais responsáveis pelas redes de ensino, a partir da averiguação pedagógica correspondente às demandas que necessitam de um olhar mais acentuado por parte da rede. Elas são facilitadas, geralmente, pelos técnicos da SEDUC ou das coordenadorias regionais de educação (CREDEs).

Os programas, temas e métodos dessas formações estão intrinsecamente associados ao processo de ensino e aprendizagem, razão de serem antes apresentados aos gestores escolares para apreciação do currículo e análise da proposta formativa, objetivando, com isso, analisar se tais formações atendem às reais necessidades de formação das escolas a serem contempladas.

Conforme demonstramos através do quadro 1, na seção 1.2, esses cursos de formação caracterizam-se por serem ofertados de modo aberto e democrático, por adesão, não sendo obrigatórios. No entanto, geralmente, não sofrem recusa, sendo muito bem aceitos no âmbito das escolas pesquisadas. Eles possuem carga horária que varia entre 80 e 120 horas/aula e seus encontros acontecem sempre na primeira quinzena de cada mês, em que a teoria se associa à prática por meio de recursos didáticos, tecnológicos e de cunho educacional.

Formações customizadas:

Formações continuadas customizadas são aquelas, cuja definição das temáticas, o planejamento, a execução e a avaliação são realizadas pela própria escola e são dinamizadas e facilitadas pela gestão pedagógica da escola, com o suporte dos Professores Coordenadores de Área (PCAs) e da equipe dos serviços de apoio, tais como do Centro de Mídias, dos laboratórios de informática, dos laboratórios de ciências etc.

Assim como acontece com as formações institucionais, os programas, temas e métodos dessas formações são associados ao processo de ensino e aprendizagem, escolhidos após reunião da gestão escolar com sua equipe de professores, geralmente antes do início do ano letivo. No entanto, essas formações

são muito mais personalizadas, atendendo às verdadeiras necessidades de cada escola, de acordo com cada realidade específica.

Na semana pedagógica, que antecede o início das atividades anuais, todos os envolvidos discutem o currículo, as inovações metodológicas e, a partir daí, passam a pensar e a decidir qual formação a escola deve oferecer para subsidiar a prática docente em sala de aula, com instantes de formação coletiva para a junção da teoria com a prática.

Cabe à gestão escolar a articulação de todo o processo: do planejamento das temáticas à definição do programa de estudo, sua execução, acompanhamento e avaliação. Essa é uma característica que torna essas formações algo inovador e não comum a todas as escolas dessa regional, pois, na verdade, elas só acontecem e são verificadas nas escolas pesquisadas, tornando essa prática algo específico das instituições aqui conhecidas como A, B, C e D.

Na formação customizada, a participação dos professores é voluntária. No entanto, segundo os gestores das instituições pesquisadas, não se observa resistência por parte dos docentes no que se refere à frequência. Ainda segundo eles, desde o momento de sua lotação, esses são orientados e incentivados a participarem, a partir de diálogos sobre a importância da qualificação em serviço.

A carga horária das formações customizadas ofertadas pelas quatro escolas varia de 80 a 120 horas/aula, sendo que os momentos de estudo acontecem na segunda quinzena de cada mês. Assim como ocorre nas formações institucionais, a teoria se associa à prática, considerando os estudos e as vivências práticas do cotidiano.

O que difere a oferta das formações customizadas das formações institucionais é que aquelas nascem de uma proposta da gestão escolar, mas são, sobretudo, alimentadas pelo sentimento de aprendizagem que parte dos próprios professores da escola e que encontra na equipe de gestão apoio para dinamizar essa proposta no cotidiano da própria instituição a ser beneficiada pelos frutos da Iniciativa.

Passamos, em seguida, à descrição de cada uma das escolas, objeto do presente estudo, denominadas de escola A, B, C e D.

1.3.1 Escola A

A Escola A possui localização privilegiada, considerando que está situada no centro e atende aos bairros mais próximos da área principal da cidade. Com sede própria, é uma das instituições pioneiras no ensino crateuense, com grande aceitação devido ao seu histórico de trabalhos prestados à coletividade local.

A diretora dessa instituição é licenciada em Pedagogia e especialista em Educação Ambiental e em Gestão Compartilhada, pela Universidade Aberta do Nordeste. A diretora tem, ainda, uma terceira especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, feita pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/CAED). Sua admissão ao cargo se deu por seleção pública (provas, títulos e curso), seguida de eleição. A diretora está no quarto e último ano de gestão.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da referida escola, o debate quanto à qualificação em serviço deve ser constante nos planejamentos, de modo que a congregação de professores defina coletivamente o que, como, quando e por quem serão desenvolvidas ações formativas para a melhoria da prática pedagógica da escola.

Os acompanhamentos das formações, assim como dos planejamentos e dos estudos direcionados para temáticas específicas, são realizados a partir de uma parceria entre a equipe de gestão e os PCAs, que definem a pauta, observam a questão das participações e analisam os portfólios dos professores – os últimos nos quais cada docente arquiva as evidências de seu trabalho pedagógico.

Os portfólios docentes reúnem subsídios didáticos e metodológicos (planos, atividades, fotos, vídeos etc.) que conservam suas ações didáticas no cotidiano escolar. Esses instrumentais, *a priori*, não servem somente como arquivo de materiais ou recursos, mas objetivam, antes de qualquer coisa, detalhar a ação pedagógica ali desenvolvida, formando e qualificando práticas e materiais didáticos e metodológicos que possam contribuir para o incremento das aulas.

Na Escola A, já é possível perceber uma mudança na forma como os professores dinamizam seus métodos de ensino, atividades, provas etc. Tal afirmação parte dos argumentos registrados nos relatórios assinados pelos superintendentes do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Aprendizagem (NRDEA) – profissionais da CREDE responsáveis por acompanhar a gestão pedagógica da escola –, destacando práticas metodológicas e a utilização de recursos e saberes que viabilizam uma dinâmica mais atuante e criativa do processo de ensino e aprendizagem. Esses documentos evidenciam uma melhoria da

metodologia e do engajamento dos professores para com o seu fazer docente, a partir das formações recebidas e colocadas em prática.

Nesse contexto, todas as formações institucionais foram desenvolvidas em parceria com a CREDE/SEDUC, tais como: *Primeiro Aprender* (120 h/a), *Saberes e Fazeres no Ensino Médio* (100 h/a), *Estudo do Programa Curricular por Área Específica* (80 h/a) e *Práticas Inovadoras na Sala de Aula: repensando o fazer pedagógico* (80 h/a). Esses projetos aplicados à instituição de ensino são exemplos práticos de como é possível aliar a teoria à prática cotidiana, partindo da concepção de que o professor deve aprender para ensinar melhor. Uma das características que se destaca nessa escola é o compromisso de desenvolver todas as formações institucionais, já que são realizadas por adesão, sempre com o apoio dos professores na execução desses cursos de aperfeiçoamento ofertados pela rede.

Segundo o Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS), cabe à coordenação escolar e ao diretor acompanhar, monitorar e garantir que a implementação das formações do projeto aconteçam conforme a proposta inicial. É realizado, ainda, o acompanhamento dos portfólios organizados por cada professor pelos Gestores e pelos PCAs, conforme mencionamos anteriormente.

Diante do exposto, é perceptível o engajamento da gestão nas ações de formação, o que evidencia um compromisso pedagógico da administração escolar com a qualidade do fazer docente, visando, sobretudo, o pleno preparo do professor e a conseqüente melhoria do nível de aprendizagem de seus estudantes, elevando, os indicadores de rendimento da escola.

1.3.2 Escola B

A Escola B localiza-se numa área de zona urbana do município de Monsenhor Tabosa/Ceará, há cento e vinte seis quilômetros da sede da regional (CREDE). A instituição atende a 399 alunos, somente de nível médio, e conta com 36 professores para o atendimento de sua demanda.

O diretor dessa escola é graduado em História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialista em Metodologia de Educação à Distância, pela Faculdade de Educação da Lapa (FAEL), e em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esse assumiu o cargo de gestão por meio de eleição direta e concluirá seu mandato no

final de abril de 2013, seu quarto ano na gestão.

A gestão escolar, considerando a proposta pedagógica da escola e atenta ao plano de metas do diretor (PLAMETAS), está sempre buscando as formações temáticas sugeridas pela SEDUC/CREDE, entre as quais estão: *Primeiro Aprender* (120 h/a), *Saberes e Fazeres no Ensino Médio* (100 h/a), *Estudo do Programa Curricular por Área Específica* (80 h/a) e *Práticas Inovadoras na Sala de Aula: repensando o fazer pedagógico* (80 h/a). Esses cursos são ofertados no sentido de dinamizar a rotina escolar, possibilitando ao professor aperfeiçoar continuamente suas competências e habilidades. Vale destacar que, nessa instituição, todas as formações institucionais são executadas com adesão por parte da gestão pedagógica e da maioria de seus professores.

Segundo relatórios produzidos pela coordenação pedagógica, a escola tem um calendário definido até o final do ano letivo para os encontros de formação de professores. Esses docentes percebem, de forma clara, a importância e a necessidade de formação que os auxiliem a buscar soluções inteligentes para o gerenciamento e para a qualidade de seu trabalho em sala de aula.

A partir da escuta pedagógica¹¹, que acontece exclusivamente nos planejamentos mensais da Escola B, é comprovado o êxito das formações institucionais implementadas, conforme apontam os instrumentais de registros arquivados na 13ª CREDE.

Os relatórios produzidos pela direção e pela equipe pedagógica da escola B revelam que os professores têm uma intensa proximidade e interesse com as práticas formativas no âmbito da referida instituição, razão que manifesta segundo os dados, satisfação dos professores com o desenvolvimento de ações que favorecem o seu aperfeiçoamento profissional, relatando entusiasmo e mudanças na prática docente, bem como o interesse dos alunos com as novas metodologias e atividades.

1.3.3 Escola C

Localizada numa área central do município de Nova Russas/CE, a sessenta e

¹¹Troca oral de conhecimentos, em que os professores compartilham experiências e dinamizam seus saberes entre si.

oito quilômetros da sede da regional (CREDE), A Escola C atende a 852 alunos regularmente matriculados na etapa final da educação básica. O quadro docente da escola é de 39 professores. A escola ainda possui salas anexas do nível médio, que são extensões de ensino da etapa final da educação básica, funcionando pela zona rural em salas cedidas dentro de escolas da rede municipal, para atender à demanda de alunos nesse nível de ensino. A escola tem como diretor um professor especialista em Gestão Escolar pela UFJF/CAED, tendo assumido o cargo em abril de 2009, por meio de seleção e processo de eleição, com experiência de onze anos na gestão da referida escola, tendo acumulado outras funções administrativas.

Os cursos de formação de professores, assim como acontece nas instituições da rede estadual cearense, se dão sempre a partir da adesão da escola em parceria com a SEDUC. Por essa razão, algumas formações são acatadas e desenvolvidas no âmbito da escola, ao passo que outras não.

Na Escola C, a formação para professores é uma prioridade pedagógica para os gestores. Isso inclui cursos oferecidos pela escola, as chamadas formações customizadas, voltadas para as necessidades de desenvolvimento dos docentes detectadas dentro da própria instituição. Por isso, alguns cursos institucionais acabam não sendo oferecidos. Contudo, algumas formações às quais a Escola C aderiu e que foram oferecidas pelo governo são: *Primeiro Aprender* (120 h/a), *Saberes e Fazeres no Ensino Médio* (100 h/a) e *Estudo do Programa Curricular por Área Específica* (80 h/a).

Nos elementos constitutivos da escola (PPP e PLAMETAS) constam propostas claras e definidas que delegam à gestão escolar a aplicabilidade de ações que fortaleçam a formação continuada dos docentes em serviço. Um fato notado nessas ações contínuas é o ativismo profissional, em que se percebe que alguns professores que prestam serviço à unidade revezam-se em redes e escolas diferentes para atender a sua demanda de serviço. Esse acaba sendo um desafio para a efetividade da formação continuada dos educadores.

No entanto, a escola desenvolve uma ação de parceria com outras redes (municipal ou privada), de forma que os horários de estudos e aperfeiçoamento dos professores e a consolidação da proposta formativa sejam garantidos. De certa forma, isso favorece as demais escolas, uma vez que um professor qualificado é um profissional apto a realizar um trabalho de sucesso em toda e qualquer instituição, independentemente da rede ou do sistema.

1.3.4 Escola D

A escola está localizada no distrito de Sucesso, município de Tamboril/CE, a trinta e seis quilômetros da sede da CREDE. Além disso, atende a 316 alunos na etapa final da educação básica e conta com quinze professores. O atendimento escolar se volta para um público de ensino médio.

A Escola D também tem como diretora especializada em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF/CAED, a qual assumiu o cargo por meio de eleição e também completará seu quarto ano na gestão da instituição no final do mês de abril de 2013. Nessa unidade de ensino, as formações se dão por cursos oferecidos em parceria com a 13ª CREDE, incluindo as que se seguem: *Primeiro Aprender* (120 h/a), *Saberes e Fazeres no Ensino Médio* (100 h/a) e *Práticas Inovadoras na Sala de Aula: repensando o fazer pedagógico* (80 h/a). Ainda, há outros cursos oferecidos pela própria instituição, como veremos mais adiante.

Assim, o núcleo gestor adere às propostas de formação da CREDE/SEDUC, dinamizando a prática junto aos seus professores. No entanto, destacamos que essa escola manifesta adesão a algumas formações institucionais, ou seja, a alguns cursos orientados e facilitados pelos órgãos centrais, mas também pensados, planejados e estruturados pelo núcleo gestor da escola, após ouvir seu grupo de professores. Isso quer dizer que esses atores escolares participam do desenho e da estrutura desses cursos, na sede da regional, para que, de fato, eles atendam a sua realidade.

Segundo dados prescritos nos boletins do Núcleo Regional de Recursos Humanos e Assistência Financeira – NRHAFI / 13ª CREDE (2011), em cada um das escolas pesquisadas foram identificados profissionais com formação adequada pela legislação vigente, recebendo, como forma de aperfeiçoamento, cursos de formação em serviço, de modo a suprir as necessidades que, notadamente, existem em sua formação.

Portanto, cabe à gestão escolar assegurar um tempo de formação, de estudo e planejamento dentro da rotina educacional dos docentes, para que a aprendizagem construída através dos cursos atenda às devidas necessidades. Compete, também, ao professor, comprometer-se e buscar a formação continuada, para que esteja preparado para as demandas do mundo moderno, aperfeiçoando seus métodos de ensino.

A função da gestão pedagógica de uma escola ganha dimensão, na medida

em que reconhece a necessidade de qualificação e de preparo dos profissionais que lidam com a prática educacional. No quadro 2, é possível verificar a sistematização das formações institucionais que são desenvolvidas na rotina das escolas pesquisadas:

Quadro 2: Projetos de formações institucionais dos quais as escolas participam

Nome do projeto	Órgão responsável pela iniciativa	Objetivo	Escolas participantes			
			A	B	C	D
Primeiro Aprender	Secretaria de Educação do Ceará	Propor uma metodologia aos professores do primeiro ano do ensino médio, de modo a dinamizar o processo de letramento no início da etapa final da educação básica, para superar dificuldades trazidas do ensino fundamental, que ocasionam déficit de aprendizagem, reprovação e evasão.	X	X	X	X
Saberes e Fazeres no Ensino Médio	13ª CREDE	Consolidar a relação da teoria com a prática de sala de aula, de modo a favorecer aulas mais atrativas e dinâmicas, buscando assim, melhorar o rendimento do processo ensino e aprendizagem.	X	X	X	X
Estudos do programa curricular por área específica do conhecimento	13ª CREDE	Conhecer as Matrizes de Proficiência e os descritores das avaliações externas, bem como os pressupostos curriculares dos exames e olimpíadas presentes na prática escolar tais como: SPAECE, SAEB, ENEM, OBMEP, OBLP etc.	X	X	X	
Práticas Inovadoras na Sala de Aula: repensando o fazer pedagógico.	13ª CREDE	Introduzir no cotidiano escolar uma nova concepção de aula, buscando qualificar o trabalho pedagógico para o uso de recursos, espaços e multimeios didáticos que criem novas práticas para o fazer pedagógico.		X	X	X

Fonte: Elaboração realizada pelo autor a partir de dados levantados na pesquisa.

Conforme apresentamos, já existe nas escolas citadas um trabalho de formação no sentido de superar desafios e de aperfeiçoar a prática pedagógica, por meio da formação continuada. O quadro 2 mostra a ação da CREDE/SEDUC como agente de rede, mas também de formação, com o propósito de qualificar o profissional docente para as ações pedagógicas de rotina.

No Capítulo 2, a seguir, discutiremos o que dizem estudiosos, tais como Nóvoa (1992), Severino (2001), Hargreaves (2002), Pereira (2007), Romanowski (2007), Libâneo (2011) e Imbernón (2010) sobre questões ligadas à formação continuada e a sua importância no contexto escolar. Trataremos, ainda, do que se constata na prática das escolas pesquisadas, e como a gestão da formação ocorre e se efetiva no âmbito das instituições escolares. Para tanto, ouviremos não só os gestores, mas os próprios professores, agentes desse processo. Dessa forma, analisaremos os dados pesquisados a partir de um referencial teórico que fundamenta os objetivos deste trabalho.

2. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme apresentamos no capítulo anterior, a SEDUC oferece cursos de formação continuada em serviço aos professores da rede pública. As escolas A, B, C e D pesquisadas participam dessas formações e adotam princípios orientadores que contribuem para desenvolver ações de cunho formativo, de planejamento e de monitoramento do fazer pedagógico contínuo. Dessa forma, os resultados dessas instituições acabam indicando evolução na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, até mesmo se comparados aos índices regionais e estaduais.

Neste capítulo, trataremos das concepções de autores como Nóvoa (1992), Severino (2001), Hargreaves (2002), Pereira (2007), Romanowski (2007), Libâneo (2011) e Imbernón (2010) acerca do conceito de formação, bem como da importância da formação continuada em serviço para os profissionais da educação, especialmente para os professores, que necessitam de conhecimento sobre aspectos não apenas técnicos de sua prática, mas também humanos.

Além disso, analisaremos as entrevistas realizadas com diretores, coordenadores e professores das quatro escolas localizadas na microrregião Sertões de Crateús, zona norte do estado do Ceará, apresentadas na Introdução. As entrevistas dizem respeito às formações institucionais oferecidas pela SEDUC e customizadas, oferecidas pela própria escola, e a sua importância para a formação do professor e para o desenvolvimento pedagógico da escola. Destacaremos, ainda, o papel da equipe de gestão escolar nesse processo.

Considerando o que preceitua o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) – citado anteriormente –, a garantia da formação continuada em serviço tem se configurado ao longo dos tempos, como uma realidade que sai do papel para exercer seu sentido prático e verdadeiro. Muito embora se fale das conquistas tecnológicas no campo da educação, é válido destacar que a qualificação e o avanço da mão de obra especializada ganham espaço e dimensão na atual conjuntura de nossa sociedade.

Nesse sentido, promoveremos discussões, na seção 2.1, sobre as concepções teóricas dos autores dos quais trataremos, sucintamente, a seguir.

De Libâneo (2011), destacaremos sua concepção de escola ideal, capaz de promover ações que cumprem, não apenas as exigências convencionais de uma

instituição de ensino, mas também as novas exigências do mundo globalizado. Trataremos, ainda, de sua crítica a cursos de formação, geralmente centrados em interesses governamentais, que nem sempre suprem as reais necessidades das escolas.

De Pereira (2007), abordaremos a importância da construção do saber prático da formação docente junto ao saber científico, para o desempenho do trabalho do professor. E de Nóvoa (1992), buscamos a perspectiva de que a formação contribui não apenas para o aprimoramento da prática docente, mas também para a (re)construção de uma identidade pessoal por parte do professor. Complementando a discussão do autor, Imbernón (2012) destaca que a formação continuada desencadeia desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, uma vez que se parte de conhecimentos teóricos para mudar práticas realizadas dentro da escola.

Já em Hargreaves (2002), destacamos a ideia de que a partir das formações, o profissional pode refletir e, por isso, perceber a necessidade de mudanças em sua prática, contribuindo, assim, para a mudança da realidade em que se insere.

Para Romanowski (2007), conforme discutiremos, a formação dos professores deveria deixar de ser considerada uma habilitação apenas técnica, para adentrar também aspectos humanos. Complementando Romanowski, Severino (2001) destaca que a característica essencial do trabalho do professor é promover a educabilidade, e que, por isso, os aspectos humanos devem ser reconhecidos na em sua formação.

2.1 Concepções teóricas acerca da escola e do processo de formação docente – um recorte

De acordo com Libâneo (2011, pp. 9-10), a escola ideal seria aquela capaz de promover uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. Isso quer dizer que é necessário, segundo o autor, articular os objetivos convencionais da escola às exigências de uma sociedade comunicacional, informatizada e globalizada (LIBÂNEO, 2011, p.10). Assim, para ele, a escola deveria ter os seguintes objetivos:

Quadro 3: Objetivos da escola

Objetivos convencionais	Exigências da sociedade globalizada
<ul style="list-style-type: none"> → Transmissão-assimilação de conteúdos escolares. → Desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo. → Formação de qualidades morais, atitudes e convicções. 	<ul style="list-style-type: none"> → Maior competência reflexiva. → Interação crítica com as mídias e multimídias. → Conjunção da escola com outros universos culturais. → Conhecimento e uso da informática. → Formação continuada (aprender a aprender). → Capacidade de diálogo e comunicação com os outros. → Reconhecimento das diferenças. → Solidariedade. → Qualidade de vida. → Preservação ambiental.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Libâneo (2011, p. 10).

Além disso, para Libâneo (2011, p. 11), diante de uma sociedade em crise no que se refere a seus princípios e valores, é preciso que a escola contribua para a formação de sujeitos pensantes e que reconheçam valores humanos como justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento da diversidade e da diferença, respeito à vida e aos direitos humanos básicos etc.

Nesse contexto, o professor tem um papel imprescindível e inegável. Para que seja possível a construção de uma realidade cada vez melhor, no que diz respeito à educação brasileira, é preciso oferecer cursos de formação continuada da prática docente, para que novos conhecimentos possam se somar à formação acadêmica.

Por prática docente entende-se o cotidiano escolar, o dia a dia, a partir do qual o professor vai adquirindo um saber sobre sua profissão (SANTOS, 1995, p. 4 *apud* PEREIRA, 2007, p. 45). É claro que esse saber escolar, conforme defende Pereira (2007, p. 47), precisa ser construído e produzido em conjunto com um saber científico, uma vez que ambos estão relacionados no desempenho do trabalho docente.

Na mesma defesa, Nóvoa (1992, p. 25) argumenta que “a formação não se constrói por acumulação [...], mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Assim, a formação continuada deve estimular os docentes a se

apropriarem dos saberes de que são portadores, de modo a reconstruírem os sentidos de sua ação profissional. Ainda segundo o autor, não basta mudar o profissional. É necessário modificar os contextos em que eles intervêm. Isso sugere que o desenvolvimento profissional/pessoal dos professores deve estar vinculado ao desenvolvimento da instituição de ensino e de seus projetos (op.cit., p. 25). Por essa razão, consideramos de grande importância, a formação docente em serviço.

Imbernón (2010, p. 75), seguindo essa mesma perspectiva, destaca que a formação continuada deve ser considerada um instrumento que pode desencadear o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos que exercem a docência, melhorando de forma considerável a sua prática. O autor destaca a importância da aprendizagem contínua das habilidades docentes, além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas necessárias àqueles que trabalham na área da educação. Ainda segundo o autor, a formação parte do saber teórico com o objetivo de mudar práticas antes consideradas apropriadas ao fazer escolar e que, de repente, foram repensadas e executadas de forma inovadora e dinâmica. Assim,

[...] o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Entender a sintonia da teoria com a prática pedagógica do professor contribui para nos apropriarmos de saberes inovadores que possam constituir novos saberes, quanto ao legado da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Desse modo, a formação continuada garante o conhecimento e o aperfeiçoamento do professor, com o intuito de favorecer o pleno desenvolvimento das habilidades aprendidas para uma prática inovadora, contribuindo, dessa forma, para o surgimento de uma consciência mais criativa e dinâmica, diferente daquela que até então era possível no exercício de suas funções. A partir dessa perspectiva, a formação continuada privilegia os processos de mudança na prática do professor, fomentando, no âmbito da escola, transformações significativas relacionadas ao entendimento e às ações desenvolvidas no campo educacional.

Para Hargreaves (2002, p. 114), por sua vez, a formação é um processo que produz aprendizado, exige planejamento e move reflexões. É a partir dessa perspectiva que o profissional percebe a necessidade de mudança na prática. O autor destaca que:

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p.114).

Diante desse ponto de vista, a formação possibilita ao professor descobrir e experimentar práticas inovadoras¹² no âmbito da escola, contribuindo, dessa forma, para um constante processo de mudança e intervenção na realidade em que esse se insere. Nesse contexto, é válido afirmar que:

Uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando (HARGREAVES, 2002, p.115).

Na concepção de Romanowski (2007, p. 117), “a sala de aula é um ambiente de diversidade, uma vez que abriga um universo heterogêneo, plural e em movimento constante, em que cada aluno é singular”. Nesse sentido, para a autora, a formação dos professores deveria deixar de ser considerada uma habilitação apenas técnica, centrada no domínio de informações específicas e didáticas, para adentrar aspectos humanos.

Para Severino (2001, p. 141 *apud* ROMANOWSKI, 2007, p. 115), a característica essencial do trabalho do professor é promover a *educabilidade*, i.e., favorecer o surgimento de sujeitos construtores e transformadores de sua individualidade, da subjetividade e da própria sociedade. Por isso, os aspectos

¹² Entendemos “práticas inovadoras em gestão” como ações criativas e dinâmicas desenvolvidas no âmbito de uma instituição, com o intuito de atingir melhores rendimentos e resultados. No fazer escolar, estas práticas estão voltadas para a melhoria e para o desenvolvimento pedagógico, que buscam dinamizar o currículo e todo o contexto educacional.

humanos devem ser reconhecidos na formação do professor, considerando, entre outros:

- Conscientização do potencial da humanidade e do direcionamento da existência para inserção no grupo social.
- Compreensão da construção e reconstrução do conhecimento e de sua aplicabilidade na ação humana.
- Competência que ultrapasse o senso comum, a improvisação, a superficialidade e a mediocridade.
- Criatividade de modo dinâmico, estético, inteligente reconhecendo a diversidade e a diferença em tessituras densas do conhecer.
- Criticidade vigilante do conhecimento, da ideologia e de sua própria ação, reconstruindo-a e refazendo-a.
- Comprometimento ético, sociopolítico para participar na promoção de uma educação para todos, o desenvolvimento da solidariedade.
- Cooperação, legitimando a autonomia da ação docente, atenta com as necessidades da comunidade, na busca de uma prática educativa contextualizada e coletiva. (SEVERINO, 2001, p. 141 *apud* ROMANOWSKI, 2007, p. 115)

Para Romanowski (2007, p. 118), que também defende a formação do professor voltada para aspectos humanos, e não apenas técnicos, as tarefas do docente se tornam mais complexas cotidianamente, demandando, na escola, conhecimentos que ultrapassam a didática, para adentrar aspectos convergentes com a antropologia, a sociologia, a filosofia, a biologia e a psicologia. Isso quer dizer que o ato de ensinar é interdisciplinar, exigindo muito mais do professor do que o mero conhecimento de conteúdos programáticos.

Assim, ainda de acordo com a autora, “cabe, então, aos educadores, a busca pela superação da prática pedagógica assentada em informações, em respostas rotineiras e reprodutivas” (p. 118). Nesse sentido, as necessidades sócio-históricoculturais que interferem na definição das prioridades educativas, junto aos saberes pedagógicos, exigem um permanente processo de ressignificação da profissionalização docente (p. 119).

Frente a isso, o gestor tem papel fundamental no que se referem aos meios e instrumentos que favorecem a formação docente. Como um profissional, cuja função perpassa atos como sensibilizar, estimular, dinamizar e exercitar boas práticas que impulsionem o desenvolvimento da educação ofertada na escola, esse o gestor ter interesse em ações voltadas para a formação profissional dos professores.

Segundo Nóvoa (1992, p. 25), não basta mudar o profissional. É necessário, também, modificar os contextos em que eles intervêm. Isso sugere que o

desenvolvimento profissional/pessoal dos professores está vinculado ao desenvolvimento da instituição de ensino e de seus projetos, que são de responsabilidade também da gestão escolar.

Assim sendo, a formação do professor, seja inicial ou continuada, precisa atender às necessidades dos docentes e da escola, como um todo, em relação às mudanças de práticas, ou seja, uma gestão educativa deve direcionar caminhos e criar oportunidades para toda e qualquer ação que venha contribuir para a melhoria do processo de formação docente, gerando, assim, uma cultura de aprendizagem dentro da instituição, em todos os seus segmentos internos. Dessa forma, serão desenvolvidas as competências e as habilidades necessárias para o processo de formação do aluno.

Dessa forma, pode-se perceber que a formação continuada é essencial ao desenvolvimento da instituição, uma vez que é através do ensino, do currículo e do exercício da profissão docente, em todas as suas dimensões, que se estabelecem as condições favoráveis para que a escola atinja rendimentos e resultados satisfatórios em sua responsabilidade pedagógica.

De acordo com Libâneo e Pimenta (2008), a formação do profissional docente, no Brasil, apresenta algumas divergências, frutos de políticas que partem das instituições responsáveis e chegam até as escolas, comprometendo, às vezes, o pleno preparo do educador para executar suas atividades pedagógicas. Tais divergências estão relacionadas à ideia de que os cursos de formação geralmente estão centrados nos interesses governamentais, e nem sempre se adequam às reais necessidades pedagógicas, de forma a trazerem mudanças significativas para o contexto das instituições de ensino. Isso, de certa forma, gera a necessidade de políticas de gestão internas da educação, voltadas para a formação continuada dos docentes, de forma a evitar dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda segundo esses autores,

[...] o diagnóstico é um só: os problemas vão se reproduzindo em cadeia em cada nível da formação. As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o ensino fundamental e médio. Há um desinteresse geral dos Institutos e faculdades pelas Licenciaturas. Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais

sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea (LIBÂNEO & PIMENTA, p. 91).

Em razão disso, propomos que as escolas, por si mesmas, através da equipe de gestão escolar e dos profissionais envolvidos nos afazeres da instituição, criem cursos customizados que colaborem para o desenvolvimento de competências necessárias à prática docente cotidiana.

Neste capítulo, ao tratarmos do papel da gestão escolar na formação do professor, bem como dos padrões de desempenho, discutimos como os gestores se envolvem no processo pedagógico e nas práticas voltadas para a formação docente, bem como analisaremos o papel dos diretores, coordenadores e dos professores na consolidação dos conhecimentos pedagógicos adquiridos, desde sua formação até a transmissão de saberes em sala de aula.

A fim de cumprirmos esses objetivos, foram entrevistados gestores e professores regentes de classe de quatro escolas, cujas práticas estão sempre voltadas para a formação docente, buscando, com isso, informações sobre a relação que existe entre o conhecimento pedagógico e o que de fato está sendo executado no cotidiano pedagógico da escola. Assim, ouvimos esses participantes por meio de entrevistas e de questionários, com a intenção de cruzar essas informações com o aporte teórico desenvolvido pelos estudiosos da área, a fim de compreendermos o pensamento e a ação prática de cada agente educacional no que tange à formação continuada em serviço. Mesmo com as dificuldades e/ou divergências no que se refere à teoria e à prática nas escolas do país, hoje já se encontram evidências de que existem o compromisso e a consciência de algumas equipes de gestão diante da importância dessa relação na vivência formativa do quadro docente.

Nesse contexto, algumas perguntas acabaram sendo levantadas, tais como:

- (i) Como é possível, no que se refere à gestão e às entidades públicas voltadas para a educação, despertar o interesse dos docentes para a cultura de aprendizagem?
- (ii) Como a ação voltada para a formação continuada acontece no seio da escola?
- (iii) Que fatores e políticas públicas seriam capazes de difundir, consolidar e tornar realidade a formação em serviço, na área da educação?

É fato que não seremos capazes de responder a todas essas questões de maneira realmente satisfatória, já que essas envolvem projetos desenvolvidos a longo prazo por entidades públicas. No entanto, aqui, buscamos refletir sobre essas

perguntas, de forma a expandirmos nossa visão sobre aspectos relevantes no que se refere à formação de professores.

2.2 Os cursos de formação continuada: posicionamentos dos diretores e coordenadores das escolas A, B, C e D

Para a análise que empreenderemos neste capítulo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com diretores, coordenadores e professores de quatro escolas sob a jurisdição da 13ª CREDE. Para a escolha desses participantes, utilizamos como critério a busca por profissionais dos referentes cargos que estão ligados ao processo de ensino e aprendizagem e diretamente envolvidos com propostas de formação, quer sejam institucionais ou customizadas.

Assim, de cada escola, foram ouvidos um diretor, um coordenador escolar e quatro professores de diferentes áreas. Isso quer dizer que o total de entrevistados é de quatro diretores, quatro coordenadores escolares e doze professores. Esse número foi considerado o suficiente para uma reflexão qualitativa, gerando uma compreensão global dos objetos estudados. Dessa forma, revelamos o entendimento dos processos de formação de professores não somente por parte dos gestores, que se preocupam com os resultados de suas escolas, mas também de todos os atores envolvidos no processo.

Assim, para uma compreensão mais global da pesquisa, apresentamos, no quadro 4, a seguir, os participantes da pesquisa e sua formação acadêmica:

Quadro 4: Participantes da pesquisa e sua respectiva formação

ESCOLA	NÚMERO DE SUJEITOS PESQUISADOS*		
	DIRETOR	COORDENADOR ESCOLAR	PROFESSORES
A	01	01	04
B	01	01	04
C	01	01	04
D	01	01	04

*Todos os Diretores e Coordenadores Pedagógicos que responderam às entrevistas nas quatro escolas têm formação de nível superior na área da educação, com Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAEd/UFJF. Todos os Professores das instituições pesquisadas, por sua vez, que preencheram os questionários, possuem licenciatura plena em uma das disciplinas do currículo da educação básica.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas e dos questionários aplicados em pesquisa de campo.

As entrevistas semiestruturadas (ANEXOS 1 e 2) foram realizadas na presença dos gestores (do diretor e do coordenador) de cada escola, individualmente, em seus respectivos locais de trabalho, de modo a se preservar a concepção pessoal das respostas dadas a cada pergunta. Os professores, por sua vez, foram entrevistados por meio de questionários (ANEXO 3), previamente elaborados pelo pesquisador e aplicados de forma individual nos intervalos da regência de classe.

A análise qualitativa dos dados se deu a partir do confronto das respostas dadas pelos gestores e pelos professores, para uma possível percepção de opiniões similares e/ou divergentes entre eles.

É relevante destacar que algumas características comuns aproximam as escolas A, B, C e D, quer seja em termos de formação de seus gestores - todos possuem a mesma formação (Especialização em Gestão pelo CAEd/UFF), condição exigida pelo Governo do Estado do Ceará para os que se propõe a assumirem a gestão das escolas estaduais, quer seja na maneira como a gestão dessas escolas planejam e executam a formação continuada de seus professores através de cursos institucionais e/ou customizados.

Nessas quatro escolas pesquisadas, as práticas nas salas de aulas nascem da formação dos que estão nelas inseridos, ora orientadas pela CREDE/SEDUC, ora desenvolvidas no seio da própria escola, com o apoio dos gestores. Observa-se assim, que as práticas docentes nessas instituições têm uma relação e interação que vão desde o planejamento até a sua execução,

No entanto, é percebido que algumas escolas têm um grau maior de envolvimento com as formações desenvolvidas, isto porque existe uma análise antecipada do tempo disponível, o que se enquadra na proposta do Projeto Político Pedagógico etc. Porém, observamos que em outras instituições existe a dinâmica da formação em serviço, mas não são levados em conta o tempo e o espaço entre as de cunho institucional e customizadas. Isso acaba provocando um choque de disponibilidade dos professores participantes e/ou o acúmulo de atividades de estudo e de cunho prático, cuja interação é provocada a partir da participação nestas formações. Verifica-se que em algumas dessas escolas o planejamento das formações se faz de forma mais acentuada, enquanto que em outras, existe, por vezes, uma adequação do tempo aos pressupostos de estudo, o que acaba pondo em risco o sucesso da proposta de qualificação e aperfeiçoamento das práticas docentes via formação continuada.

Pesquisando a realidade das quatro escolas, descobrimos, através das entrevistas com cada diretor, que em todas elas, os gestores (diretores e coordenadores) têm formação em licenciatura e Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), essa última capacitação financiada pelo governo do estado do Ceará, e ofertada pela UFJF, como exigência para a prática da função. A implementação de tal curso se deu a partir da identificação por parte da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) de um problema relativo à falta de formação continuada dos gestores (o que inclui diretores e outros membros de equipes gestoras, tais como os coordenadores escolares) das escolas da rede e, por isso, buscou-se atender a essa demanda com um curso de especialização, dentre outras ações.

É relevante destacar que cada diretor cearense, cujo mandato dura quatro anos, chega ao cargo após passar por um processo seletivo que inclui prova escrita, disponibilidade para cursar a especialização em gestão, e eleição direta. Após eleito, o diretor escolhe seus coordenadores escolares, que também devem ter

disponibilidade para cursar a Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecida pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Diante das questões que caracterizam a forma como os gestores cearenses chegam ao cargo, ainda é relevante discutirmos, por meio das respostas dadas em entrevistas feitas com os diretores e coordenadores das escolas pesquisadas, a concepção que esses profissionais têm da função ora assumida.

Durante a entrevista, diante da questão: “enumere algumas características relevantes que devem compor o perfil de um gestor escolar”, os diretores das quatro escolas destacaram: responsabilidade, compromisso, moral, ética, conhecimento dos saberes gerenciais da educação, assim como domínio das novas tecnologias, exemplificação pela prática, senso de partilha, cuidado com a formação dos segmentos escolares, transparência de atitudes e zelo pelo bem comum e pelo patrimônio público, dentre outras. Por meio do quadro 5, pode-se verificar a incidência das respostas coletadas:

Quadro 5: Características relevantes ao perfil do gestor segundo os entrevistados

Características mencionadas pelos diretores entrevistados			
Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Responsabilidade ◆ Compromisso ◆ Moral ◆ Ética ◆ Conhecimento dos saberes gerenciais da educação ◆ Domínio das novas tecnologias 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Responsabilidade ◆ Compromisso ◆ Moral ◆ Ética ◆ Conhecimento de saberes gerenciais da educação ◆ Domínio das novas tecnologias ◆ Exemplificação pela prática ◆ Senso de partilha ◆ Cuidado com a formação dos segmentos escolares, ◆ Transparência de atitudes ◆ Zelo pelo bem comum e pelo patrimônio público. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exemplificação pela prática ◆ Senso de partilha ◆ Cuidado com a formação dos segmentos escolares, ◆ Transparência de atitudes ◆ Zelo pelo bem comum e pelo patrimônio público 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Responsabilidade ◆ Compromisso ◆ Moral ◆ Ética ◆ Conhecimento dos saberes gerenciais da educação ◆ Domínio das novas tecnologias

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados em pesquisa de campo.

Quanto à questão sobre a relevância dos parâmetros que fazem parte de uma gestão educacional, todos foram unânimes ao enfatizarem que as ações pedagógicas merecem especial atenção no cotidiano de um gestor, por estarem intimamente ligadas ao principal objetivo da escola: ensinar com qualidade para garantir uma aprendizagem satisfatória.

Quanto a ações que poderiam justificar o sucesso dos resultados de sua gestão, o diretor da Escola B enfatizou:

As ações pedagógicas viabilizam a melhoria do conhecimento tanto do aluno, quanto dos professores e são reflexos positivos que asseguram o sucesso. O compromisso da gestão de aliar formação com formação é uma estratégia que pode viabilizar o êxito pedagógico de resultados da escola (Diretor da Escola B).

Diante da mesma perspectiva, os gestores das escolas pesquisadas afirmaram, ainda, que a maioria de seus professores acolhe com entusiasmo a proposta de formação, que se dá de forma quinzenal, ora oferecida pela CREDE/SEDUC, ora pela própria escola. Ainda, segundo os gestores, eles consideram a formação como ação que contribui para a melhoria dos rendimentos da escola.

No entanto, apesar de os diretores terem sido categóricos ao afirmarem a boa aceitação e adesão da formação por parte de seus professores que, segundo eles, entendem ser uma maneira de estarem bem preparados para as atribuições que desenvolvem em sala de aula, sabe-se que nem sempre isso acontece. Um exemplo dessa contradição está presente na entrevista realizada com a coordenadora da Escola A, que afirma que:

Professores próximos da aposentadoria, algumas vezes, se recusam a participar do processo de formação, justificando cansaço ou por estarem em fim de carreira, o que não atrapalha os propósitos e metas estabelecidas por serem casos isolados, difíceis de serem registrados, e muitos dos quais acontecem oriundos de profissionais já fora da regência de classe e lotados como apoio nos ambientes de aprendizagem, tipo: laboratório, centro de multimeios etc. (Coordenadora da Escola A).

Isso quer dizer que, apesar de uma maioria aderir à formação continuada em seu trabalho, de forma a garantir seu desenvolvimento profissional e o rendimento de seus alunos, há professores que ainda resistem. Esses, geralmente, são

docentes próximos da aposentadoria, que acreditam não precisar mais de qualificação em serviço, em termos pedagógicos e/ou financeiros. Apesar de esses serem casos isolados, ainda existe essa barreira no que se refere à aceitação das formações continuadas, o que demanda, por parte dos gestores e das instituições políticas responsáveis, ações no sentido de incentivar esses profissionais a buscarem novos conhecimentos.

Frente a essa resistência foi percebido na entrevista que os gestores, com o intuito de não criarem conflitos internos, buscam distribuir materiais de apoio para os professores que resistem às formações, orientando-os, para que esses assumam o compromisso de ler e buscar introduzir as lições aprendidas em sua prática cotidiana.

A pesquisa revela, também, que, no que se refere ao estabelecimento de formações continuadas, na escola A e D, os cursos voltados para o quadro de professores¹³ são estabelecidos na construção do Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS), sendo firmadas também no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas instituições, consolidando e executando assim, toda a agenda de formação prevista para essas escolas. Já nas escolas B e C, por sua vez, a questão do processo de formação é explicitado de forma clara no seu PLAMETAS, porém de uma forma flexível à adesão, quando se trata das formações institucionais, ou seja, essas unidades priorizam suas formações customizadas por entenderem que estão mais próximas da necessidade dos seus professores. Diante dessa questão, é que as escolas B e C ficam de fora de algumas formações institucionais.

É válido destacar que as escolas A e D, organizam formação tanto para seus professores, quanto para os servidores da área administrativa e de serviços gerais, atendendo a temática como: relações humanas, higiene no trabalho, cuidado pessoal e primeiros socorros etc. Já as escolas B e C se restringem, exclusivamente, à formação docente, ficando os demais setores a serem beneficiados por cursos ofertados pela CREDE/SEDUC.

¹³ Entre esses cursos de formação estão o Projeto Primeiro Aprender (120 h/a), o curso *Saberes e fazeres no ensino médio* (100 h/a), os *Estudos do programa curricular por área específica do conhecimento* (80 h/a) e o curso *Práticas inovadoras na sala de aula: repensando o fazer pedagógico* (80 h/a), mencionados do Capítulo 1.

De acordo com o diretor da Escola B, em entrevista, no que se refere ao desenvolvimento das formações institucionais e customizadas em sua escola, a formação docente merece tratamento específico à luz do que orienta o PPP. Segundo ele, nesse documento deve estar clara a intenção de desenvolver formações continuadas em âmbito regional ou escolar, a partir do entendimento de que essa é uma das maiores responsabilidades de uma gestão, no que diz respeito às suas atribuições pedagógicas: formar e qualificar, continuamente, em serviço, seu quadro de pessoal docente.

Já de acordo com o Diretor da escola C, cuja fala vem ao encontro do que foi destacado pelos demais gestores das escolas pesquisadas, “os cursos que são facilitados pela CREDE/SEDUC visam a atender o pleno preparo das políticas públicas da educação, quer sejam elas de âmbito nacional ou estadual”.

Quanto às formações customizadas, isto é, oferecidas pela própria instituição educacional, essas são definidas e propostas pelos próprios professores, nas escolas A e B, que, no início de cada ano, reúnem-se no que chamam de semana pedagógica. Esse momento objetiva debater o currículo, planejar ações a serem executadas e traçar metas a serem atingidas no decorrer do ano letivo. As temáticas nessas duas escolas atentam para práticas avaliativas e seus resultados, além do currículo.

Na escola C, as disciplinas críticas, os programas e os projetos implantados, além das avaliações e dos resultados, norteiam a escolha das temáticas de suas formações por parte dos gestores e dos professores. Na escola D, por sua vez, a proposta de formação se apoia na decisão dos gestores em parceria com os Professores Coordenadores de Área (PCA) que, após diagnosticarem as necessidades do colegiado de professores da escola, traçam o roteiro de formações a serem desenvolvidas no decorrer do ano, visando a atingir seus objetivos, que envolvem a prática da avaliação de resultados, bem como a postura docente e os saberes que se adéquam aos descritores das disciplinas curriculares.

De acordo com os coordenadores escolares entrevistados, em todas as instituições de ensino da rede estadual, as formações da CREDE/SEDUC são desenvolvidas, dinamizadas e dirigidas por técnicos dessas entidades governamentais ou por instituto reconhecido e credenciado para tal. Já as formações escolares são promovidas pelos próprios gestores (diretor/coordenador), em alguns

casos com auxílio também dos PCAs¹⁴, com o intuito de capacitar seus professores e oferecer um ensino de qualidade.

Tanto os diretores quanto os coordenadores ouvidos consideraram relevante a formação do professor para o sucesso da prática pedagógica. Essa importância, para eles, se deve principalmente: (i) ao pleno preparo para o desenvolvimento da postura e do programa curricular, (ii) à adequação às novas exigências do mercado, (iii) ao aperfeiçoamento compartilhado, (iv) à integração didático pedagógica, (v) à superação de dificuldades, (vi) ao monitoramento de suas responsabilidades; e (vii) ao conhecimento prévio do que é necessário para atingir as metas estabelecidas no âmbito da escola.

Ainda sobre as entrevistas realizadas com os quatro diretores das escolas pesquisadas, todos eles elencaram as atribuições pedagógicas em suas escolas como foco de suas gestões, sem que desmerecessem seus compromissos administrativos e financeiros. Nesse sentido, conforme defendemos, a prática do gestor deve sempre buscar um equilíbrio entre as atividades pedagógicas e as administrativas, uma vez que ambas são essenciais para o desenvolvimento da escola como um todo e para que sejam alcançados bons resultados.

Na seção 2.3, a seguir, analisaremos os dados coletados em pesquisa de campo, através da aplicação de questionários a dezesseis professores das três áreas do conhecimento, divididos entre as escolas A, B, C e D.

2.3 A gestão escolar e a formação de professores: conquistas e desafios

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96, Artigo 2º) reconhece a educação escolar como instrumento de formação do cidadão e reafirma os debates sobre a educação brasileira, a histórica relação entre *educação* e *cidadania*. Com base na LDB, novos olhares são lançados para o espaço escolar e para os sujeitos que interagem nesse cenário, e a educação passou a ser entendida sob outra perspectiva. Nesse sentido, o conceito tradicional de ensinante e de aprendiz se confunde e se relaciona, tornando natural a ideia de que o professor

¹⁴ A sigla PCAs significa *Professores Coordenadores de Área*.

também aprende ao mesmo tempo em que ensina. Essa inovação busca a superação do tecnicismo imposto pela sociedade de mercado no final do século passado e, conseqüentemente, resgata o papel da escola, enquanto instrumento de aprendizagem para todo o seu contexto humano.

Para a superação do tecnicismo, o professor deverá estabelecer vínculos com seus pares em direção a uma prática reflexiva em serviço sobre suas ações e prática pedagógica, de modo a, no coletivo, desenvolverem uma consciência crítica sobre o fazer pedagógico. Dessa forma, é importante que os cursos de formação de professores questionem o significado das reflexões desencadeadas ao longo de seu processo educativo.

A formação continuada de professores deve favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades nas esferas pessoais, sociais e profissionais. O gestor escolar ocupa lugar de destaque no contexto educativo, pois seu papel vai além de um mero transmissor de informações administrativas e/ou de conhecimento das questões financeiras da escola. O gestor deve estar também voltado para o processo pedagógico. Como articulador nesse processo, seu papel é essencial para a dinamização construtiva de uma concepção acerca de como fazer educação. O gestor formador acaba viabilizando novos caminhos para que a prática docente se qualifique, e para que o professor adote novas posturas e métodos na medida em que atua.

Os gestores que se lançam com coragem ao ato de inovar e exercitar a formação docente acabam concretizando uma nova perspectiva educacional, a partir da qual a lógica hierarquizada e burocratizada de quem ensina e de quem aprende é vista sobre outro ângulo, dinamizando uma nova conquista de relações, que torna o professor um construtor social de sua própria formação e da de seu aluno, integrando a sua formação e o seu trabalho diário.

A sociedade atual pressupõe um profissional docente, capaz de assumir habilidades que contribuam para sua autonomia didática, sua ética, sua responsabilidade e compromisso com a educação e com a sociedade.

Na gestão escolar que valoriza e estimula a formação docente, o professor é capaz de perceber as relações entre atividades educacionais e relações sociais, políticas, econômicas, psicológicas, históricas, culturais, em meio ao qual o processo educacional ocorre. A partir dessa compreensão, gestores e professores são capazes de atuar como agentes de transformação da realidade da qual fazem parte,

assumindo cada um o seu papel social. Pensar na reformulação dos papéis assumidos pelos gestores que se dedicam à formação do professor é pensar sobre a reformulação de práticas escolares que definem como é a ação pedagógica no cotidiano da escola, repensando sobre os estudos coletivos, práticas de planejamento, os cursos de formação dos profissionais da educação. A partir do compromisso de uma gestão pedagógica que assuma o compromisso de formação do professor, pode-se visualizar a construção de uma escola que ensina e que aprende e que se propõe, através de ações dinamizadoras da prática pedagógica que transforma no cotidiano os saberes em ações concretas do cotidiano da instituição educativa.

Fernandes (1991) afirma que a transformação da educação possibilitará a definição de princípios – éticos, políticos e metodológicos – como norteadores de um modelo educacional marcado pela ação social que irá se contrapor à lógica educacional dominante. Isso significa dizer que o gestor que se lança a dinamizar a formação docente em serviço e na prática cotidiana da escola, acaba quebrando o tabu de que tal ação é fruto exclusivo dos sistemas e dos governos, nunca da escola.

No mundo contemporâneo, a sociedade exige sujeitos com as competências, habilidades e saberes, a saber:

- iniciativa e autonomia – sujeitos dinâmicos e criativos - que agem e pensam por si mesmos;
- cooperação na interação, construtiva com outros “parceiros”, que trabalhem em grupo, com disposição de aprenderem com seus pares, abertos à avaliação contínua;
- habilidades para comunicação oral, escrita, cinética e gráfica, que saibam ouvir, ler e compreender corretamente as mensagens recebidas;
- raciocínio – produção de argumentos lógicos, indutivos e dedutivos, com capacidade de abstração a partir de dados concretos;
- resolução de problemas; prontidão para tomada de decisão; obter e processar informações, domínio de técnicas e disposição para planejar.

Face a essas exigências, surgem novas necessidades sobre os trabalhos docente, e conseqüentemente, novos desafios, suscitando questionamentos sobre a formação de professores. Nessa perspectiva, a gestão pedagógica voltada para a formação docente em serviço desdobra-se em novas ações necessárias para que o professor possa desenvolver o seu trabalho nos moldes de ensino que a sociedade necessita nos dias atuais. Ao fazer uso de novas competências pedagógicas, seja em aperfeiçoamento de recursos humanos seja de capacitação de serviços aos profissionais da educação, o gestor escolar deve-se estimular a prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa, que favoreça sua participação direta na elaboração e/ou na reelaboração do saber e no acelerado desenvolvimento tecnológico.

Este novo gestor deve apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo nas situações próprias do seu cotidiano. Ele deve estimular e instruir o professor em serviço na busca da união da teoria com a prática, para a construção de sua prática docente individual e coletiva, a fim de alicerçar nessas ações a construção de seu saber fazer com base na reflexão sobre a prática docente.

O professor ao pesquisar e refletir sobre a sua prática – sobre sua ação docente, constrói outros saberes que lhe permitem aprimorar o seu fazer docente através dos saberes pedagógicos e didáticos. Os saberes da docência – saberes pedagógicos implicam uma ressignificação da didática como prática social viva, nos contextos institucionais e sociais.

O saber pedagógico é o saber construído pelo professor no seu cotidiano. É o saber que possibilita ao professor a interação com os alunos na sala de aula e no contexto da escola onde atua. De acordo com esses pressupostos, a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores, enfatizando ser mais importante a autodescoberta pessoal – o tomar consciência de si mesmo.

Portanto, a condição básica para transformar as práticas cotidianas dos professores é atrelá-las às formas concretas de trabalho, ampliando suas responsabilidades e áreas de atuação na condição de um professor que seja produtor intelectual e não um simples manipulador de “ferramentas” pedagógicas que atendem às necessidades de uma sociedade capitalista. Nesse contexto, aponto que o trabalho desenvolvido pelo professor na forma de uma reprodução de condutas, normas e valores que atendam à sociedade capitalista, é extremamente reduzido e limitado, uma vez que não coloca o professor e seus alunos como

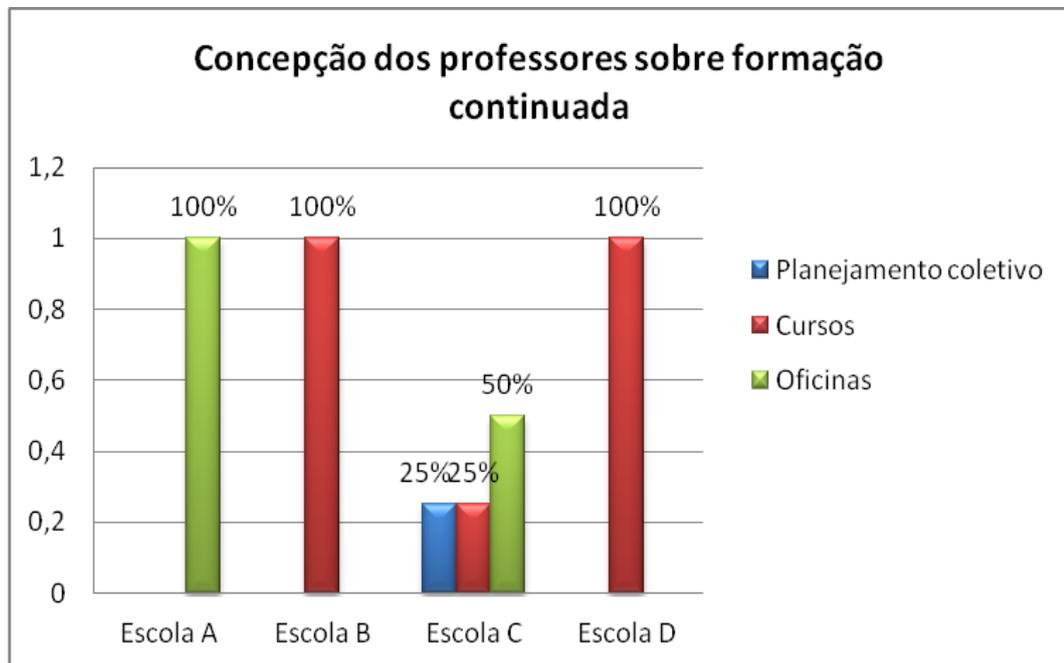
sujeitos no processo social.

Nesse processo, o professor terá que estabelecer vínculos entre suas ações e a prática pedagógica, visto que sem essa imersão do professor na prática em serviço, a consciência crítica não se concretiza e não se amplia. Dessa forma, é importante que os cursos de formação de professores, questionem o significado das reflexões desencadeadas ao longo do seu processo educativo.

2.4 Gestão pedagógica e formação docente: análise de resultados

O presente estudo buscou aproximar-se da concepção docente no que se refere à formação continuada, através de questionários aplicados a dezesseis professores das quatro áreas do conhecimento (Linguagens e códigos, Ciências da natureza, Matemática e Ciências humanas), sendo quatro professores de cada escola pesquisada, que enriqueceram o presente plano de ação educacional através dos seus pontos de vista sobre a formação continuada em serviço.

Após uma sistematização das questões pontuadas nos questionários aplicados, é perceptível que o entendimento dos professores, quanto aos assuntos que foram indagados são muito semelhantes, talvez por estarem situados em um mesmo espaço social, sob a mesma jurisdição regional. O gráfico 2 a seguir, refere-se às respostas dadas à questão “O que você entende por formação continuada?”, a qual possibilitava a marcação de mais de uma opção dentre “planejamento”, “coletivos”, “cursos de aperfeiçoamento”, “oficinas” e “outros”.

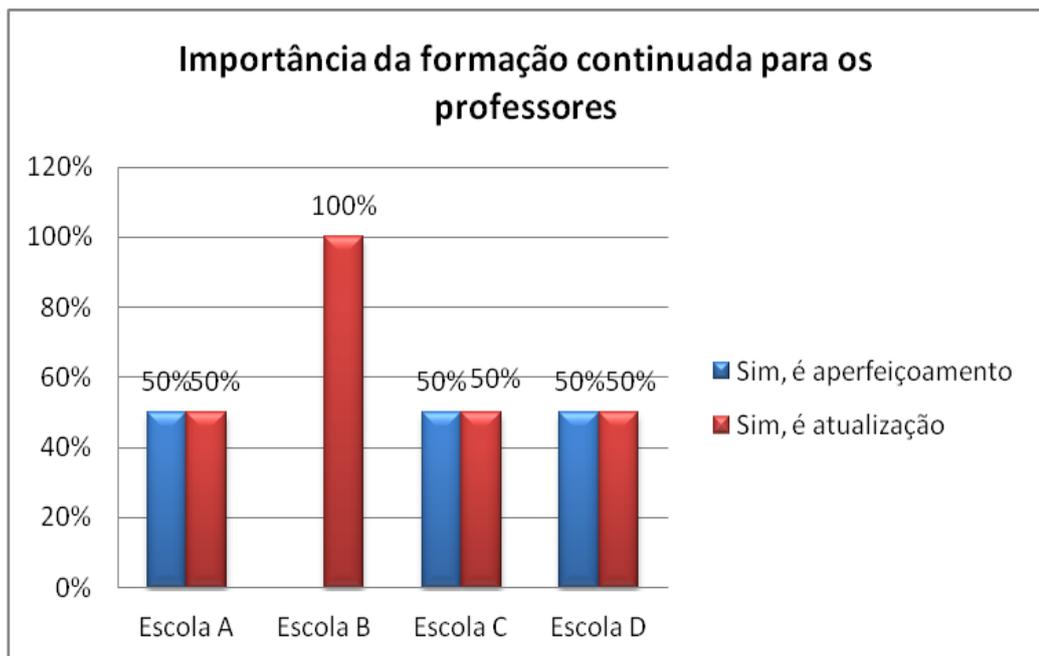
Gráfico 2: Concepção dos professores sobre formação continuada

Para 100% dos professores ouvidos nas escolas A, B e D, a formação continuada é entendida a partir de cursos de curta ou média duração, cujas temáticas são definidas para atenderem às necessidades da prática pedagógica. Já nas escolas C, 50% dos entrevistados consideraram as oficinas realizadas em paralelo com o desenvolvimento das atividades didáticas do cotidiano escolar também como momentos de formação. Para outros 25% na escola C, o pensamento é um pouco mais abrangente, reconhecendo que, além dos cursos e oficinas, os momentos de planejamento fazem parte de uma ação formativa, o que acontece frequentemente na escola, como meio de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

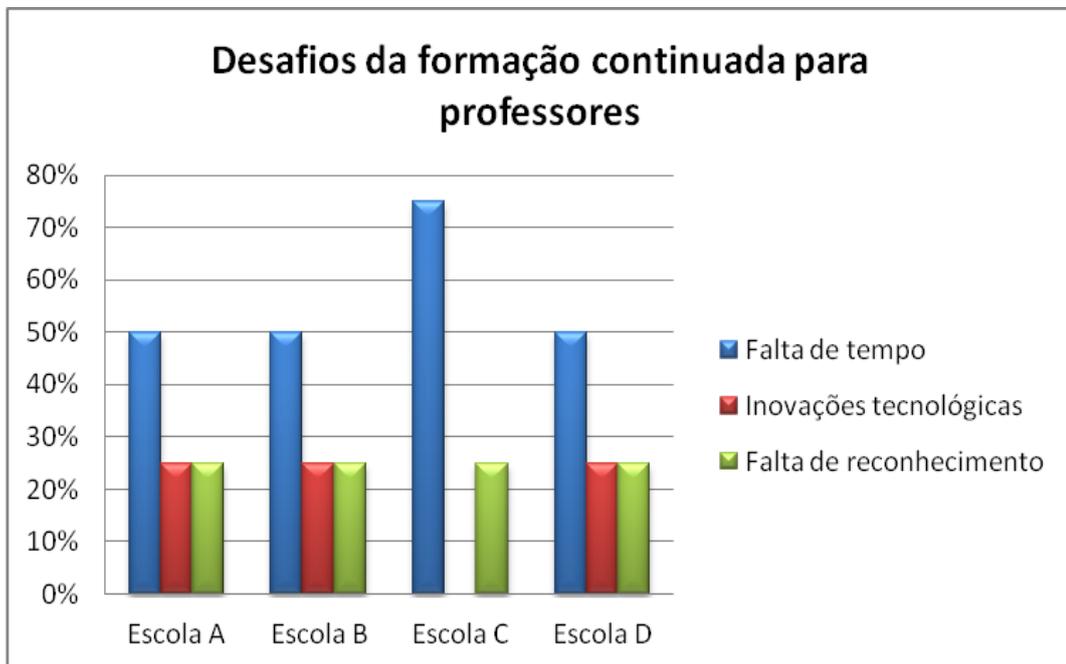
O gráfico 3, a seguir, investiga a importância da formação continuada para os professores. Observamos que houve consenso por parte dos professores das escolas A, B, C e D, quanto à valorização e reconhecimento da formação, mesmo que tenha havido uma variação na forma de categorizar essas formações, ora como aperfeiçoamento da prática escolar, ora como atualização. Nas escolas A, C e D, os professores se dividem igualmente na forma de categorizarem as formações: 50% as reconhecem-nas como atualização e os outros 50% as consideram como aperfeiçoamento. Na escola B, 100% dos professores entendem as formações como meio de se manterem atualizados com as práticas de ensino vigentes e com

as teorias que as sustentam. Esses dados revelam o interesse dos professores por participação em formação continuada e subsidiam o planejamento de ações gestoras de formações customizadas ou uma política que viabilize a participação dos professores dessas escolas em formações institucionalizadas. Para eles, a formação em serviço parte da premissa do conhecimento que outros antes experimentaram, cultivaram e/ou desenvolveram e que precisa perpassar para os que hoje atuam como educadores, a fim de influenciar novas posturas, métodos e modelos de ensino a serem aplicados na prática. Assim, a formação em serviço acaba sendo determinante na imagem social, profissional e administrativa do professor.

Gráfico 3: Importância da formação continuada para os professores



Para a pergunta: “Quais os maiores desafios da formação continuada para o professor em serviço?”, os dados desenharam o gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: Os desafios da formação continuada para os professores

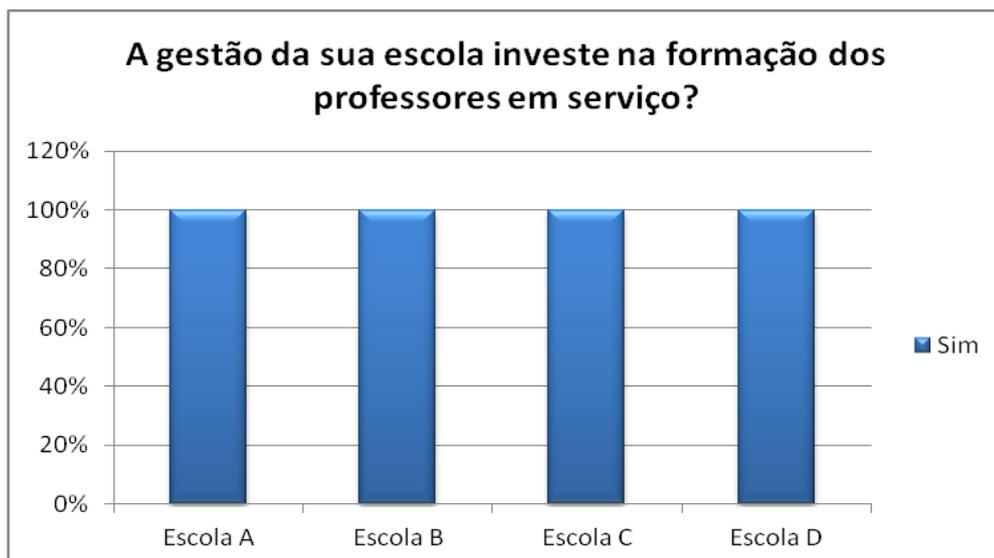
Pode-se verificar que nas escolas A, B e D, 50% dos professores viram como empecilho para o seu grau de envolvimento com as formações desenvolvidas na escola a falta de tempo. Já na escola C, este percentual subiu para 75% dos professores ouvidos. A relevância desse dado para se entender o grau de participação dos professores em exercício nas respectivas formações se dá em virtude de explicitar que o docente em serviço, por ter uma carga horária que preenche todo o seu dia, acaba não tendo tempo suficiente para aperfeiçoar sua formação.

A sobrecarga de trabalho, segundo os entrevistados, é resultado de baixos salários, o que leva o professor a buscar mais tempo em serviço. Nesse caso, eles se revezam a cada turno, muitas vezes até em escolas diferentes para atender à extensa jornada de trabalho pedagógico. Outro fator citado por 25% dos professores que responderam aos questionários, como barreira para a formação continuada dentro das escolas A, B e D foi a falta de domínio das novas tecnologias para a participação em cursos à distância. Também em todas as escolas pesquisadas 25% dos professores que responderam ao questionário citaram a falta de reconhecimento dos cursos de curta duração, como um fator que põe em risco o estímulo à maior participação em cursos dessa natureza.

Para 75% dos professores ouvidos na escola C, uma das questões que deve ser considerada quanto à formação continuada é o tempo destinado aos estudos. Para esses professores, quanto maior a carga horária destinada aos estudos de formação pedagógica, maior a possibilidade de reconhecimento institucional dessa iniciativa do professor, como prática de formação continuada do professor. Segundo destaca os entrevistados da escola C, um dos problemas relativos aos cursos de curta duração (com pequena carga horária), é que em muitos casos, estes são até ignorados nas provas de títulos de muitas seleções e concursos da área da educação.

Quanto ao tratamento da gestão escolar para com a formação continuada dos professores em serviço, 100% dos professores que preencheram os questionários da referida pesquisa nas escolas A, B, C e D revelaram perceber a clara preocupação da gestão de suas respectivas escolas para com as atividades pedagógicas, sendo a formação em serviço uma das alternativas apontadas pelos professores ouvidos como estratégia priorizada e desenvolvida pelos seus gestores (diretores e coordenadores), como meio de melhorar o desempenho do professor em sua prática pedagógica. Esses dados podem ser visualizados no gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5: Preocupação da gestão escolar com a formação continuada dos professores

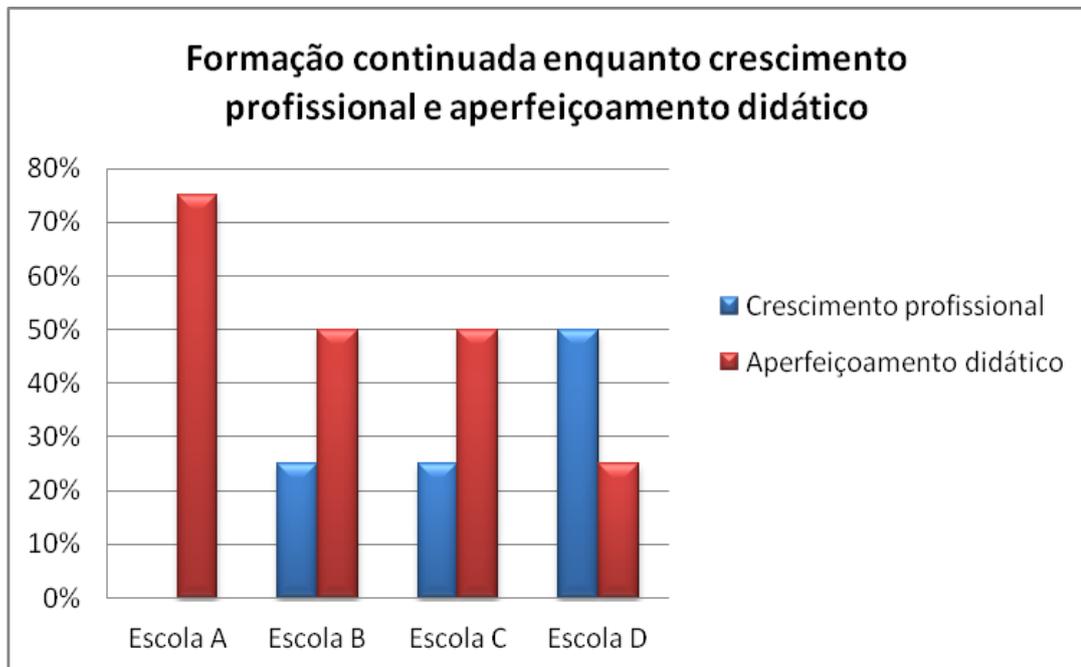


Segundo enfatizado nos questionários, a gestão da escola da qual esses docentes fazem parte investe na formação docente, ora incentivando os professores

e viabilizando sua participação nos cursos institucionais e oficinas, ora planejando e promovendo cursos no âmbito da própria instituição – as chamadas formações customizadas –, com propostas que atendam ao que foi sugerido pelos professores e/ou as suas necessidades de aperfeiçoamento em serviço.

No que tange à questão “Você reconhece na formação continuada de um profissional docente a oportunidade de:”, tendo como opções de resposta “crescimento profissional”, “aperfeiçoamento didático”, “melhoria financeira” e “nenhuma das alternativas”, podem-se verificar as respostas obtidas a partir do gráfico 6:

Gráfico 6: Concepção de formação continuada enquanto crescimento profissional e aperfeiçoamento didático



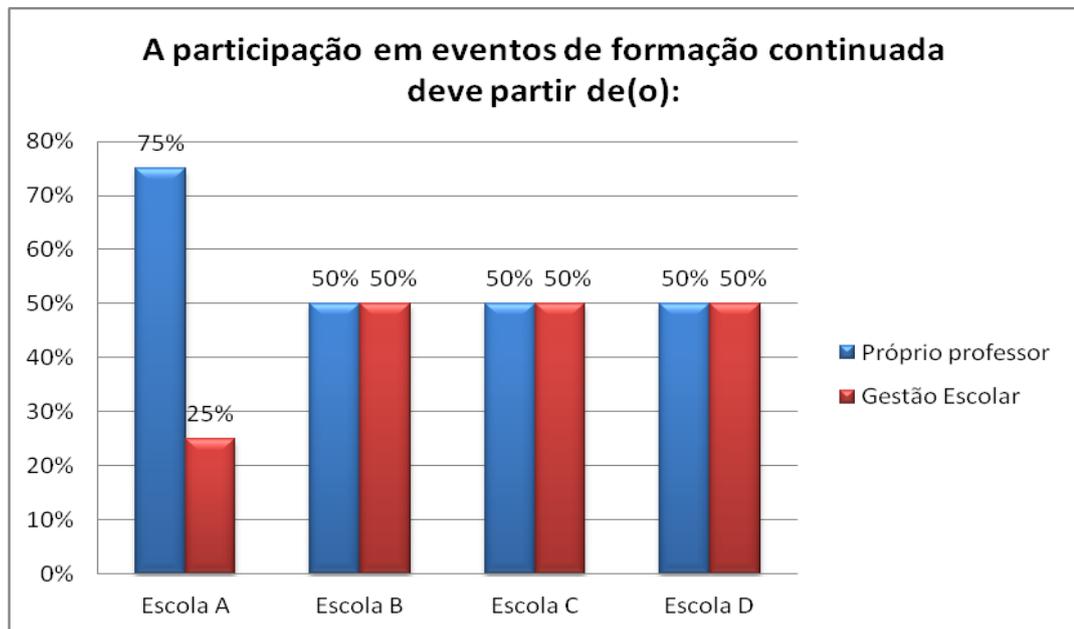
Apesar dos desafios encontrados diante da formação, o gráfico 6 mostra que 75% dos professores ouvidos na escola A, 50% na escola B e C e 25% na escola D reconhecem a formação continuada dos profissionais docentes como uma oportunidade de aperfeiçoamento didático.

Concomitantemente, 25% dos professores que responderam aos questionários na escola B e C e 50% da escola D entendem que a formação em serviço, é uma forma de crescimento profissional, o que evidencia um olhar pedagógico dos professores para a questão, observando essa prática mais como

suporte para o seu aperfeiçoamento profissional em serviço de que uma possibilidade de crescimento financeiro.

Já no que diz respeito à questão “A participação em eventos de formação continuada deverá partir de(o):”, com as seguintes opções de resposta: “próprio professor”, “gestão escolar”, “entidade mantenedora” e “ONGs e/ou parcerias da escola”, os dados coletados geraram o gráfico 7:

Gráfico 7: Participação em eventos de formação continuada



O gráfico 7 demonstra que 75% dos professores da escola A e 50% dos professores das demais escolas reconhecem que a iniciativa de participar das formações continuadas deve partir do próprio professor.

Entendendo de uma forma diferenciada do primeiro ponto de vista descrito há pouco, 25% dos professores da escola A e 50% das escolas B, C e D responsabilizam os gestores por esse incentivo. Nesse contexto, conforme já mencionamos, a geração do conhecimento pedagógico tem sido objeto de pesquisa nas últimas décadas. As mudanças no meio social e científico, a escolarização maciça, a melhor formação do professor e o acesso democrático à educação exigem um novo modo de ver a função docente. Os estudos sobre formação inicial e, sobretudo, formação permanente, centrados em processos de pesquisa sobre prática, aumentaram com o passar dos anos, procurando conhecer e mudar concepções, assimilar novos processos ou simplesmente descobrir a teoria implícita

do professor em sua prática, para facilitar sua recomposição, seu questionamento e até mesmo sua ruptura (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1992; PEREIRA, 2007).

Essa tendência abriu caminho para que a formação permanente não se limitasse à atualização profissional realizada por alguns “especialistas”, mas que, ao contrário, passasse pela criação de espaços de reflexão e participação como a própria escola, de forma que o profissional da educação fizesse surgir a teoria subjacente a sua prática com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou reconstruí-la.

Esse processo de ancoragem do conhecimento teórico, que apoia a prática educativa, pode favorecer uma melhor interpretação do ensino e da aprendizagem, e a aquisição de uma maior autonomia profissional.

A seguir, apresentamos o quadro 6 com os percentuais das respostas coletadas através dos questionários aplicados a dezesseis professores, sendo quatro de cada escola, no que diz respeito a questões sobre a prática da formação continuada em serviço, no âmbito de cada um das instituições pesquisadas. Dessa forma, é possível visualizar com mais clareza as opiniões dos docentes acerca das formações continuadas e suas implicações.

Quadro 6: Síntese das escolhas docentes nos questionários aplicados

	RESPOSTAS ÀS QUESTÕES APLICADAS	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D
A	Entende como exemplo de formação continuada os cursos e as oficinas.	50%	75%	50%	75%
B	Entende como exemplo de formação os planejamentos contínuos.	-	-	25%	-
C	Considera a formação do professor como meio de atualização.	50%	75%	50%	50%
D	Considera a formação do professor como aperfeiçoamento.	25%	-	25%	25%
E	O maior desafio para a formação continuada do professor é o tempo.	50%	50%	75%	50%
F	O maior desafio para a formação continuada do professor é o domínio das tecnologias.	25%	-	-	25%

G	O maior desafio da formação continuada do professor é a falta de reconhecimento dos cursos de pequena carga horária.	-	-	25%	-
H	Reconhece a formação como crescimento profissional.	-	25%	25%	50%
I	Reconhece a formação como aperfeiçoamento didático.	75%	50%	50%	25%
J	O estímulo para a participação na formação continuada deve partir do próprio professor.	50%	-	50%	-
K	O estímulo para a participação na formação continuada deve partir do gestor escolar.	-	25%	-	25%

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação de questionários nas escolas A, B, C e D

Como se pode verificar, apesar de os professores considerarem a formação continuada como uma forma de atualização e de aperfeiçoamento de saberes, bem como de crescimento pessoal, através de cursos e oficinas, em sua maioria, todos colocam como desafio a falta de tempo. Para a resolução desse problema, caberia aos órgãos competentes do governo a elaboração de políticas que priorizassem a formação continuada do professor, de forma a disponibilizar uma parte de seu tempo pedagógico para a participação em formações.

É claro que outras questões foram levantadas, como a falta de conhecimento, no que diz respeito às novas tecnologias, uma vez que muitos dos cursos e oficinas são oferecidos à distância. Do universo de dezesseis docentes respondentes, apenas um docente, lotado na escola C, que corresponde a 25% dos professores ouvidos nessa instituição, afirmou ter esse tipo de problema. Acreditamos que a própria escola poderia fornecer uma formação customizada¹⁵, no sentido de suprir essas demandas, uma vez que conhece os profissionais e suas necessidades no que se refere às tecnologias utilizadas no meio escolar.

Quanto à falta de reconhecimento dos cursos de pequena carga horária, essa questão foi levantada por apenas 25% dos docentes da escola C, sendo que as outras escolas nem citaram essa questão. Isso quer dizer que pode não ser algo tão frequente no que se refere aos funcionários da rede pública do estado do Ceará. Ao mesmo tempo, esse resultado também pode sugerir que muitos professores não

¹⁵ Chamamos de formações customizadas aquelas oferecidas pela própria escola, a partir de temas identificados como relevantes para o seu dia a dia, pelos atores escolares em serviço.

estão preocupados apenas com o reconhecimento ou com a recompensa financeira, mas também com a melhoria de sua prática e com o desenvolvimento dos seus alunos.

No que se refere às questões J e K do quadro (6), relativas ao estímulo à participação dos docentes em formações continuadas, metade dos entrevistados acreditam que esse deva partir do próprio professor, e metade acredita que deva partir da gestão escolar. Conforme defende Nóvoa (1992) e tal como acreditamos, o estímulo deve partir de todos os envolvidos no trabalho e no planejamento escolar, de todos os atores que desempenham funções ligadas à educação. Isso é, na verdade, uma das facetas da gestão participativa, em que todos os personagens da escola devem desempenhar funções no sentido de colaborar para com a obtenção de melhores rendimentos e resultados por parte dos alunos.

Os estudos desenvolvidos por autores com Imbernón e Nóvoa sobre educação das últimas décadas demonstraram que o conhecimento pedagógico gerado pelo professor é um conhecimento ligado à ação prática no próprio contexto profissional. E esse conhecimento não se limita apenas a identificar as competências necessárias do professor para que sua relação com os alunos seja mais eficaz, como pretendia uma perspectiva técnica e funcionalista. O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática (IMBERNÓN, 2010, p. 13), nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto vivido na realidade e no entorno da escola.

É nesse cenário, onde o saber aprendido é dinamizado e posto em prática que se consolida a ideia de que escola sábia é escola formadora, ou seja, a instituição ensinante precisa também ser aprendente. Essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico. Por isso, a formação deve aproximar-se da prática educativa no interior das instituições educacionais, pois como defende Nóvoa (1992, p. 25) e aqui anteriormente citado: “a formação não se constrói por acumulação [...], mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Na próxima seção, discutiremos alguns aspectos relacionados aos modelos de formação continuada das escolas A, B, C e D.

2.5 A formação continuada nas escolas A, B, C e D

A cultura da formação docente no âmbito das quatro escolas pesquisadas é um dos fatores que se destaca na vivência pedagógica das instituições educacionais da jurisdição da 13ª CREDE/Crateús. Conforme a portaria que regulamenta a eleição dos diretores das escolas da rede estadual de ensino, o candidato a diretor deverá apresentar seu Plano de Gestão junto à comunidade escolar. O mesmo configura-se no Plano de Metas do Diretor – PLAMETAS, que dentre outras questões, deverá enfatizar a proposta de cada gestor para atender à demanda de formação continuada dos professores que prestam serviço à instituição que o mesmo dirige. Nesse plano, configuram-se geralmente duas formas de formação: as institucionais e as customizadas¹⁶.

Nos respectivos modelos de formação, o papel do gestor se evidencia quanto à articulação da ação pedagógica, uma vez que cabe à escola aderir à proposta, estimular a participação e/ou propor as temáticas de estudo, planejar os momentos de estudos e viabilizar todas as condições para que o professor se sinta sempre estimulado a vivenciar esta experiência de qualificação em serviço.

Uma das questões que merece ser destacada, quanto às quatro escolas pesquisadas é que, independente da tipologia das formações – institucional ou customizada – a gestão escolar está muito presente desde a condição dos pressupostos almejados até a base dos estudos teóricos e práticos desenvolvidos.

Vale destacar, ainda, que a formação customizada é uma característica inovadora, não comum a todas as escolas dessa 13ª regional, ocorrendo apenas nas quatro escolas pesquisadas, o que torna essa prática algo específico das instituições aqui conhecidas como A, B, C e D.

No quadro 7 a seguir, pode-se observar uma síntese das propostas de formações customizadas, desenvolvidas pelas quatro escolas pesquisadas na região de Crateús¹⁷:

¹⁶ Esses dois tipos de formação foram definidos na seção 1.2 deste trabalho.

¹⁷ O quadro das formações institucionais já lhe foi apresentado na seção 1.2, quadro 01.

Quadro 7: Formações customizadas ofertadas aos professores das escolas A, B, C e D no ano de 2011

ESCOLA	FORMAÇÃO COSTUMIZADA E CARGA HORÁRIA	OBJETIVO
A	Estudo das matrizes curriculares (80 h/a).	Conhecer os elementos que norteiam a prática curricular.
	Práticas de ensino Indisciplina (100 h/a).	Exercitar novos métodos de ensino e conhecer as razões para a indisciplina do aluno em sala de aula.
B	Estudo dos pressupostos da reorganização curricular (100 h/a).	Favorecer o conhecimento das mudanças curriculares: novos conceitos, objetivos e práticas.
	Avaliação externa e indicadores (80 h/a).	Conhecer as matrizes, os descritores e as escalas de proficiência.
C	Orientações curriculares por área de conhecimento (100 h/a).	Entender a base e os pressupostos que norteiam os saberes curriculares.
	Prática pedagógica e avaliação (80 h/a)	Enriquecer os conhecimentos acerca dos saberes pedagógicos e métodos avaliativos.
D	Currículo, matrizes, avaliação e resultados (100 h/a)	Favorecer a relação entre o currículo escolar e os interesses nas avaliações externas.
	Metodologia e recursos pedagógicos (80 h/a)	Conhecer experiências exitosas que favoreçam a dinâmica do fazer docente em sala de aula.

Fonte: Portfólio da Superintendente do NRDEA – 13ª CREDE/Crateús

Cabe ressaltar ainda, quanto às formações customizadas das escolas A, B, C e D, que esses cursos não têm certificação. Geralmente, são expedidas declarações de participação pela própria escola ao final do tempo estabelecido para estudo. Em alguns casos, o certificado é emitido pela própria escola em parceria com a Coordenadoria Regional de Educação (CREDE). No entanto, em ambos os casos, as formações customizadas são reconhecidas como prova de título em processos seletivos de âmbito local, ou seja, nos editais de lotação a nível regional, considera-se para fins de títulos, as formações que atendam a carga horária exigida e esteja em sintonia com a proposta pedagógica das escolas. Entram nesse caso, os certificados das formações customizadas, uma vez que são pertinentes à proposta viabilizada nas escolas dessa regional de ensino. A 13ª CREDE apoia e as formações escolares, por reconhecer o compromisso e a proposta das mesmas,

sendo que recebem acompanhamento dos técnicos durante todo o seu desenvolvimento, como fruto da autonomia pedagógica das próprias instituições educacionais.

Nesse contexto, conforme defendeu em entrevista o diretor da Escola B, “interessa aos gestores que viabilizam essas formações e aos professores que as recebem não apenas adquirirem certificados, mas, sobretudo, enriquecerem sua aprendizagem para obter êxito na prática docente”. Isso quer dizer que essas formações customizadas acabam servindo para o aperfeiçoamento da prática em sala de aula, o que contribui para um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem por parte dos alunos.

Destarte, a seguir, trataremos brevemente da realidade das quatro escolas que ofertam as formações customizadas, bem como sobre a forma como essas formações ocorrem no cotidiano pedagógico dessas instituições. Essas informações foram obtidas enriquecidas por meio da pesquisa de campo e entrevistas.

2.5.1 Formação na Escola A

Os momentos de formação na escola A acontecem aos sábados, em instantes presenciais, de quinze em quinze dias, com a participação dos professores, e são voltados para temáticas por área específica e que destacam novas alternativas do sucesso escolar, como a aplicabilidade de novas metodologias e recursos frente aos conteúdos do programa curricular.

A escola de ensino fundamental e médio situada na cidade de Crateús/CE, município sede da 13ª CREDE, atende a um público de 554 alunos e tem 54 professores lotados regularmente para atender à sua demanda.

A interação da gestão pedagógica com os professores é satisfatória, conforme informação da coordenação da escola e confirmada pelos próprios professores através dos questionários da pesquisa. Durante os momentos formativos e de aperfeiçoamento didático-pedagógico, os professores trocam experiências, dinamizando conhecimentos.

Os cursos se pautam em conhecer e preparar o professor para a prática de Avaliação e Resultados. Para tanto, enfatizam o aperfeiçoamento do programa curricular das três áreas do conhecimento: Linguagens e códigos, Ciências da natureza e matemática e Ciências humanas.

Além dos professores regentes de classe, participam da formação três professores lotados como regentes ou apoio nos Centros de Multimeios ou nos Laboratórios de informática e de ciências da escola. Todo o processo de formação é facilitado pela gestão, com o apoio dos Professores Coordenadores de Área que, na rede pública de ensino cearense, são profissionais docentes que atuam como agentes de acompanhamento do processo pedagógico escolar.

Nos instantes de formação, segundo detalha o plano de ação do Projeto Político Pedagógico (PPP), os gestores trabalham com os professores de suas áreas, instrumentais e leituras sugeridas pelo Núcleo Regional de Desenvolvimento da Aprendizagem (NRDEA), pertencente à CREDE. O diretor, em parceria com a coordenação, estabelece a pauta e o roteiro dos estudos específicos, bem como participa ativamente da realização dos mesmos, de modo a atender às necessidades verificadas na formação dos educadores.

2.5.2 Formação na Escola B

Nessa instituição, as formações continuadas para os professores acontecem nos momentos promovidos tanto pela CREDE, na primeira quinzena de cada mês, quanto pela gestão escolar, na segunda quinzena de cada mês. Os professores são favorecidos pelos cursos específicos oferecidos pela própria escola, no tocante às temáticas que são escolhidas previamente por eles mesmos, de acordo com sua necessidade de aperfeiçoamento e qualificação.

A formação continuada de professores nessa instituição de ensino se dá através de encontros quinzenais, denominados de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, de acordo com a necessidade dos professores. Esses momentos priorizam temáticas voltadas para o contexto das avaliações externas e internas e para o aperfeiçoamento do currículo, especialmente a base de conhecimentos, que se volta para o ensino da Língua Portuguesa e Matemática. Ainda conta com a participação dos gestores e dos Professores Coordenadores de Área – PCAs, que facilitam os momentos de formação orientados pela CREDE, de modo a repassarem, na escola, os conhecimentos e saberes para todos os professores: orientações, metodologias, diretrizes etc.

Os gestores, aliados aos PCAs da escola, cujas atribuições são o acompanhamento mais intensivo e mais próximo das ações de cada disciplina, mantêm um cronograma de atividades para a formação.

No primeiro encontro, é feita a apresentação da proposta de formação e é realizada a construção do portfólio docente, que deve ser instituído como um instrumento a fim de visualizar todas as ações de melhoria e de aperfeiçoamento pedagógico vivenciadas no âmbito da escola pelo seu quadro de professores. Os demais momentos são, de fato, reservados à formação dos professores da escola, com o repasse das temáticas que são de interesse de cada área do conhecimento.

Outra função desenvolvida pelos Gestores e pelos PCAs é o acompanhamento da elaboração e da execução dos planos mensais em sintonia com os pressupostos estudados na segunda quinzena de cada mês. Essa é uma forma de associar os conhecimentos técnicos e didáticos dos professores com o intuito de organizarem, de forma mais sistemática, seu material curricular com base nos conhecimentos assimilados, adequando-os às metodologias mais viáveis ao dinamismo das aulas.

2.5.3 Formação na Escola C

Por parte da gestão desta Escola C, existe uma evidente preocupação e um cuidado, quanto à dinamização e à participação nos cursos de formação continuada realizados no âmbito da instituição de ensino, considerando a necessidade de constante aperfeiçoamento didático e pedagógico a serviço da qualidade do ensino ofertado. A formação continuada de professores, nessa escola voltada para o ensino médio, se dá em momentos presenciais, de forma quinzenal e aos sábados.

A direção e a coordenação atuam de forma efetiva, juntamente com os PCAs, na organização e na execução dos processos de formação pedagógica – tais como dos planejamentos, dos coletivos, das análises das posturas, das metodologias e dos processos avaliativos –, bem como na consolidação e na análise dos indicadores escolares, no desenvolvimento dos projetos inseridos na realidade educativa da escola, bem como na efetivação de todas as ações formativas e de cunho pedagógico a serem vivenciadas nessa instituição de ensino da rede estadual do Ceará. O núcleo gestor fomenta a sua atuação enquanto formador, através de momentos específicos de estudos, que acontecem quinzenalmente e são pré-

definidos no calendário letivo, norteando todo o processo pedagógico como. Os temas envolvem o uso de tecnologias e de novas metodologias, o conhecimento de diretrizes e da legislação vigente, a prática do uso de recursos pedagógicos, o conhecimento de técnicas avaliativas aplicadas à educação, entre outros que atendam à realidade da equipe de professores.

2.5.4 Formação na Escola D

A Escola D realiza, quinzenalmente, encontros de formação continuada para os professores lotados na instituição. A cultura de formação continuada em serviço para os docentes, assim como para todo servidor em exercício, é uma prática prioritária no âmbito da escola e favorece a todos, segundo o Plano de Metas do Diretor – PLAMETAS, que destaca a necessidade da qualificação para a realização de um trabalho eficiente e eficaz.

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Metas do Diretor dessa escola, a implementação da formação continuada em serviço dos docentes é baseada na necessidade de o professor estudar e conhecer aquilo que é de relevância para o seu trabalho pedagógico em regência de sala de aula. Assim, segundo os documentos disponibilizados pela instituição de ensino, é importante considerar três aspectos:

- (i) A preparação da metodologia e da postura docente via teoria que produz uma boa prática.
- (ii) O planejamento das aulas das disciplinas críticas, tais como Língua Portuguesa e Matemática, buscando inovações, criatividade e o uso de recursos aliados com as novas tecnologias.
- (iii) Avaliações (internas e externas) com resultados que elevem os indicadores da referida escola.

Assim, tanto no PPP, quanto no PLAMETAS, o objetivo específico da formação docente é muito claro e expõe o desejo da escola de viabilizar a qualificação e o preparo de seu quadro docente em serviço. Por isso, a diretora atua em conjunto com o coordenador pedagógico no sentido de orientar e acompanhar

cada professor, para que se possa vivenciar a sala de aula, observando, analisando e sugerindo intervenções.

A formação continuada nessa escola busca, dentre outros fatores, o aperfeiçoamento profissional de seus atores e, sobretudo, uma relação mais aproximada entre a gestão escolar e o exercício docente, de modo a atender às reais necessidades da gestão pedagógica e estabelecer, a partir de então, conhecimentos, posturas e saberes que contribuam para que todos os professores estejam seguros e preparados para o exercício docente, além de consolidar uma gestão escolar voltada para a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

2.6 Considerações sobre a pesquisa

A partir das análises das entrevistas, verificamos pontos positivos na forma de implementação da formação continuada na 13ª regional, no que tange às formações customizadas e institucionais, que identificam o perfil de cada escola pesquisada. No entanto, também foram detectadas fragilidades nessa política de formação que devem ser melhoradas. Assim, após a análise dos gráficos e resultados das entrevistas, organizamos o quadro 8, que sintetiza os desafios à solução dos aspectos ainda a serem resolvidos, acompanhados de estratégias para seu enfrentamento:

Quadro 8: Pontos de melhoria detectados durante a pesquisa

DESAFIOS	PROPOSTAS
Lidar com professores ainda resistentes às ações de formação continuada, principalmente, com aqueles que estão em final de carreira.	Criar estratégias, por parte da própria escola, ou através da CREDE/SEDUC, que incentivem o professor, a participar das formações, como por exemplo, o convite a pessoas de outras instituições educacionais e de outras redes, para darem depoimentos em reuniões de professores sobre os benefícios didático-pedagógicos das qualificações; incentivar a formação através de propagandas/cartazes e convites espalhados em murais pela escola.
Garantir que as formações institucionais e/ou	Viabilizar através dos instrumentos legais o reconhecimento das formações de curta e média duração como parte integrante da formação continuada em serviço,

<p>customizadas sejam reconhecidas para fins de título em seleções e concursos, valorizando, assim, o processo de formação profissional em serviço.</p>	<p>como assim preceitua o Artigo 61 da CF, valorizando essa prática no contexto das instituições de ensino e validando a sua participação, uma vez que servirão dentre outros benefícios, como prova de títulos.</p>
<p>Definir a quem de fato compete incentivar a ampla participação nos cursos de formação continuada: o gestor ou o próprio professor.</p>	<p>Realizar momentos de discussão coletiva entre todos os segmentos envolvidos de forma direta com as ações pedagógicas da escola, especialmente gestores e professores, no sentido de buscar um entendimento conjunto sobre a responsabilidade de cada no processo de formação continuada, de modo a responsabilizar o todo escolar para essa prática em serviço.</p>
<p>Incentivar a presença da cultura de formação continuada em serviço em todas as escolas da região pesquisada.</p>	<p>Pressupõe-se que a cultura de formação continuada em serviço já vivida nas quatro escolas pesquisadas, seja expandida para todas as escolas da região. Tal prática representaria fortalecimento e um grande avanço na gestão pedagógica voltada para a formação docente.</p>

A partir dessas considerações, proporemos um Plano de Ação Educacional, denominado por nós de PROFORPE, no Capítulo 3.

3. PROFORPE – PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Para iniciar o presente capítulo – proposição de um plano de ação – retomamos o objetivo deste trabalho que é o de descrever ações bem sucedidas de equipes gestoras de quatro escolas da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (13ª CREDE), localizadas na microrregião Sertões de Crateús, zona norte do estado do Ceará, onde é perceptível o apoio às atividades de formação continuada dos professores em serviço. Objetivamos, sobretudo, elucidar como as equipes de gestão – diretores e coordenadores pedagógicos das quatro escolas selecionadas – interagem com os docentes para o planejamento, construção e execução do plano de formação continuada em serviço, tanto das formações institucionais - oferecidas pela Secretaria de Educação -, quanto das customizadas - planejadas e implementadas pela própria escola.

O Capítulo 3 apresenta um Plano de Ação Educacional a ser aplicado primeiramente numa escola piloto da rede pública do Ceará, no ano de 2014, voltado para a formação continuada dos professores. Esse projeto, após avaliação de resultado na escola piloto, poderá ser replicado em anos posteriores em outras escolas, bem como se estender a outras localidades do estado.

Este PAE pretende, assim, divulgar uma cultura de formação continuada nas escolas da região de Crateús, incentivando os gestores a não apenas participarem das formações institucionais, mas também a criarem formações customizadas, de acordo com as necessidades de seu quadro docente. A intenção é fazer com que os professores lotados em regência de sala de aula, bem como nos ambientes de aprendizagem (laboratórios, centro de multimeios, bibliotecas, sala de recursos multifuncionais etc.) sejam qualificados no âmbito de sua própria escola, de forma a vivenciar uma cultura de formação em serviço, tal como preceitua o Art. 61 da LDB vigente.

Para a implementação da primeira fase deste plano de ação, propomos sua aplicação em uma escola piloto, cuja escolha será pautada em três critérios, a saber: (1) interesse da gestão e dos professores em viabilizar a formação pedagógica em serviço, (2) índice de proficiência nas disciplinas críticas, sobretudo considerando aquelas avaliadas no SPAECE (Língua Portuguesa e Matemática), (3) adequação

da formação ao calendário escolar, sem que afete diretamente o tempo letivo dos alunos. Pretende-se, dessa forma, viabilizar a oportunidade de essa escola desenvolver boas práticas de ensino-aprendizagem, a partir das experiências exitosas das quatro escolas, campo de nossa pesquisa. Com isso, espera-se aumentar os níveis de proficiência de seus alunos, assim como desenvolver aspectos humanos – fundamentais nos dias de hoje (Cf. Libâneo (2011) –, a partir do desenvolvimento pessoal e profissional de seus professores.

Portanto, considerando a pesquisa realizada, a escola piloto selecionada e que receberá a proposta do PROFORPE (Programa de Formação Pedagógica Escolar) será uma das escolas estaduais da região de Crateús que foram apresentadas na tabela 1, estando, assim, sob a jurisdição da 13ª CREDE. A denominação PROFORPE sintetiza a expressão que nomeia o presente plano de ação: Programa de Formação Pedagógica Escolar, que tem como foco dinamizar e favorecer a ação da gestão escolar e sua relação com a formação pedagógica dos professores em serviço.

Os principais objetivos deste programa são:

- difundir a curto prazo a prática da formação continuada em serviço na escola experimental e, a médio e longo prazo, em todas as escolas da região de Crateús;
- dinamizar e viabilizar a cultura formativa no âmbito das escolas estaduais e/ou outras redes;
- implementar a prática de formações customizadas nas escolas, de modo que as demandas de cada realidade escolar sejam atendidas;
- permitir a participação dos professores na escolha dos temas de sua formação, sejam eles técnicos ou de caráter didático pedagógico, de acordo com as vivências e as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula;
- aliar teoria à prática dos profissionais em serviço nas escolas;
- embasar o conhecimento dos professores, para que dinamizem o currículo e a metodologia das aulas, de modo a aumentar a qualidade da aprendizagem na rede.

Como meta, estipulamos a inserção, em curto prazo, da maioria dos professores lotados na escola piloto em 2014 e, a médio e longo prazo, de todas as escolas de Crateús, com respaldo e acompanhamento da CREDE/SEDUC, em formações customizadas, de modo a possibilitar o aperfeiçoamento pedagógico dos docentes em serviço e, o conseqüente, o avanço dos indicadores educacionais da escola pioneira nessa iniciativa, em todas as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Assim, a proposta do PROFORPE está dividida em seis etapas, que são:

- 1ª : reunião com os gestores da Escola;
- 2ª: divulgação dos resultados dos questionários aplicados nas quatro escolas pesquisadas para os gestores e professores da escola piloto;
- 3ª: encontro com gestores e docentes da escola;
- 4ª: elaboração e organização de encontros formativos com os docentes;
- 5ª: desenvolvimento da proposta de formação customizada na escola piloto.
- 6ª etapa: avaliação dos resultados da formação customizada na escola piloto.

As etapas de implementação deste PAE/PROFORPE serão detalhadas na próxima seção.

3.1 As etapas de implementação do PROFORPE

O Programa de Formação Pedagógica Escolar (PROFORPE), busca dinamizar a relação da gestão escolar com a formação pedagógica dos professores em serviço. Assim sendo, será implementado a partir de etapas específicas, a saber:

1ª etapa: reunião do pesquisador com os gestores de escolas da região

Nessa etapa, o pesquisador, voluntariamente, entrará em contato com os gestores de escolas que cumpram os requisitos dos critérios citados anteriormente, para agendamento de uma primeira reunião. Nela, o pesquisador apresentaria sua proposta, estimulando a implantação de uma cultura de formações customizadas na

instituição. Junto aos gestores, seria discutida a viabilidade de execução e desenvolvimento deste PAE, denominado de PROFORPE.

Dentre as escolas que se mostrassem interessadas, seria escolhida, para o primeiro momento de implantação do programa, aquela que melhor atendesse aos critérios definidos anteriormente e que, ao mesmo tempo, demonstrasse interesse. Isto feito, a segunda etapa seria agendada.

2ª etapa: divulgação dos resultados da pesquisa de mestrado do pesquisador

Nesta etapa, o pesquisador apresentaria resultados relevantes de sua pesquisa, através de slides especialmente preparados, ressaltando as boas práticas e os bons resultados alcançados pelas escolas que realizaram formações customizadas, e que também participaram das formações oferecidas pela CREDE/SEDUC, uma vez que o objetivo principal é implantar uma cultura de formação continuada em serviço na escola em questão. Participariam dessa etapa os gestores, coordenadores, professores, e todos aqueles envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem na escola piloto.

3ª etapa: encontro do pesquisador com os gestores e docentes da escola

Nesse encontro, o pesquisador conduz uma discussão, com o intuito de levantar e definir temas relevantes para futuras formações customizadas. Para iniciar, o pesquisador destacaria a importância de se ter formações voltadas para aspectos humanos, além dos temas técnicos.

Assim, através de uma roda de conversa e de debates sobre situações do cotidiano, bem como de uma análise coletiva dos resultados e dos indicadores da escola, seriam discutidos e selecionados, junto a todos os professores em regência de classe e àqueles lotados em ambientes de aprendizagem (laboratórios, bibliotecas, centros de multimeios etc.), as temáticas e os métodos das formações customizadas, como parte do Plano de Formação Pedagógica Escolar (PROFORPE).

4ª etapa: elaboração e organização dos encontros de formação continuada

Após a sensibilização e a mobilização dos profissionais da escola, seriam realizados encontros sistemáticos com um grupo menor (no qual estariam incluídos o pesquisador, o diretor, os coordenadores escolares e os PCAs), com o intuito de estruturar e traçar o calendário de encontros formativos, de acordo com os temas definidos em discussão com os professores. A intenção é que esses encontros atendam às reais necessidades escolares e aos diversos interesses, sem comprometer a carga horária letiva dos alunos – que deve ser obedecida conforme determinado: carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos em efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (Art. 24, inciso I da Lei nº 9394/96).

Assim, os momentos presenciais de formação do PROFORPE se realizariam na escola piloto, assim como são realizados nas quatro escolas pesquisadas: sempre no segundo sábado de cada mês, para não comprometer a carga horária do ano letivo do aluno, aproveitando o tempo destinado aos professores, por lei, para os estudos e/ou o planejamento coletivo.

5ª etapa: desenvolvimento da proposta de formação continuada

Após a escolha das temáticas para as quais essas formações devem se voltar, seria desenvolvido o programa de curso – conforme a ementa criada pelos gestores e pelo pesquisador –, em que devem constar: (i) programa de estudo, (ii) objetivo, (iii) método, (iv) recursos e (v) meio de avaliação.

É importante ressaltar que o mais importante na proposta de formação customizada é que seja voltada para as reais necessidades escolares e que vise à melhoria da prática, aliada ao conhecimento teórico, de modo a qualificar o rendimento do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo as competências dos alunos e, conseqüentemente, tornando melhores os indicadores educacionais.

Essa etapa seria desenvolvida a partir da colaboração de um profissional qualificado para tratar do assunto, selecionado pelos professores e gestores, proveniente do projeto *Professor Aprendiz*¹⁸. Quanto aos recursos materiais

¹⁸ O projeto *Professor Aprendiz* é uma linha de desenvolvimento do *Programa Aprender pra Valer*, cujo objetivo é desenvolver estratégias complementares com vistas ao desenvolvimento e à elevação da aprendizagem na Educação Básica. Assim sendo, tem como uma de suas premissas, o incentivo

necessários aos encontros formativos, esses seriam escolhidos pelo professor que ministraria os cursos, sendo viabilizados e fornecidos pela própria escola como contrapartida.

6ª etapa: avaliação dos resultados

Nesta etapa, os diretores, os coordenadores e os professores da escola se reuniriam para a avaliação dos resultados dos encontros de formação. A cada dois meses, seriam realizadas reuniões estratégicas de avaliação entre a equipe facilitadora das formações, gestores e o colegiado de professores, no âmbito interno da escola, com o objetivo de avaliar os resultados de assiduidade e de rendimento da referida proposta.

A partir daí, o desenvolvimento do PROFORPE avançaria no que estivesse dando certo, ao mesmo tempo em que seriam revistos e melhorados os pontos considerados de risco para o pleno sucesso das formações continuadas em serviço.

No quadro 9, apresentamos a organização das seis etapas do PAE, previstas para serem executadas no decorrer do ano de 2014. Sua efetiva implementação e execução se darão conforme os prazos determinados. Com essa ação sendo executada, pressupõe-se haver, uma melhoria da ação pedagógica, visto que paralelo à essa prática de formação, haverá um processo contínuo de avaliação, coincidindo com o tempo em que ocorre na rede de educação do Ceará, a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala do ano anterior, tais como o SAEB, o SPAECE e o ENEM.

Considerando que essa proposta tem fins de extensão, a avaliação de seu desenvolvimento deve ser contínua, prática que deve ser considerada já que, a médio e a longo prazo, essa iniciativa poderá ser aplicada em outras escolas da região de Crateús.

Quadro 9: Organização das etapas do Programa de Formação Pedagógica Escolar – PROFORPE

ETAPA	AÇÃO	OBJETIVO	QUEM	QUANDO	CARGA HORÁRIA	ONDE
1ª	Reunião com os diretores e coordenadores da escola piloto	Discutir a viabilidade de implantação do PAE com os gestores e estimular a implantação do PROFORPE na escola piloto.	Pesquisador, gestores e professores.	Fevereiro de 2014	2 h/a	Escola "X" (em local definido pelos gestores)
2ª	Divulgação dos resultados da pesquisa para os diretores, coordenadores e docentes da escola piloto	Divulgar e promover o conhecimento a cerca do desenvolvimento de todas as etapas do processo de formações customizadas nas escolas que já vivenciam esta realidade.	Pesquisador, gestores e professores.	Março de 2014	4 h/a	Anfiteatro ou sala de reuniões da Escola "X"
3ª	Encontro do pesquisador com os gestores e professores da Escola "X", para discussão de temas para futuras formações customizadas.	Discutir e definir as temáticas do Plano de Formação Pedagógica Escolar (PROFORPE), de acordo com as necessidades da prática docente da escola piloto.	Pesquisador, gestores e professores.	Abril de 2014	4 h/a	Sala de reuniões
4ª	Elaboração e organização dos encontros de formação de professores.	Estruturar e traçar o calendário dos encontros formativos, de modo que esse atenda às reais necessidades da Escola "X".	Gestores, professores e PCAs.	Maio e junho de 2014	8 h/a	Escola piloto
5ª	Desenvolvimento de uma proposta de formação customizada junto à equipe gestora da escola .	Desenvolver o programa do curso, conforme a ementa, na qual devem constar: programa de estudo, objetivo, método, recursos e meio de avaliação.	Gestores e professores.	Agosto a outubro de 2014	Mínimo de 40 h/a como preceitua a orientação da CREDE/SEDUC para formações desenvolvidas dentro do calendário escolar.	Sala de aula
6ª	Reunião entre os diretores, coordenadores e professores para avaliação dos resultados dos encontros de formação.	Avaliar os resultados referentes à assiduidade e ao rendimento do Programa de Formação Pedagógica Escolar – PROFORPE.	Gestores e professores.	Novembro de 2014	4 h/a	Sala de reuniões da Escola

3.2 Recursos necessários à implementação do PROFORPE

Para a implementação da proposta deste trabalho, seriam necessárias à disponibilização e a utilização de recursos financeiros e humanos, detalhados a seguir.

3.2.1 Recursos financeiros

O financiamento do PROFORPE seria de cunho estadual, fundamentando-se na Lei Nº 14.190, de 30 de julho de 2008, do Governo do Estado do Ceará, através da qual foi criado o programa *Aprender pra Valer*. Esse, objetiva desenvolver ações estratégicas e complementares para o fortalecimento da aprendizagem. Dentre outras ações, o referido programa criou o projeto *Professor Aprendiz*, que consiste em incentivar professores da rede a colaborarem, em caráter especial, para a produção de material didático-pedagógico, para a formação e para o treinamento de outros professores, bem como para a publicação das experiências e reflexões desses.

A planilha de despesas da formação customizada, elaborada a partir deste PAE, deverá ser definida pela escola piloto, que escolherá sua temática, a metodologia didática a ser aplicada no decorrer da formação escolar, bem como os recursos necessários para o seu pleno desenvolvimento, a fim de atingir os resultados propostos. Todas as questões há pouco relacionadas, deverão ser submetidas a CREDE/SEDUC, enquanto entidade mantenedora, para financiamento a partir de recursos destinados à pasta de educação do Estado.

Por isso, a planilha que aqui apresentamos diz respeito somente às despesas projetadas para o desenvolvimento deste plano de ação educacional, que consiste na divulgação e na expansão da cultura de formação continuada dos professores em serviço na escola, especialmente no que se refere à formação customizada.

Quadro 10: Recursos financeiros do PAE

Elementos de despesa	Definição de recursos	Custos
Equipamentos e material permanente	Materiais da própria escola: - 01 computador com o programa <i>Power Point</i> . - 01 data show. - 01 quadro branco com pincel. Materiais do pesquisador: - 01 apresentação em <i>Power Point</i> . - 01 <i>pendrive</i> .	Não há custos, pois todas as escolas estaduais já possuem estes recursos.
TOTAL GERAL		Não há custos

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Como apresentado acima, não existiriam custos para a execução da proposta inicial do PROFORPE, em virtude de 100% de todas as escolas da Rede Estadual do Ceará já terem os equipamentos citados, bens adquiridos através de recursos da própria SEDUC ou do FNDE/MEC.

3.2.2 Recursos humanos

Para o desenvolvimento do PROFORPE, os gestores (Diretor e Coordenador), junto aos Professores Coordenadores de Área (PCAs) da escola piloto se articulariam e dinamizariam, na medida de suas competências e habilidades, os encontros formativos no âmbito da sua própria escola, sendo necessário que a escola buscasse se inserir na proposta do projeto *Professor Aprendiz*, uma vez que a adequação do quadro legal já existe, conforme preceitua a Lei nº 14.190/2008.

Para tal, caberia à gestão escolar, depois de decidir a adesão ao PROFORPE, apresentar sua proposta de formação à Secretaria de Educação do

Estado do Ceará, para assegurar o financiamento da formação continuada em serviço, como assim preceitua o Artigo 61 da LDB vigente (Lei nº 9394/96).

A proposta deverá partir da análise da realidade e das necessidades pedagógicas da escola, pertinentes ao processo de ensino, que possam justificar os meios necessários para o aperfeiçoamento de seus objetivos e metas. Ou seja, o PROFORPE deverá ser executado com base na fundamentação do plano construído, no qual se definem os objetivos e metas da formação customizada a ser desenvolvida no âmbito da escola piloto, partindo adiante para a avaliação prática de cada etapa do processo que aqui já foi definido. A seguir, seriam definidos os conteúdos curriculares a serem estudados nessa formação e posteriormente praticados ao longo da vivência prática dos profissionais docentes, tendo em vista que tal processo visa a ampliar o conhecimento do professor em serviço para a melhoria da sua prática cotidiana no seio da escola. Mapeando as informações, tendo como pressuposto o conhecimento de rede, ressignificando o compromisso da escola para com a agenda estratégica da Secretaria e Educação do Ceará.

Nessa interface, propõe-se que sejam focalizados os métodos de desenvolvimento da formação em serviço, a prática cotidiana do professor. Por fim, seriam definidos entre os pares (profissionais envolvidos diretamente neste programa de formação pedagógica na escola) um meio de avaliar o processo desenvolvido e a integração entre teoria e prática, refletindo sobre os saberes aprendidos e apresentando suas experiências docentes significativas, estabelecendo, pois, uma interação de aprendizagem significativa, a favor do ensino de qualidade.

O formato do projeto de formação deverá ser elaborado com vistas a incluir os seguintes itens:

1. Nome do projeto de formação com carga horária.
2. Justificativa.
3. Objetivos (geral e específicos).
4. Metas.
5. Clientela beneficiada.
6. Metodologia
7. Material necessário.
8. Recursos de financiamento.

9. Resultados esperados.

10. Avaliação.

Explicaremos as etapas do projeto de formação no quadro 11, a seguir:

Quadro 11: Orientação para a elaboração do projeto de formação customizada

<p>1. Nome do Projeto com carga horária Definir título criativo e que estimule a participação, detalhando ainda, a carga horária da formação, de modo que não comprometa o tempo letivo do aluno.</p>
<p>2. Justificativa: explicitar a importância da presente proposta fundamentando-a com base nas necessidades da escola, na legislação vigente e/ou em tese de estudiosos que tratam da questão.</p>
<p>3. Objetivos: Geral: apresentar de forma generalizada o que se pretende. Específicos: definir em tópicos específicos o que se quer atingir.</p>
<p>4. Metas: estratificar em números e/ou através de percentual o avanço que se quer atingir de rendimento, de modo a melhorar os indicadores educacionais.</p>
<p>5. Clientela Beneficiada: definir público a ser atendido de forma direta e indireta.</p>
<p>6. Metodologia: definir todos os procedimentos que irão viabilizar a presente proposta de formação, ou seja, apresentar as ações a serem desenvolvidas e seus procedimentos.</p>
<p>7. Material necessário: recursos essenciais a prática das ações.</p>
<p>8. Recursos de Financiamento: citar a base legal destinada para este fim, não esquecendo o que preceitua a LDB (Lei nº 9394/96, Art. 61) e a Lei do Programa <i>Aprender pra valer</i> do governo cearense (Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008).</p>
<p>9. Resultados esperados: especificar o que se pretende ao final do processo, especialmente quanto ao processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p>10. Avaliação: definir estratégias periódicas (de dois em dois meses) de averiguação e análise de todo o processo formativo, bem como os desafios e resultados adquiridos de modo a aperfeiçoar a presente proposta para versões posteriores, uma vez que a formação customizada será ofertada anualmente.</p>

3.3 Avaliação do PROFORPE

A proposta deste PAE pode encontrar algumas dificuldades, no que tange à sua implementação, quanto ao perfil dos gestores da escola. Isso porque é preciso encontrar gestores que tenham um perfil mais pedagógico e menos relacional e organizacional – conforme preceitua Polon (2012) –, além de professores que estejam abertos a novas perspectivas, de modo a abraçarem com entusiasmo o objetivo do PROFORPE. Por isso, é necessário promover a conscientização dos gestores e professores, quanto à importância da prática da formação em serviço, bem como quanto ao que é estabelecido pelo Art. 61 da LDB nº 9394/96.

A avaliação do PROFORPE, em linhas gerais, responderia aos seguintes aspectos:

- A forma como se chegou ao tema da formação foi satisfatória?
- Como foi o desempenho do professor que ministrou a formação?
- Os conteúdos da formação customizada foram aproveitados em sala de aula?
- O que, dentre os conteúdos ensinados, foi mais relevante na prática docente?
- Quais são os pontos de melhoria identificados na formação?

Após o desenvolvimento da formação customizada, implementada a partir deste PAE e voltado para uma escola piloto, será realizado a avaliação periódica (de dois em dois meses), do Programa de Formação Pedagógica Escolar (PROFORPE). Tal ação se dará por meio dos gestores da instituição educacional beneficiada que analisará, juntamente com os seus professores, as práticas escolares, seus resultados e os indicadores constituídos a partir do que foi assimilado teoricamente de modo a constituir novas práticas e vivências no cotidiano educacional, visto que tal ação será desenvolvida anualmente na escola.

Além disso, cada professor em formação, assim como os gestores formadores, se autoavaliarão, no sentido de contornarem possíveis erros e melhorarem, cada vez mais, a dinâmica da formação em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho consistiu da análise de práticas de formação continuada dos professores em serviço de quatro escolas da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (13ª CREDE) – localizadas na microrregião Sertões de Crateús, zona norte do estado do Ceará –, e na apresentação de um Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de promover melhorias e implantar uma cultura de formações customizadas em outras escolas da mesma região.

Isso porque se mostra necessário o aperfeiçoamento contínuo dos atores escolares – que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que enfrentam a realidade cotidiana de uma sala de aula –, considerando as dificuldades e as necessidades de adequação aos novos paradigmas educacionais.

É necessário que a escola contribua para a formação de sujeitos reflexivos e que reconheçam, também, valores humanos, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade e da diferença, ao respeito à vida e aos direitos humanos básicos. Nesse sentido, a formação do docente é indispensável, uma vez que, conforme defendemos, esse processo deve deixar de se concentrar apenas na técnica para adentrar aspectos humanos, os quais devem ser trabalhados em sala de aula.

Assim, a formação continuada acaba sendo um instrumento que desencadeia o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, melhorando de forma considerável a sua prática. Isso acaba resultando no desenvolvimento, também, da instituição de ensino, uma vez que é através do currículo e do exercício da profissão docente, em todas as suas dimensões, que se estabelecem as condições favoráveis para que a escola atinja rendimentos e resultados satisfatórios em seu trabalho pedagógico.

A partir dessa perspectiva, este trabalho discutiu ações de equipes gestoras das escolas A, B, C e D, onde é perceptível o apoio às atividades de formação continuada dos professores em serviço, tanto no que concerne às formações institucionais quanto às formações customizadas. Para isso, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os diretores e os coordenadores dessas instituições, bem como aplicamos questionários aos professores.

Considerando que as formações customizadas são aquelas que nascem de uma proposta da gestão escolar, a partir da vontade de aprender dos próprios professores, procuramos, com o Plano de Ação Educacional (PAE), sanar algumas dificuldades encontradas nas escolas pesquisadas, tais como: (i) alguns professores ainda resistem às formações; (ii) as formações institucionais, muitas vezes, atendem aos objetivos do governo, e nem sempre às reais necessidades da escola; (iii) as formações oferecidas pela CREDE/SEDUC são voltadas apenas para as técnicas de ensino, e não para aspectos humanos; (iv) a cultura de formação continuada em serviço ainda não está presente em todas as escolas da região. Por isso, propomos um PAE voltado para a implantação de uma cultura de formações continuadas customizadas na escola.

Aponto no estudo realizado a importância de um gestor comprometido com as causas pedagógicas de sua escola, como um profissional formativo e inovador, que crie condições básicas de intervenções competentes, face à necessidade do seu dia a dia; que pense, crie e conduza propostas e alternativas pedagógicas na medida das novas necessidades da sociedade pós-moderna.

Ao indicar as novas necessidades da sociedade atual, a LDB n.º 9394/96, apesar de apresentar aspectos que já foram ultrapassados, aponta esperanças de mudanças no cenário educacional, haja vista que a mesma dispõe em seus artigos um novo olhar sobre a formação docente, como assim preceitua o seu Artigo 61, que trata da formação dos profissionais da educação, e vê a questão sobre a instituição escolar sob um novo olhar, como campo de formação para os profissionais que nela se inserem.

Nessa investigação aponto que o presente trabalho de pesquisa voltou-se para a análise do envolvimento da gestão escolar na prática docente colocando em foco a formação continuada dos professores e anunciando novos caminhos para a formação docente. Vimos que um desses caminhos aponta para a necessidade de se discutir sobre a identidade profissional do gestor formador, considerando a questão dos saberes que configuram a docência. Nesse contexto, para formar o educador, a formação em serviço deveria ter como suporte e pilar uma consciência intraescolar, a partir da qual o gestor da instituição buscasse proporcionar cursos institucionais e customizados que observassem uma adequada fundamentação teórica a uma ação prática coerente, a partir de uma satisfatória instrumentação técnica.

Penso que para efetuar uma verdadeira mudança no cenário educacional, devemos transformar nossa ação por meio de saberes, formações, que possam a curto, médio ou longo prazo promover alterações no modo de entender e fazer a educação. Mas para que tudo isso aconteça, a gestão escolar deverá antes de tudo, fortalecer o ideal de formação no contexto da escola, contribuindo de forma ativa e contínua para a formação pedagógica dos profissionais da educação em serviço.

Nesse contexto, torna-se necessário um novo olhar às necessidades da sociedade que não atendem mais ao modelo educacional obedecido e propagado na formação inicial dos professores. Formar-se um professor crítico, agente ativo, cuja autoanálise reflexiva leva à ação, é tornar-se agente responsável como investigador ativo na releitura do mundo e da sala de aula, a partir de uma pesquisa-ação que favoreça um pensar sobre o próprio pensar, sobre a própria formação e sobre a própria autoprodução.

Para superar as práticas ultrapassadas na formação de professores, os gestores da educação, a começar pelos que estão dentro da escola, devem criar e incorporar esquemas que mobilizem situações concretas, configurando uma ação reflexiva ao seu acervo de experiências teóricas e práticas, visto que a pós-modernidade exige do professor uma constante reflexão – uma autoavaliação, um olhar crítico e reflexivo sobre a sua ação, de forma que o professor / profissional da educação esteja reorganizando e redirecionando constantemente o seu trabalho.

Os cursos de formação de professores devem ser capazes de inovar, de identificar problemas, encontrar as soluções aos problemas.

Como os cursos de formação de professores podem desenvolver nos professores as práticas necessárias aos grandes desafios?

O trabalho a ser desenvolvido no curso de formação pode começar pela estimulação da autoestima do professor e pela sua interação com outros colegas da mesma disciplina, pela sensibilização para o uso das novas tecnologias para otimização de seu trabalho, motivação dos alunos, preparando-os para atuar no campo profissional de forma efetiva e competente, e na sociedade como um cidadão crítico e agente de mudanças.

Diante do que foi exposto, observa-se que a democratização da escola e as reivindicações dos movimentos de formação apontam problemas, cuja solução passa pela introdução de novas formas de gestão nas escolas. Que possibilitem a participação do diretor e dos coordenadores no processo de formação continuada

dos profissionais em serviço, envolvendo inovações tecnológicas e organizacionais que viabilizem a satisfação dessas necessidades manifestadas no âmbito da escola, da educação e de toda a sociedade dos nossos dias.

As entrevistas com os gestores e os questionários aplicados aos professores em serviço nas quatro escolas pesquisadas, apontam que a formação docente caminha por estradas permeadas por dúvidas, certezas e incertezas, segurança e insegurança, equilíbrio e desequilíbrio, encontros e desencontros, perdas e ganhos. A concretização da formação docente do âmbito da escola constitui-se ainda um desafio, porém, esse caminho já possui um ponto de adeptos. Como podemos perceber, na jurisdição da região de Crateús, já existem escolas, cuja prática da formação já é possível e se insere na realidade na escola, a partir da ação dinâmica de gestores comprometidos com os aspectos relevantes e imediatos do trabalho pedagógico. Vimos que a partir de uma ação inovadora da gestão escolar, percebemos na rotina das escolas pesquisadas, que a formação dos profissionais docente em serviço é alinhada por uma compreensão crítica relacionando o modo como se aprende e se ensina. A partir de formações institucionais e customizadas, gestores e professores adquirem conhecimentos em prol de um projeto político pedagógico de emancipação educacional. Contribuindo assim, para um trabalho coletivo e interdisciplinar na escola, a partir da sua ação política e da sua compreensão das relações entre a sociedade e a escola, portanto que se comprometa com os movimentos sócios educacionais e contribua para a aquisição de melhores resultados e rendimentos educacionais.

A partir do legado de uma gestão pedagógica para a formação docente, será possível encontrar, no cotidiano de nossas escolas, professores que construam conhecimentos, pesquisem, ensinem melhor, efetuem um diálogo entre a sua teoria e a sua prática. Professores que proporcionem, em suas aulas, momentos de reflexão, e de respostas críticas, que revejam suas formas de avaliar o aprendizado do aluno, a fim de amenizar os fracassos escolares, numa perspectiva de reconstrução de novas possibilidades, a partir do domínio de conteúdos científicos, pedagógicos e técnicos, do seu compromisso ético, político, histórico e social para com a educação.

O desenvolvimento desta dissertação, abre campo para outras possibilidades de pesquisa, tais como investigação de ações que assegurem o docente a ser valorizado e a ter mais tempo para a sua formação; de instrumentos que viabilizem o

interesse e o estímulo do mesmo para práticas inovadoras que fortaleçam o seu exercício profissional.

Esses temas serão desenvolvidos em projetos futuros, uma vez que não faziam parte dos resultados que essa pesquisa pretendia alcançar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm>. Acesso em: 20 ago. 2012
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em: 17 nov. 2012.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999.
- CEARÁ. **Anuário do estado do Ceará 2011**. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario/anuario2011>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- CEARÁ. **Boletim Anual do Núcleo Regional de Recursos Humanos e Assistência Financeira - NRHAFI**. 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Crateús: CREDE 13, 2011.
- CEARÁ. **Relatório Anual do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Aprendizagem – NRDEA**. 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Crateús: CREDE 13, 2011.
- FERNANDES, F. **Memória viva da educação brasileira**. Brasília, DF: Inep, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- IBGE. **Dados da educação por estado**. Disponível em www.ibge.org.br/ceara. Acesso em: 21 nov. 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.
- IPEA. **Dados da educação do estado do Ceará**. Disponível em: <http://www.ipea.ce.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2012.
- LIBÂNEO, J. C. & PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Projeto Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação**. São Paulo:

Mimeo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 13 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MEC. **A educação em números.** Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?>. Acesso em: 03 nov. 2012.

MELO, S. S. de. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática docente. 2001. 145 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POLON, T. L. **Perfis de liderança.** Dissertação do Mestrado defendido junto a PUC/RJ, 2004.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SEDUC. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.** Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/spaecea>. Acesso em: 03 nov. 2012.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, 14 ed., mai/jun/jul/ago, 2000. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. pp. 61-88.

XAVIER, S. **O agente administrativo educacional:** apoio a sua função educativa diante dos desafios ético-profissional, tecnológico e ambiental no contexto escolar. [s.d.]. Disponível em: <http://www.slideshare.net/guest15096ba/a-historia-da-educacao-organizada>. Acesso em: 29 jun. 2013. 14 slides.

ANEXO 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DIRETORES

- 1) Qual sua formação acadêmica? Você tem alguma formação específica para a gestão escolar?
- 2) Como chegou ao cargo de gestor (por eleição, por seleção, por indicação)?
- 3) Há quanto tempo atua na função de gestor?
- 4) Enumere algumas características relevantes que devem compor o perfil de um gestor escolar (diretor ou coordenador)?
- 5) Tomando como parâmetro sua experiência de gestor, enumere, por ordem de relevância, algumas das demandas de sua escola (considerem nessa enumeração as diferentes áreas de atuação do gestor: o administrativo, o pedagógico, etc.).
- 6) Dentre as ações articuladas por você como gestor, cite pelo menos duas que você destaca como bem sucedidas. Para justificar o sucesso, relate, sucintamente, qual foi o resultado positivo dessas ações.
- 7) Os professores de sua escola estão ou estiveram envolvidos em algum curso de formação continuada nos últimos anos?
- 8) Você vê alguma relação entre formação docente e rendimento escolar?
- 9) Em sua escola, como se dão o planejamento e a proposição de cursos de formação continuada aos professores? Os cursos de formação de professores são oferecidos pela secretaria? A própria gestão tem autonomia para promover esses cursos? Como as temáticas são definidas? A adesão por parte dos professores?
- 10) Nos últimos dois anos, alguma ação voltada para a formação continuada dos professores de sua escola foi planejada e proposta aos docentes? Qual (is)?
- 11) Como foi a aceitação dessa ação por parte dos professores?
- 12) Na sua concepção quais são as maiores dificuldades para a prática contínua da formação docente na escola que dirige?
- 13) Quais os benefícios relevantes que a prática da formação em serviço garante ao professor no seu exercício contínuo?
- 14) Enumere pelo menos três fatores que você considera justificar a importância do professor de formação continuada no seu exercício pedagógico.
- 15) Das atribuições abaixo citadas, qual delas você considera o foco da sua prática como gestor?

() administrativas () pedagógicas () financeiras

ANEXO 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

- 1) Você vê algum tipo de relação entre formação docente e rendimento escolar? Se sim, especifique a relação.
- 2) Em sua escola, como se dão o planejamento e a proposição de cursos de formação continuada aos professores?
- 3) Os cursos de formação de professores são oferecidos pela secretaria ou a própria gestão tem autonomia para promover esses cursos?
- 4) Quem facilita estas formações: técnicos da CREDE, gestores da escola ou instituições contratadas para prestar este serviço de qualificação?
- 5) Que temáticas são trabalhadas na formação continuada dos professores de sua escola?
- 6) Por quem são definidas as temáticas de estudo?
- 7) Como se adesão por parte dos professores: voluntária, por adesão ou obrigatória?
- 8) Como é notado o interesse ou desinteresse dos professores em formação contínua?
- 9) A que se pode atribuir o fato de os professores da escola (não) terem adesão aos cursos de formação continuada disponibilizados?
- 10) Enumere pelo menos três fatores que você considera justificar a importância do professor de forma continuada no seu exercício pedagógico.

ANEXO 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS)

1) Em que área de conhecimento você tem formação?

- () Linguagens e Códigos () Ciências da Natureza e Matemática
 () Ciências Humanas () nenhuma delas

2) O que você entende por formação continuada? (pode marcar mais de uma opção).

- a. Planejamento () b. Coletivos () c. Cursos de Aperfeiçoamento ()
 d. Oficinas () e. Workshop ()
 f. Outros () Cite: _____

3) Numa escala de 0 a 5 (onde 0 seja o menor e 5 o maior grau), qual a importância que a formação continuada ocupa em sua docência?

0	1	2	3	4	5

4) Você considera importante a formação continuada para o(a) professor(a)?

SIM, pois é uma forma de aperfeiçoar a formação inicial. ()

SIM, pois favorece a atualização docente de forma constante. ()

SIM, pois contribui para uma prática dinâmica, novos saberes e metodologias de ensino. ()

NÃO, pois a maioria já possui suas formações iniciais específicas. ()

NÃO, pois o tempo pedagógico já é cheio de atribuições o isso acaba cansando o professor. ()

TALVEZ, se considerarmos os benefícios que esta assegura, apesar da sobrecarga docente. ()

5) Quais os maiores desafios da formação continuada para o professor em serviço?

Falta de tempo do professor ()

Dificuldades para com inovações tecnológicas ()

Falta de reconhecimento de cursos de pouca duração, no tocante a retorno financeiro ()

6) Numa escala de 0 a 5 (onde 0 seja o menor e 5 o maior grau), qual a importância dada pela gestão de sua escola a sua formação continuada dos professores?

0	1	2	3	4	5

7) Você reconhece na formação continuada de um profissional docente a oportunidade de:

- a. Crescimento profissional () b. Aperfeiçoamento didático ()
c. Melhoria financeira () d. Nenhuma das alternativas ()

8) A gestão da sua escola investe na formação dos professores em serviço?
Sim () b. Não () c. às vezes

8.1 Em caso afirmativo, de que forma?

() incentivando os professores e viabilizando sua ausência na escola, para participar do evento.

() planejando cursos que atendam às demandas da escola, e a temáticas sugeridas pelos próprios professores.

9) A participação em eventos de formação continuada deverá partir de(o):

Próprio professor ()

Gestão escolar()

Entidade mantenedora()

ONGs e/ou parcerias da escola ()

ANEXO 4

LOGOMARCA DO PROFORPE

