

FRANCISCA FRANCIRENE TOMAZ PARENTE

**FORMAÇÃO CONTINUADA E QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE SOBRAL - CE:
MÚLTIPLOS OLHARES**

Orientadora: Professora Doutora Adriana Campani

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Instituto de Educação

Lisboa

2012

FRANCISCA FRANCIRENE TOMAZ PARENTE

**FORMAÇÃO CONTINUADA E QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE SOBRAL - CE:
MÚLTIPLOS OLHARES**

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Lisboa-Portugal.

Orientadora: Professora Doutora AdrianaCampani

Co-Orientador: Professor Doutor António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

"As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos."

Rubem Alves

Dedicatória

À equipe das escolas pesquisadas, núcleos gestores, professores e alunos, pela contribuição dos seus saberes teóricos e práticos, por serem formuladores de uma nova cultura de formação e de profissão docente.

À Fazenda da Esperança, pela disponibilidade de tempo para o estudo na busca de conhecimentos e possibilidades.

A todos os professores comprometidos amorosamente com a missão de ensinar e aprender, nos diversos saberes, espaços e tempos, de luta por uma educação democrática e participativa.

Às amigas do curso, companheiras que sempre estiveram ao meu lado, com os apoios e incentivos constantes neste percurso. Dividiram comigo as preocupações e somaram as alegrias desta conquista.

Agradecimentos

Devo reconhecer que esta não foi uma caminhada fácil, sem muitos desafios, mas um percurso que às vezes parecia infinito, principalmente pela insistência de muitas leituras e reformas na pesquisa. Essas dificuldades mais aumentaram o brilho do conhecimento na fé de que somos capazes quando queremos.

Tudo o que foi escrito neste trabalho existe com uma participação especial de pessoas que de alguma forma colaboraram para este resultado, orientando, motivando, acompanhando, ouvindo e escrevendo dicas importantes para facilitar seu desenvolvimento.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias pelo acolhimento e oportunidade de realização do curso de mestrado.

À minha Orientadora, Professora Doutora Adriana Campani, profissional competente, agradeço pelo compromisso assumido e pelo constante incentivo e confiança depositado na minha capacidade de pesquisadora.

Ao Professor Doutor Emmanuel M. C. B. Sabino, que gentilmente aceitou ajudar com seus saberes e experiências no desenvolvimento desta pesquisa por meio de sua paciência e amizade.

Ao meu marido e filhos que, com muito amor e carinho, compreenderam a minha ausência nos momentos de estudo, respeitando-me na identidade pessoal e profissional.

Todos vocês são coautores deste trabalho.

Resumo

PARENTE, F. F. T. (2012). *Formação Continuada e Qualificação Profissional dos Professores de Sobral-CE: Múltiplos Olhares*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a formação continuada contribui para a qualificação profissional dos professores a partir do olhar dos docentes, alunos e gestores. Buscamos o respaldo teórico dos autores como Nóvoa (2007), Tardif (2002), Pimenta (2000) e os saberes sociológicos e filosóficos de Santos (2007). A pesquisa empírica foi desenvolvida através de questionários com os diferentes segmentos da escola e análise documental referente às políticas de formação continuada dos professores adotadas pela Secretaria de Educação do Ceará. A análise dos dados buscou compreender como a formação continuada influenciou a competência docente. Os dados obtidos revelam que as propostas dos cursos de formação continuada do professor, adotadas nas escolas estaduais de Sobral-CE, embora defenda a profissionalização docente, na realidade ainda não contemplam práticas que valorizam os diferentes saberes produzidos na prática do professor e não promovem capacidade reflexiva capaz de contribuir de forma ativa e transformadora nos projetos pedagógicos, entendendo e atendendo a demanda escolar. A análise dos resultados da pesquisa evidencia a importância da parceria entre as instituições de ensino. No entanto essa parceria precisa reconhecer e valorizar culturas existentes entre a prática pedagógica e o conhecimento científico elaborado socialmente.

Palavras-chave: Formação Continuada, Docência, Qualificação Profissional.

Abstract

PARENTE, F. F. T. (2012). *Teacher's Training in Service and Professional Qualification. Multiples glances from Sobral-CE School Actors*. Master Dissertation, Lusophone University of Humanities and Technologies, Lisbon.

This research aims to analyze how the continuing training contributes to the professional qualifications of the teacher by the view of teachers, students and managers. We seek the theoretical backing of authors Nóvoa (2007), Tardif (2002), Pimenta (2000) and the knowledge of sociological and philosophical Santos (2007). The empirical research was developed through questionnaires with the different segments of the documentary analysis and school policies concerning continued training of teachers adopted by the Secretaria de Educação do Ceará. The analysis of the data sought to understand how the competence of teachers was influenced by the continuing training of them. The data showed that although the proposals of teacher's continuing education courses, adopted in the State schools of Sobral-CE defends the teaching professionalization, they have not contemplated practice who value the different knowledge produced in the practice of teaching and also have not promoted reflective capacity able to contribute actively and transformative in pedagogical projects, understanding and meeting the demand yet. Analysis of the results of the survey highlights the importance of partnership between education institutions. However this partnership needs to recognize and enhance existing cultures between the pedagogical practice and scientific knowledge which are produced socially.

Keywords: In Service Training, Teaching, Professional Qualification.

Lista de Abreviaturas

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APA - Acompanhamento Permanente da Aprendizagem

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EEFM - Escola de Ensino Fundamental e Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNCAP - Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPLANCE - Instituto de Planejamento do Ceará

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NTE - Núcleo Tecnológico Educacional

OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PRALER - Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita

PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC - Secretaria da Educação Básica (Ceará)

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SESU - Secretaria de Educação Superior

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFC - Universidade Federal do Ceará

Índice Geral

Introdução.....	15
I Parte- Contexto Teórico.....	26
Capítulo 1 – Trajetória histórica da formação continuada de professores no Brasil.....	27
1.1 - Políticas de formação continuada do professor no Brasil.....	34
1.2 - Concepções e modalidades da formação continuada de professores do ensino médio no Brasil.....	39
Capítulo 2 - A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Ceará.....	46
2.1 - Cursos de formação continuada de professores do ensino médio de Sobral- CE em 2010.....	62
II Parte- Metodologia.....	72
Capítulo 3 - Desenvolvimento metodológico da pesquisa.....	73
Capítulo 4 - Interpretação dos dados recolhidos nas escolas estaduais de Sobral- CE.....	78
4.1 - A formação continuada dos professores no olhar docente.....	86
4.1.1 - Conceito e importância da formação continuada do professor.....	87
4.1.2 - A contribuição da formação continuada do professor.....	89
4.1.3 - Participação dos professores nas decisões da formação continuada.....	96
4.1.4 - A formação continuada e a competência do professor.....	101
4.1.5 - A legislação da formação continuada do professor.....	106
4.1.6 - A formação continuada e a experiência docente.....	110

4.1.7 - Interpretação das respostas dos professores.....	115
4.2 - A formação continuada do professor no olhar do gestor escolar.....	117
4.2.1 - Conceito e importância da formação continuada do professor.....	119
4.2.2 - A contribuição da formação continuada do professor.....	121
4.2.3 - Participação dos professores nas decisões da formação continuada.....	125
4.2.4 - A formação continuada e a competência do professor.....	128
4.2.5 - A legislação da formação continuada do professor.....	130
4.2.6 - A formação continuada e a experiência docente.....	131
4.2.7 - Interpretação das respostas dos gestores escolares.....	133
4.3 - A formação continuada do professor no olhar do aluno.....	134
4.3.1 - Conceito e importância da formação continuada do professor.....	135
4.3.2 - A contribuição da formação continuada do professor no contexto escolar.....	137
4.3.3 - Participação nas decisões da formação continuada do professor.....	143
4.3.4 - A formação continuada do professor e a competência profissional.....	147
4.3.5 - A formação continuada do professor e a experiência docente.....	148
4.3.6 - Interpretação das respostas dos alunos.....	149
Conclusão.....	153
Referências Bibliográficas.....	159
Apêndice 1.....	i
Apêndice 2.....	v
Apêndice 3.....	ix

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Objetivos básicos da formação continuada dos professores.....	133
Gráfico 2 - Importância da formação continuada no contexto educacional e escolar.....	135
Gráfico 3 - A qualidade do ensino do professor formado.....	138
Gráfico 4 – Níveis de aprendizagem dos alunos (auto avaliação).....	139
Gráfico 5 - Níveis de participação do aluno na formação do professor.....	142
Gráfico 6 – Relações de professor e aluno no processo de ensinar e aprender.....	143
Gráfico 7 – Formação e atuação docente na rotina escolar.....	146

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Rendimento médio mensal e número de profissionais, por tipo de profissão, no Brasil e no Nordeste do País – 2001.....	35
Tabela 2 - Distribuição percentual dos professores, por disciplina e série, segundo o nível de formação e a unidade geográfica –SAEB/2001.....	36
Tabela 3 - Percentual de funções docentes que atuam no ensino médio, por grau de formação – Brasil e região Nordeste – 1991-2002.....	37
Tabela 4 - Taxa média de aprovação e projeção do rendimento escolar do ensino fundamental e médio no Brasil.....	48
Tabela 5 - Professores sem ensino superior no Brasil e no Ceará de 2007 a 2009.....	49
Tabela 6 - Professores sem ensino superior no Ceará por nível de ensino em 2009.....	50
Tabela 7 - Número de professores e demanda por formação no Brasil e Ceará.....	51
Tabela 8 - Nível de formação dos professores do Ceará.....	52
Tabela 9 - Número de professores do ensino médio, por escolaridade, em 2009 no Ceará.....	52
Tabela 10 - Número de professores no ensino médio com formação superior, licenciados e não licenciados em 2009 no Ceará.....	52
Tabela 11- Taxa média de aprovação e projeção do rendimento escolar do ensino fundamental e médio no Brasil.....	62
Tabela 12 - Resultados dos indicadores educacionais de língua portuguesa e matemática do município, do estado, da região e do país.....	62
Tabela 13 - Indicadores educacionais do ensino fundamental e médio de Sobral-CE em 2009.....	63

Tabela 14 - Alunos de Sobral-CE, de acordo com o Censo Escolar de 2010.....	63
Tabela 15 - Encontros presenciais, por áreas temáticas, do curso de formação continuada da CREDE de Sobral-CE em 2010.....	64
Tabela 16 - Temáticas dos cursos de formação continuada dos professores do ensino médio da CREDE, por áreas de estudo.....	65
Tabela 17 - Áreas de graduação, formação continuada e atuação profissional dos professores pesquisados.....	71
Tabela 18 - Quantidade dos segmentos escolares envolvidos na pesquisa e dos participantes da formação continuada em 2010.....	74
Tabela 19 - Resultados do SPAECE (2010) das escolas A e B.....	82

Introdução

Embora a formação continuada tenha sido objeto de pesquisa nas últimas décadas do século XX, ainda percebemos que esta temática merece destaque, provocando ideias e abordagens novas. Confirmamos a sua importância no campo educacional mediante os conceitos teóricos representados nas ideologias das políticas públicas da formação docente e nos saberes da experiência identificados nos processos educativos.

A qualidade do trabalho do professor exige uma inovação permanente, implementada nos desafios atuais da educação, da ciência e da tecnologia. Haja em vista que a formação continuada do professor do ensino médio é considerada fator determinante na competência profissional. Os conhecimentos, tanto teóricos como práticos, necessitam ser constantemente renovados e avaliados quanto à sua pertinência em relação às demandas educacionais com possibilidades de ensinar efetivamente e aprender conscientemente.

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre o contributo da formação continuada para a qualificação profissional do professor. Por meio de relatos, principalmente dos docentes, pretendemos analisar a visão destes profissionais sobre a contribuição da formação continuada no exercício docente.

O foco desta pesquisa são os cursos de formação continuada para os professores do ensino médio desenvolvidos em 2010 nas escolas estaduais de Sobral-CE. Este trabalho nasceu da necessidade de conhecer as opiniões dos integrantes escolares sobre o contributo da formação continuada do professor para sua qualificação profissional.

Na perspectiva de refletir criticamente, alguns pontos se fizeram presentes como instigadoras desta investigação. A preocupação de entender as políticas públicas implantadas no curso de formação docente com base nos resultados da competência profissional do professor se traduziu nas questões que nortearam, de forma geral, esta dissertação: de que maneira a formação continuada do professor contribui para a melhoria da prática pedagógica? Qual a importância da formação continuada do professor para a competência profissional? Quais são as diretrizes para a formação continuada propostas pelas políticas educacionais? Como os próprios docentes, gestores e alunos percebem a importância da formação continuada dos professores?

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a maneira como a formação continuada contribui para a qualificação profissional do professor, com suporte

na visão dos gestores, professores e alunos da rede pública de ensino estadual em Sobral, Ceará.

Os objetivos específicos estão resumidos na forma descrita na sequência.

- Identificar a ideia de formação continuada apresentada na política educacional brasileira e cearense.
- Estudar para analisar a compreensão dos docentes, gestores e alunos das escolas estaduais de Sobral-CE sobre a importância da formação continuada do professor.
- Refletir sobre o contributo da formação continuada do professor para sua competência profissional.

Com efeito, tivemos a intenção de avaliar se as propostas e conhecimentos dos professores constituídos na formação continuada foram incorporados à profissionalização docente.

Para responder às questões suscitadas pelo estudo e alcançar os objetivos propostos, selecionamos as concepções teóricas de Nóvoa (2007), Tardif (2002), Pimenta (2000) e os saberes sociológicos e filosóficos de Santos (2007), como também os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, textos onde se defende a ideia de que o “aprender a ensinar” é considerado inerente à formação permanente e é atualizador em relação aos conhecimentos técnicos e científicos estudados para serem compreendidos e praticados na realidade escolar, valorizando, assim, a reconstituição do saber docente. Portanto, com o apoio do campo legal, acontecem inovações nas políticas de formação docente, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

Quando se pensa na formação e na prática do professor, fica evidente que acontece em diversos tempos e espaços, bem como em variados níveis. A experiência docente é considerada um fator de formação contínua do ponto de vista das vivências cotidianas do professor. O campo de pesquisa enfatiza a realidade de 2010 de duas escolas estaduais do município de Sobral-CE, envolvendo dois diretores, dois coordenadores pedagógicos, 24 professores de várias disciplinas do ensino médio onde 19 deles participaram dos cursos e 72 alunos do ensino médio, abrangendo os três turnos.

Em 2010, na escola A trabalhavam 42 professores, sendo que 75% deles lecionam em sua área específica de graduação e 25% são lotados em áreas diferentes da sua formação. Quanto ao nível de formação desses professores, 80% têm especialização e 20% graduação. O vínculo empregatício dos professores é 70% de efetivos e 30% de docentes temporários.

Na escola B trabalhavam 52 professores, sendo que 80% deles estão lotados na área de sua formação específica, enquanto 20% trabalham em áreas diferentes da sua habilitação. O nível de formação dos professores é de 70% com especialização e 30% com somente graduação. Quanto ao vínculo empregatício, 60% dos professores são efetivos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e 40% deles são temporários que passaram por seleção.

Sobral é um município que se encontra na zona norte do sertão centro-oeste do Estado do Ceará, atualmente com 12 distritos. Segundo o Instituto de Planejamento do Ceará (IPLANCE)¹, consoante informação de 2006, Sobral conta com uma área de 2.122,989 km², sendo, dentre os 184 municípios cearenses o 19º em dimensão territorial, distante 224 km de Fortaleza; é o quinto município em população, com 188.271 habitantes, conforme o censo de 2006.

Aspecto merecedor de atenção é a significativa proporção da parcela da população de zero a 19 anos. Este grupo representa 46% da população total, aproximadamente 76.339 pessoas, que representam o contingente da demanda da educação básica, isto é, educação infantil- creche e pré-escola, ensino fundamental e médio.

Conforme os dados do IBGE de 2009, Sobral-CE possui uma matrícula de 53.576 alunos na educação básica, sendo que se concentram na rede municipal de ensino 6.039 (11,3%) alunos na pré-escola e 35.634 (66,5%) no ensino fundamental e na rede estadual de ensino 11.903 (22,2%) alunos no ensino médio. Os indicadores sociais do IBGE de 2003 revelam que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de Sobral é de

¹ Para acompanhar a execução dos grandes projetos estruturais foi criado, em agosto de 1997, no IPLANCE /SEPLAN, o projeto Ceará Sustentável que tem por objetivo mapear e acompanhar o cronograma de execução dessas ações. A Fundação Instituto de Pesquisa e Informação do Ceará (IPLANCE), vinculado à Secretaria do Planejamento e Coordenação do Estado (SEPLAN) divulga toda conjuntura econômica do Ceará, relativo ao ano de 2006. A publicação traz informações de curto prazo sobre a economia, constituindo-se num instrumento para subsidiar a tomada de decisão dos agentes econômicos e fornecer ao público em geral aspectos importantes da economia do Estado.

26.44%, a taxa de escolarização no ensino fundamental de 2007 é de 103,4% e no ensino médio é de 91,4%.

Desde 2001, a Secretaria de Educação ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos consoante é previsto na Lei nº 9.397/96, garantindo o atendimento de todas as crianças com seis anos de idade a ingressar no ensino fundamental. Por outro lado, a Secretaria de Educação garantia as condições para que todas fossem alfabetizadas, tendo, para isso, implantado programas específicos de alfabetização. Esse talvez tenha sido o maior passo para o Município alcançar o que apresenta hoje como o melhor resultado do Nordeste, com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)² de 6,6 no ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano.

As propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Sobral-CE estão voltadas para os referenciais dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que consideram a competência leitora o centro principal da aprendizagem do aluno como condição essencial para que se possa compreender o mundo e se inserir no universo da escrita, indo além da simples decodificação de palavras. Com o estabelecimento de uma política voltada para a alfabetização, foi criado um programa de formação permanente para professores, garantindo assim um acompanhamento sistemático de uma rotina pedagógica que priorizasse a alfabetização. Foi instituída uma gratificação para todos os professores mediante o Prêmio Escola Alfabetizadora para todas aquelas que alcançassem as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação.

No Ceará, o índice de abandono dos alunos nas escolas públicas é de 19%. No ensino médio, apenas 48% dos alunos conseguem concluir o curso. De acordo com dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) de 2008, 80% dos alunos do ensino médio tiveram rendimento crítico. A competência da prática docente do professor formado nas escolas estaduais não corresponde à qualidade da proposta do curso de formação continuada, evidenciada no nível de aprendizagem dos alunos.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

O Censo da Educação Superior, realizado em 2008 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), revela que, nas escolas estaduais, 87,3% dos 26,4 mil professores têm formação superior, e, nos estabelecimentos municipais, 71% dos quatro mil docentes possuem essa titulação.

Os cursos de formação docente hoje, no Brasil, bem como as políticas educacionais, demonstram um grande avanço com a formação continuada do professor, criando, assim, propostas pedagógicas que visam a ampliar a qualidade da prática docente. Sobral-CE é considerada uma cidade simbólica desse investimento na rede municipal de ensino, com vistas a ampliar e qualificar a formação docente continuada, procurando considerar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Procuramos asseverar que o ambiente escolar é considerado o lugar propício às investigações e descobertas da qualidade do ensino e da aprendizagem validando os desafios da experiência escolar como forma de aprender uma educação de melhor qualidade, acreditando que o professor precisa atualizar-se e buscar mais perspectivas de ensino sempre.

Nessa dimensão investigativa, propomos um estudo sobre a formação continuada dos professores do ensino médio nas escolas estaduais, como as propostas curricular, pedagógica e metodológica destes cursos favorecem a competência profissional do professor, ou seja, qual o empenho dos conhecimentos formados e ressignificados durante a formação teórica articulada com a prática? Nessa perspectiva de formação e competência profissional, é importante a análise do desafio em pensar no fazer com o propósito de que o conhecimento se torne inovador na ação. Nessa dimensão de conhecimento, Pimenta expressa a ideia de que:

Há uma necessidade de ressignificar a didática para a elaboração de novas teorias, metodologias e práticas docentes, construindo conhecimentos que fundamentem as práticas dos professores no sentido de transformar as condições de ensino (2000, p.20).

A investigação da qualidade do curso de formação continuada implica critérios previamente estabelecidos, que obedecem a uma caracterização quanto ao tipo e à qualidade da formação continuada do professor. Neste estudo, procuramos garantir que, em

razão de a Secretaria de Educação do Estado do Ceará haver programado em 2010 alguns cursos de formação continuada dos professores do ensino médio, podemos considerar a possibilidade das inovações pedagógicas com o propósito de aperfeiçoar as práticas docentes, buscando repercutir na melhoria do nível de aprendizagem dos alunos. Nem sempre, porém, os cursos de formação continuada trazem os efeitos esperados nos planejamentos educacionais sobre a prática docente. Percebemos a necessidade de incluir a participação dos professores nos projetos de formação docente de acordo com sua área de atuação profissional.

Constatamos que a proposta educacional é centralizada na minimização dos problemas da repetência e da evasão escolar, enquanto a formação continuada do professor procura ser mais bem reconhecida como elemento básico para melhoria da prática docente com perspectiva de repercutir na qualidade da competência profissional.

Outro aspecto crítico que compromete a qualidade da formação docente se encontra na pouca consideração dos saberes que brotam da experiência do professor fundamentado nos conhecimentos que tem de sua prática cotidiana. A cultura docente é constituída pelos próprios professores, portanto, é considerada importante sua participação nos planejamentos da Secretaria de Educação do Estado. Relativamente à trajetória histórica da vida pessoal e profissional do professor, Tardif (2000) assinala que

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem. É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem (2000, p. 15).

Existem algumas dificuldades nas relações entre escola, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e 6ª CREDE³ (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) na formação docente em que o perfil do professor que pretendem formar é unificado sem validar as especificidades das escolas e dos professores. É um relacionamento complexo, com desafios nos quais todas as instituições de ensino

³ Coordenadorias responsáveis pelas escolas estaduais de todo o Ceará e, com seus núcleos, age diretamente com os professores, coordenadores e demais atores da educação do estado em atividades nas unidades de ensino.

planejam desconectadas, precisando melhorar a interação e acompanhamento da realidade escolar e pedagógica do professor.

Reafirmamos que a Secretaria de Educação do Ceará caracteriza o curso de formação continuada como inovador mediante o planejamento de uma proposta pedagógica implementada e acompanhada pela CREDE, propondo alterações significativas na prática do professor, as quais poderiam levar os alunos a uma aprendizagem bem-sucedida. A escola é reconhecida como a instituição mais responsável pela formação dos professores que nela se formam, aprendem e ensinam na rotina diária.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro aborda a história da formação continuada de professores no Brasil com origem na década de 1980 até o contexto atual. São identificadas as concepções e modalidades da formação continuada de professores do ensino médio no Brasil. Apresentamos as fundamentações teóricas de vários autores acerca da formação continuada de professores no Brasil. A necessidade de recuperar historicamente a formação de professores proporcionou a realização de análises da teoria para compreender a formação continuada de professores. Na inteligência de Tardif (2000), a formação docente busca ser ancorada nos problemas e situações de trabalhos vividos pelos professores dentro da escola, levando-os a exprimir sua experiência em palavras e a tentar objetivá-la, para que se torne acessível a outros pesquisadores e professores, pois estes profissionais precisam se dedicar aos estudos, à pesquisa, ao seu desenvolvimento e aos alunos, sendo que, a cada dia, surgem experiências e conceitos, uma vez que tudo está em constante mudança.

No segundo capítulo são estudadas e pesquisadas as políticas públicas de formação continuada do professor do ensino médio no Estado do Ceará, apresentando a proposta estadual adotada atualmente em Sobral-CE. Consideramos necessário compreender as políticas públicas governamentais e a ideologia que as fundamenta, pois esta, decisivamente, interfere nas políticas de formação de professores.

As propostas mais recentes de formação continuada de professor no Estado do Ceará indicam a necessidade de um trabalho mais direto e intensivo com o professor na escola. As estratégias utilizadas para a formação continuada de professores em cursos de curta duração sem sequência lógica do planejamento pedagógico e da proposta curricular da escola esvaziam-se na prática escolar do dia a dia. Os professores, inseguros para

trabalhar com as propostas teóricas sugeridas nos cursos de formação, talvez nem sempre bem assimiladas por não partirem de suas reais necessidades, experimentam a sensação de medo, pois suas práticas docentes não servem de referência ou modelo de trabalho. De tal modo, Nóvoa ensina que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como, lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (1991, p.30).

No que diz respeito às questões das políticas públicas, constata-se a falta de: articulação entre as várias instâncias educacionais responsáveis pela formação continuada; de conexão das áreas de ensino nos cursos de formação docente; de planejamentos articulados, considerando a realidade das escolas e da sala de aula; e de incentivos salariais para que os professores participem de cursos de formação continuada. Comprova-se, também, a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho para a formação profissional. Muito se discute sobre a importância de elaborar diagnósticos das formações docentes, mas avaliar o alcance dessas ações planejadas ainda não suscitou a formação de grupo inspetor que as acompanhe sistematicamente.

Na realidade da política educacional no Ceará, a reprodução procura ser percebida nas relações entre o estado, o município e as unidades escolares. Tende-se a utilizar os mesmos modelos de política de formação continuada de professor no âmbito estadual, estendendo as mesmas ideologias educacionais a todas as escolas. É possível reconhecer a importância da realidade escolar como forma distinta de cada município e de cada escola, se mantendo sintonizada com as normas implementadas no contexto educacional do Estado e do País, pois cada povo tem identidade própria formada pelos seus valores.

O terceiro capítulo trata do desenvolvimento metodológico da pesquisa. A pesquisa descritiva, sob o prisma da metodologia, é de caráter científico, porque visa a analisar os documentos da SEDUC-CE, da 6ª CREDE e das escolas, ao caracterizar a qualidade do curso de formação continuada do professor, validando sua competência profissional, representada pelos saberes teóricos e práticos. O método da pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa, visando aos dados coletados nos questionários baseados nas propostas curricular, pedagógica e metodológica do curso de formação continuada de

professor. Foram definidas as percepções dos docentes, núcleos gestores e alunos acerca da qualidade do curso de formação continuada dos professores do ensino médio da rede estadual de ensino em Sobral-CE.

A pesquisa permitiu a compreensão do perfil do professor que a SEDUC-CE pretendia formar, analisando como a formação continuada contribuiu para o alcance desta qualificação profissional. Analisamos, com efeito, os conhecimentos sistematizados dos cursos de formação continuada do professor e suas influências na competência docente.

Esta pesquisa empírica foi desenvolvida mediante a técnica de investigação, utilizando-se de questionários com perguntas fechadas aplicados aos núcleos gestores, professores e alunos, bem como análise documental das propostas curricular, pedagógica e metodológica dos cursos de formação continuada do professor, planejadas pela SEDUC-CE e desenvolvidas na 6ª CREDE e escolas, com base na coleção Escola Aprendiz⁴, sendo registradas nos planos de cursos, nos projetos de formação continuada dos professores, nas atas de reuniões, nas fichas de acompanhamento e nos relatórios avaliativos dos cursos. Valorizamos os documentos e os recursos disponíveis, que contribuíram para uma melhor compreensão e análise. Por meio de conversas informais e questionários, o núcleo gestor, professores e alunos demonstraram sua compreensão a respeito da formação continuada de professores do ensino médio de 2010 da rede estadual de ensino que, como profissionais da educação, revelaram por eles os fatos vivenciados na escola. Estas estratégias possibilitaram a compreensão dos acontecimentos escolares referentes à história da formação continuada e sua importância na qualificação profissional.

O quarto capítulo compreende a análise da interpretação dos depoimentos dos integrantes das escolas pesquisadas, levando em conta a perspectiva do professor, do núcleo gestor e do aluno. Todos esses integrantes escolares avaliam as seguintes categorias: conceito e importância da formação continuada, contributo da formação continuada, participação nas decisões da formação continuada, a formação continuada e a competência do professor, a legislação da formação continuada, a formação continuada e a experiência docente, finalizando com a análise das respostas adquiridas.

⁴ Arsenal didático-metodológico voltado à orientação do processo ensino-aprendizagem aos professores do ensino médio. A elaboração do material da ESCOLA APRENDENTE resulta de um trabalho coletivo de professores das escolas estaduais de ensino médio, técnicos da SEDUC e professores universitários (envolvidos na formação de professores), cujos esforços convergiram no sentido de propor orientações curriculares que, sobretudo, privilegiem os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, assegurando a autonomia do professor e da escola, como preconiza a lei maior da educação brasileira, a LDB.

Em razão dos conceitos apresentados, percebemos a importância da formação continuada do professor no contexto escolar, identificando a escola como espaço de trabalho e de formação docente. Foi desenvolvida uma pesquisa empírica nas escolas A e B, tendo participado da pesquisa professores, núcleos gestores e alunos elementos com esteio nos quais partimos em busca de identificar as opiniões de cada um deles acerca da contribuição da formação continuada do professor para a qualificação profissional. A experiência de formação docente necessita ser avaliada sob diferentes perspectivas, para que, mediante o conhecimento sistematizado, se revele a possibilidade de a formação contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento da prática docente.

Na lição de Santos (2007), o conhecimento da formação docente busca ser concretizado por intermédio da prática social, na medida em que é protagonizado e mobilizado pelos próprios professores, atuando com outros grupos de formas diferentes de entender e elaborar o conhecimento. Portanto, é preciso que o professor associe sua experiência e expectativa de mudança social, pois um dos fatores mais determinantes na conquista da identidade profissional do professor é a sua formação básica, com sua participação efetiva nos projetos sociais. Procuram considerar os conhecimentos formulados pelo professor por via de sua formação e de suas experiências com propostas de atuar conscientemente na formação de sua identidade profissional.

Considerando esses conceitos, Nóvoa defende a idéia de que

A formação de professores não se constrói somente por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (1995, p.25).

Reavendo as percepções dos gestores, alunos e professores do ensino médio, identificamos o nível de qualidade do curso de formação continuada. Compreendemos que a formação continuada tem a função de possibilitar ao profissional docente a compreensão dos conhecimentos que embasam seu ofício e o acompanhamento do processo educacional, a fim de que o professor possa propiciar aos seus alunos o acesso ao conhecimento técnico e científico mediante a participação ativa na transformação social.

Com os relatos dos agentes envolvidos na pesquisa, torna-se possível analisar a formação continuada dos professores, verificando o processo desenvolvido pela escola, as contradições e contribuições do curso de formação no decurso da qualificação profissional.

Pretendemos que este estudo se alie a outras iniciativas da Secretaria Estadual de Educação sobre a formação continuada de professores, oferecendo subsídios suficientes para o atendimento das perspectivas desses profissionais de forma que atenda às exigências que lhes são expressas pela realidade social e escolar, procurando primar pela qualidade desta formação em prol da competência profissional.

I PARTE- CONTEXTO TEÓRICO

Capítulo 1. Trajetória histórica da formação continuada de professores no Brasil

É no estudo desta temática que pretendemos apresentar uma retrospectiva histórica dos fatos que marcaram o percurso da formação continuada do professor no Brasil, da década de 1980 até os dias atuais, por meio da legislação educacional, das concepções e modalidades desses cursos para os docentes do ensino médio.

O entendimento das discussões apresentadas neste capítulo sobre a história da formação continuada do professor do ensino médio no Brasil pretende ser uma contribuição formular ideias reais baseadas nas políticas educacionais desenvolvidas nos programas de formação docente, permitindo analisar as estratégias adotadas na formação continuada que visam à qualificação profissional do professor.

Compreendemos a política de formação continuada do professor como um projeto educacional que prescreve as propostas de capacitar profissionais da educação, conduzindo-os ao relacionamento no meio escolar por intermédio de suas competências docentes. Nos atuais discursos pedagógicos, alguns conceitos são identificados como referência básica na formação e experiência docente, como autoconhecimento, autonomia e autoconfiança, considerados como meio para constituição dos saberes docentes.

A competência está vinculada a um saber em situação prática. Ser competente é ter conhecimento sobre o seu trabalho para o seu desenvolvimento profissional, pois

[...] competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas) coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências (PIMENTA⁵, 2002, p. 42-43).

⁵ Pimenta, Selma G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Nessa concepção, o conhecimento acerca da prática assume papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Na lição de Tardif, “o professor ideal é alguém que deve conhecer os conteúdos disciplinares e os conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana” (2002, p.39). Considerando estes argumentos, identificamos efeito de que as políticas dos cursos de formação continuada dos professores no Brasil são vistas como possibilidades de aperfeiçoar os conhecimentos educacionais por meio dos expedientes de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

O conceito de política pública expresso por Collares, Moysés e Geraldi (1999) se ressalta assim:

Uma política é pública quando é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitadas as análises das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades [...]. Os projetos e ações que visam concretizar uma política pública devem igualmente ser objeto de análise, críticas e debates; para tanto, sua fundamentação teórica, seus objetivos reais, os resultados esperados e critérios de avaliação, sua forma de implantação, devem ser também de domínio público (1999, p.210).

No estabelecimento quanto na implantação das políticas públicas educacionais, procuram desenvolver debates coletivos com a participação de todos os segmentos escolares envolvidos no processo educacional, reconhecendo as diferentes realidades sociais no âmbito em que vive e convive a comunidade escolar.

O amparo legal dos direitos e das garantias fundamentais da educação a todos os cidadãos brasileiros está explicitado na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 que, no CAPÍTULO III, DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, artigo 205º, se pode ler:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (SARAIVA, 2011, p.74).

Garantido, por lei, o acesso de todos à educação, visa, no artigo seguinte, o 206, a Constituição Federal em vigor aos docentes e à valorização da sua profissão, ao determinar, na alínea

V – A valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (SARAIVA, 2011, p.75).

E para que não restem dúvidas quanto à igualdade de consideração ao profissional da educação, temos na alínea VIII do citado artigo da CF/88, a determinação de que o piso salarial, para quem ingressa na educação, será determinado, em todo o Território Nacional, nos termos da lei federal (SARAIVA, 2011). Trata a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, as demais questões relacionadas à educação até ao seu artigo 215.

Em estreita ligação ao que determina a Constituição Federal em vigor, deve-se mencionar a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em que estão estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional brasileira que, depois de no seu TÍTULO I, DA EDUCAÇÃO, determinar as entidades chamadas à responsabilidade para educar, entenda-se, escolarizar, estão determinadas, sem margem para interpretação imperfeita no TÍTULO II, DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL, duas diretrizes que destacamos como absolutamente necessários ao educando e ao educador, a saber:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – Igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
VII – Valorização do profissional da educação escolar; (BRASIL, 2002, p.40-41).

Esse amparo da Lei Maior vigente no Brasil garante aos professores o direito à educação ligada ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana e à qualificação profissional, tendo como objetivo formar uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalidade, redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum.

Desde os anos 1980, novos conceitos educacionais começaram a penetrar o meio escolar por meio dos documentos de reforma das políticas educativas, transformados em

novas teorias. Se a teoria parece renovadora, a realidade surge de forma diferente, como ressalta Perrenoud.

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas idéias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente (2000, p.17).

À vista desse conceito, formar os professores torna-se um desafio de grandes proporções, pois o quadro atual ainda apresenta um coletivo mal remunerado e desvalorizado. As ações referentes à formação continuada de professores no Brasil intensificaram-se a partir da década de 1980, apontando a necessidade de se superar a fragmentação dos conhecimentos no espaço universitário e escolar, por intermédio das habilitações e especializações específicas pela valorização do pedagogo.

[...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade (PIMENTA, 1988, p. 7-8).

Assim, o pedagogo, detendo a compreensão das políticas educacionais, conscientiza-se dos elementos envolvidos na educação, sentindo-se membro responsável do grupo que prima pela qualidade da educação vigente.

Percebemos que nos anos 1980, foram desenvolvidas de forma significativa, várias pesquisas na literatura educacional brasileira com foco no reconhecimento do professor como autor e gestor das práticas educativas e dos saberes pedagógicos. Esse conceito identifica “os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 1992, p.15). Na perspectiva do autor, os professores devem ser considerados como agentes do ato pedagógico, atores da produção de conhecimento sistematizado a respeito de seu saber.

Somente na década de 1990 a formação continuada passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para a renovação do perfil profissional do professor.

Consoante Nóvoa⁶, “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (1997, p. 25).

Com origem a década imediatamente atrás referida, o Brasil desenvolve diversos modelos educacionais com vista à melhoria da formação continuada do professor, com suporte nos instrumentos de avaliações da situação educacional no País, no que se refere à qualidade do ensino e da aprendizagem. Para tanto, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e suas instâncias executoras elaboraram e aprovaram a referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e os Referenciais para a Formação dos Professores (1999), objetivando orientar e acompanhar as políticas educacionais nos estados e municípios nacionais, conferindo-lhes autonomia suficiente para elaborarem as próprias propostas de ensino.

Essas leis visavam a promover a política de formação e valorização do magistério com o desenvolvimento dos projetos educacionais, como o Plano Decenal de Educação para Todos, a Conferência Nacional de Educação para Todos, o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação para Todos e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 defende a descentralização da política pedagógica, demonstrando que as propostas curriculares buscam ser elaboradas pelos próprios integrantes, de forma que atendam à cultura da realidade escolar. Com base nas políticas públicas, a formação continuada de professores tem amparo legal na LDB 9394/96 por meio do atendimento da demanda escolar e da inclusão dos estatutos e planos de carreira do magistério público, inclusive em serviço, na carga horária de trabalho docente. No art. 13º, inciso V, enuncia-se que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na íntima associação entre teoria e prática, a lei ampara a reserva de horários para estudo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem orientações gerais sobre o básico a ser ensinado e aprendido em cada etapa de escolaridade e têm por objetivo orientar o

⁶ Nóvoa, A. (1997). Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ª edição, Campinas: Papirus.

planejamento escolar e as ações de reorganização do currículo. Neste âmbito, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados para colaborar com a formação e a prática dos professores, traçando objetivos para cada nível de ensino da educação básica e cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar de maneira clara e coerente com o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com as diretrizes dos referenciais para a formação dos professores,

[...] uma série de iniciativas de reorientação curricular e formação continuada de profissionais da educação por várias secretarias estaduais e municipais; algumas experiências inovadoras de formação de professores em nível superior; e algumas parcerias interinstitucionais importantes visando à busca de soluções conjuntas para problemas comuns (BRASIL, 1999, p.30).

Por intermédio desses referenciais, o MEC propõe mudanças na criação dos sistemas de formação dos professores, nos quais se articulem os processos de formação continuada, e aconselha que essa formação se oriente principalmente pelos pressupostos a seguir expressos.

1 A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção do conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte de sua formação.

2 A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar.

3 O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.

4 Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados à condição de trabalho, avaliação, carreira e salário.

A formação continuada do professor é identificada como uma das estratégias importantes para o desenvolvimento da política educacional, articuladas às condições de trabalho, salário e carreira profissional, entendidas como meios para aperfeiçoar a tarefa pedagógica. Então, vale ressaltar o posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁷ quando reafirma:

⁷ A ANFOPE defende uma discussão política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada.

A importância dada a questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (2000, p. 16).

Procuramos considerar, no entanto, os elementos que compõem as políticas da formação continuada do professor, relacionando os fatores que identificam a realidade do panorama escolar. Precisamos reconhecer que os professores são profissionais capazes de melhorar a qualidade da educação mediante a análise de suas atividades escolares como forma de recriar opções de melhorias na prática docente, superando as dicotomias entre teoria e prática, pensar e fazer, trabalho e estudo.

A ANFOPE defende uma discussão política global de formação dos profissionais da educação, privilegiando a formação continuada, as condições de trabalho, o salário e a carreira. Assim, o documento do X Encontro Nacional 2000 reafirma os princípios básicos para os cursos de formação dos profissionais da educação:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral⁸ dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE 2000: 37).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente, “impondo ao professor o desenvolvimento de disposição para atualização constante” (DCN, 2001, p. 10).

Esses pressupostos suscitam novos olhares para o conceito e a importância da formação continuada do professor no âmbito da escola e da qualidade da profissionalização

⁸ Refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho. Refere-se a formação integral trabalho e escola.

docente. Durante os últimos oito anos, as políticas educacionais brasileiras passaram por um conjunto de reformas que trouxeram para o centro das atenções as propostas curriculares. O debate e as ações modificaram-se ao instituírem o currículo nacional por intermédio de parâmetros e diretrizes curriculares e de processos de avaliação centralizada nos resultados.

1.1. Políticas de formação continuada do professor no Brasil

Um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação 2001/2010 foi a qualificação do pessoal docente. A implementação de políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico na sociedade brasileira e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001).

Nos discursos relacionados às políticas educacionais, a formação continuada do professor adquire destaque estabelecendo as condições favoráveis de planejamento, desenvolvimento e avaliação da qualidade dos cursos de capacitação profissional. Assim, as políticas públicas da formação continuada do professor devem ser entendidas no âmbito da nova ordem educacional e escolar. Por isso, “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p. 29).

Nessa perspectiva de conhecimento e competência, as políticas dos cursos de formação continuada dos professores devem estar baseadas numa ideia de educação que promova mudanças no interior da escola, reconhecendo as implicações da prática pedagógica na própria formação docente.

Cada meta do Plano Nacional de Educação é acompanhada de estratégias, para que se atinjam os objetivos determinados. Entre elas, a garantia de que todos os professores da educação básica tenham nível superior e metade deles formação continuada com pós-graduação, com a previsão de licenças para qualificação.

Segundo o balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 desenvolvido pela Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁹ em abril de 2010, uma das metas principais era implantar o piso salarial e os planos de carreira, enquanto o piso se tornou uma realidade apenas em 2009. O valor, que atualmente chega a 1.024 reais para 40 horas trabalhadas por semana, sinaliza o primeiro passo para aumentar a atratividade da carreira docente. O PNE tem como finalidade, também, elevar a taxa de matrículas até 2020 no ensino médio para 85% da população entre 15 e 17 anos.

O Projeto de lei que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece 20% das metas para a valorização e a formação dos profissionais do magistério a serem alcançadas pelo país até 2020:

Meta 15- garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16- formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu¹⁰, garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação. Meta 17-valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Meta 18 - assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (PNE- 2011/2020).

Os salários diferenciam-se de acordo com o tipo de ocupação do trabalhador, permitindo auxiliar na elaboração das políticas públicas voltadas para os profissionais atuantes em áreas estratégicas para o desenvolvimento do Brasil. Portanto, o investimento na formação continuada dos professores contribui para a melhoria dos salários, do crescimento pessoal e profissional e do desenvolvimento social.

O Nordeste é uma região com muita variação de salário na rede estadual e municipal de ensino, onde a média salarial do professor do ensino médio é de R\$ 628,08. Mediante análise comparativa entre o salário do professor do ensino médio no Brasil e na região nordeste, percebemos que existe uma diferença significativa de valores. É sabido

⁹ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. A temática de 2010 é “Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”.

¹⁰ Expressão em latim que significa literalmente em sentido estrito, palavra entendida no seu sentido mais limitado.

que, para tornar uma profissão mais atrativa, é requerida, entre outros fatores, a possibilidade de obtenção de bons salários.

Tabela 1- Rendimento médio mensal e número de profissionais, por tipo de profissão, no Brasil e no Nordeste do país – 2001.

Tipos de Profissionais	Número de Profissionais no Brasil	Rendimento Médio	
		Brasil	Nordeste
Professor da educação infantil	201.232	422,78	232,79
Professor de 1ª a 4ª série	881.623	461,67	293,18
Professor de 5ª a 8ª série	521.268	599,85	372,81
Professor de Ensino Médio	348.831	866,23	628,08

Fonte: Censo dos Profissionais de Magistério da Educação Básica- 2001, INEP/MEC

Os dados mais atualizados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), traduzidos no documento “Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003”, mostram que, no Brasil, a média salarial é de R\$ 994,80, enquanto no Nordeste o professor da rede estadual ganha R\$ 822,92. Continuam na mesma proporção as diferenças nos salários nos planos federal e estadual.

Notamos, claramente, que um esforço nacional deve ser feito para reduzir as disparidades salariais entre as regiões e que este deverá ser um dos propósitos mais relevantes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para corrigir distorções e, conseqüentemente, elevar o desempenho docente e promover o mérito profissional. Os dados revelam que o salário do professor do Nordeste é considerado o valor mais baixo de todas as regiões brasileiras.

Visando garantir aos professores a formação continuada em serviço, em 2006, o Ministério da Educação (MEC) propôs o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), mantendo em vigor a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação, como forma de aprimorar e ampliar a distribuição e a aplicação dos recursos. O FUNDEB visa a instituir mecanismos que possam elevar o desempenho e promover o professor em sua carreira profissional, influenciando sua motivação e sua autoestima.

Nesta percepção, o Plano Nacional de Educação sugere aos docentes uma formação continuada que objetive o desenvolvimento profissional e possibilite o domínio crítico do conhecimento científico e didático, o que poderá resultar em uma melhoria na remuneração profissional. É possível observar que o Plano Nacional de Educação (PNE) atenta não só para a formação, mas alerta também para as condições de trabalho e a profissionalização dos professores.

Em 2001, o nível de formação dos professores, tanto na contextura nacional como regional, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, está concentrado na especialização.

Tabela 2 – Distribuição percentual dos professores, por disciplina e série, segundo o nível de formação e a unidade geográfica – Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/2001.

Unidade Geográfica	Nível de Formação do Professor	Disciplina					
		Língua Portuguesa			Matemática		
		Série			Série		
		4a - EF	8a - EF	3a - EM	4a - EF	8a - EF	3a - EM
Brasil	Extensão	2,8	4,6	2,8	2,6	2,7	5,3
	Aperfeiçoamento	4,8	6,9	3,4	4,9	6,6	7,6
	Especialização	22,7	34,9	38,7	22,9	36,3	33,0
	Mestrado	0,7	1,8	4,2	0,8	1,4	1,7
	Doutorado	0,1	0,1	0,3	0,1	0,0	0,2
Nordeste	Extensão	3,7	1,6	2,9	3,6	3,3	4,8
	Aperfeiçoamento	3,7	6,1	6,3	4,8	5,2	8,0
	Especialização	14,6	30,3	36,2	14,9	31,7	31,9
	Mestrado	0,5	1,0	2,8	0,6	1,5	0,4

Fonte: MEC/Inep.

Nota: O percentual de professores com nível de doutorado somente foi computado, para o Brasil, devido a sua baixa ocorrência.

Percebemos que o nível de doutorado dos professores da educação básica ainda é muito pequeno no Brasil, enquanto no Nordeste ainda é quase inexistente. A maioria dos professores

avaliados no SAEB nas três séries pesquisadas alegou ter participado de, pelo menos, alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos. Embora o ensino médio seja o nível de ensino que detém os professores com melhor escolaridade, cabe salientar que 21% deles ainda não têm a formação mínima exigida pela legislação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aos professores do ensino médio e das séries finais do ensino fundamental é exigida a formação em nível superior, em curso de licenciatura. Para os docentes que lecionam em turmas da educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental é admitido nível médio na modalidade normal ou magistério.

Validando a trajetória histórica da formação dos professores, o MEC divulgou um relatório em 2003 com importantes dados estatísticos sobre os professores no Brasil, no qual revela que houve melhoria no quadro da formação docente no País de 1991 a 2002, percebemos que ainda há docentes sem a formação básica para o exercício do magistério, pois apenas 57% dos professores da educação infantil e ensino fundamental têm nível superior. Revela, pois, que a profissão não se mostra atraente, podendo ocasionar uma falta de professores no País para os próximos dez anos. O Brasil tem cerca de 2,4 milhões de professores na educação básica, sendo que 80% deles estão lecionando em escolas públicas.

Tabela 3– Percentual de funções docentes que atuam no ensino médio, por grau de formação – Brasil e região Nordeste – 1991-2002

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	0,4	6,8	9,4	8,5	74,9
	1996	0,3	6,9	6,4	12,1	74,3
	2002	0,1	5,2	5,4	10,3	79,0
Nordeste	1991	0,8	18,8	13,0	7,8	59,7
	1996	0,6	16,6	7,8	13,9	61,0
	2002	0,1	12,2	7,7	13,3	66,7

Fonte: MEC/Inep

Entendemos que nos intervalos de seis anos houve avanço crescente na formação dos professores com magistério no ensino médio e com licenciatura no curso superior. De maneira geral, observa-se que o nível de formação dos docentes melhorou muito nos últimos anos. Há, entretanto, de se avançar mais para o completo atendimento das metas do Plano Nacional de Educação por meio da formação continuada, considerando o professor capaz de ressignificar as normas e as diretrizes do ensino como prática social, dando um caráter construtivo, pois o trabalho docente é sempre um fenômeno político.

Somente as leis educacionais não são estratégias suficientes para garantir a qualidade da educação, sendo necessário investir na formação permanente do professor, considerando a realidade do contexto social, político e econômico da comunidade escolar. Para tanto, Nóvoa propõe um professor com formação e compromissos bem mais amplos.

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam na educação das crianças numa nova sociedade; professores que participem de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (1991, p. 39).

Acreditamos que, além da formação profissional, as políticas educacionais também procuram garantir as condições dignas de trabalho, proporcionando um espaço de liberdade e transformação da prática social. Na formação docente, buscam ser considerados os professores como profissionais capazes de enfrentar os problemas escolares e as contradições da prática educacional, profissionais ativos, autônomos e criativos, que pesquisam, desenvolvem e refletem sobre seu trabalho.

1.2. Concepções e modalidades da formação continuada de professores do ensino médio no Brasil

No contexto atual, em que o Brasil enfrenta escassez de professores para o ensino básico e em que começa uma mobilização nacional pela melhoria da qualidade da educação, as instituições de ensino superior se vêem diante de um grande desafio: como viabilizar os cursos de licenciatura e de formação continuada. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, prevê que os governos federal, estadual distrital e municipal assumam o

compromisso de tomar medidas em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem até 2022, focalizando as atenções para a formação continuada do professor.

Os estados e municípios brasileiros, com a adesão ao PDE, elaboraram seus Planos de Ações Articuladas (PAR), contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada, com base nas políticas educacionais acordadas nos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente.

Baseados no Plano de Metas de 2007 “Compromisso Todos pela Educação¹¹”, do Ministério da Educação (MEC), por meio das suas unidades administrativas responsáveis, Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria da Educação Básica (SEB), Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Secretaria de Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação a Distância (SEED), os programas de formação continuada dos professores desenvolvidos atualmente se apresentam da maneira seguinte.

1 Pro-Letramento- é um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo é oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a elaboração do conhecimento como um continuum de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da Matemática e da Linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas

¹¹ O Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

dos sistemas de ensino. Destina-se a professores de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental em todas as regiões do País.

2 Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR é um programa de formação continuada em serviço para professores, também em Língua Portuguesa e Matemática e volta-se à formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental. A intenção é expandir para outras áreas do conhecimento e para o ensino médio. Seu objetivo é contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica e colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

3 Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita – PRALER. Programa de formação continuada, na modalidade semipresencial e presencial, destinado à capacitação de professores alfabetizadores das séries iniciais, proporcionando uma diversificação de opções metodológicas para o processo de alfabetização. O principal objetivo é fortalecer, dinamizar e instrumentalizar as práticas do professor das séries iniciais. Procura reaver e valorizar as experiências positivas do professor e promover a reflexão sobre a sua ação educativa, de forma que exerça um ato consequente do processo educacional sob sua responsabilidade. Destina-se a professores alfabetizadores das séries iniciais.

4 Programa de Formação Continuada Mídias na Educação- programa a distância, modular de formação continuada, elaborado pela Secretaria de Educação a Distância/ MEC em parceria com instituições de ensino superior e secretarias de educação. O programa está estruturado em três ciclos com certificações específicas: ciclo básico, com duração total de 120 horas e certificação em extensão; ciclo intermediário, com 180 horas de duração e certificação em aperfeiçoamento; e ciclo avançado, com duração de 360 horas e certificação em especialização. O objetivo é promover a formação continuada de educadores no uso das mídias, TV e vídeo, informática, rádio e material impresso, no processo de ensino e de aprendizagem, de forma articulada e integradora. Destina-se, em especial, a professores da educação básica, educação especial e educação de jovens e adultos, profissionais e graduandos de áreas ligadas ao magistério e à gestão educacional.

5 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica- é um sistema de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação em universidades públicas e comunitárias que desenvolvem programas de formação continuada para o atendimento da demanda dos sistemas de educação em cinco áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física;

gestão e avaliação da educação. O objetivo é contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos. Destina-se a professores de educação básica em exercício, diretores de escolas e dirigentes dos sistemas públicos de educação.

6 Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio- PROMED- estruturado em dois subprogramas, projetos de investimento das unidades federadas, políticas e programas nacionais. O objetivo é melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social com vistas a apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino, equipando progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola. Destina-se aos estados e ao Distrito Federal.

7 Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB- de formação inicial e continuada em nível superior, com ação prioritária na formação de professores, na modalidade de educação a distância, vinculando-se às instituições públicas de ensino superior, estados e municípios. O objetivo é estabelecer rede de 1000 pólos de apoio presencial, em estados e municípios, visando à oferta de cursos superiores a distância para a formação de professores da educação básica. Destina-se a estudantes de nível superior, prioridade à formação inicial e continuada de professores da educação básica.

8 Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental- programa que estimula a formação continuada, presencial e a distância, em Educação Ambiental, de professores e trabalhadores para atuação na educação básica e de apoio a projetos, metodologias, material didático, encontros de formação voltados para a melhoria da prática pedagógica e atuação política na promoção da sustentabilidade socioambiental da escola e da comunidade. O objetivo é apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na promoção de programas de Educação Ambiental, na formação de equipes técnicas locais e de quadros docentes, assim como na produção de materiais para a educação ambiental. Destina-se a professores, gestores e trabalhadores da educação básica.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (2009) é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação- MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O PARFOR propõe oferecer a todos os profissionais que trabalham em sala de aula condições de obter um diploma específico na área de atuação.

De acordo com o Educacenso¹² 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Segundo as estimativas do segundo semestre de 2009 do Ministério da Educação, a meta do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é situar na universidade entre 2009 e 2011, 331,4 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. Destas vagas, 52% são em cursos presenciais e 48% em cursos a distância.

A proposta de 2010 recentemente aprovada pelo Congresso Nacional de transformar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na instituição responsável pela formulação de diretrizes e ações na área de formação de professores pode representar uma mudança do terreno educacional. O novo papel da CAPES é fazer com que, em caráter de urgência, a educação básica tenha um grande avanço de qualidade, ação que deve continuar nas próximas décadas.

Segundo as considerações do diretor da CAPES, João Carlos Teatini, a formação continuada não procura ser usada para preenchimento de lacunas de formação inicial onde reconhece a importância da articulação entre a formação inicial e a formação continuada.

Não temos que formar mais professores e sim repensar as práticas pedagógicas para superar a situação crítica do ensino médio. Segundo levantamentos, 47% dos professores atuam sem formação adequada, seja sem curso superior; com licenciatura, mas fora de área de formação; ou graduado, mas sem licenciatura (Conferência Nacional de Educação, março/2010).

O MEC desenvolveu, por meio da CAPES, inscrição e execução dos planos estratégicos de formação de professores em exercício nos estados, em parceria com as instituições de ensino participantes. Os documentos finais da Conferência Nacional da Educação de 2010 e da Conferência Nacional da Educação Básica de 2008 expressam,

¹² Sistema on-line que visa manter um cadastro único em uma base de dados centralizada no INEP de: escolas, turmas, alunos e docentes possibilitando maior rapidez na atualização das informações diretamente a internet.

como fundamento de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, a articulação da formação inicial e continuada, o plano de carreira, as condições dignas de trabalho e o piso salarial nacional.

As políticas públicas de educação revelam que o Brasil ainda enfrenta enormes desafios, com o controle da criação de cursos de formação docente, de acompanhamento e avaliação da formação oferecida nas instituições de ensino superior e das condições básicas para o exercício profissional, considerando as exigências da dignidade da profissão e do compromisso social e político dos educadores. Existe significativo consenso na comunidade acadêmica brasileira de que a filosofia da “educação conforme resultados” não é um referencial politicamente efetivo e culturalmente relevante para estabelecer a educação de qualidade almejada, tanto pelo Governo, como pela Sociedade. Somente os dados quantitativos não têm suportes pedagógicos suficientes para demonstrar o nível de qualidade do ensino e da aprendizagem.

Entre os problemas enfrentados pela escola pública estão os professores que não têm formação compatível com as disciplinas que lecionam ou aqueles sem graduação. Estimativas do MEC indicam que o número de profissionais formados em áreas diferentes daquelas em que atuam ou que têm apenas nível médio está perto de 300 mil.

Procuramos asseverar que uma política de reforma educacional é legítima quando conta com o envolvimento e a participação dos agentes que atuam nas escolas. Torna-se necessário compreender a dinâmica que permeia os processos de mudança no campo educacional e escolar por meio de novas competências, valores e significados. Os professores não são apenas pessoas que têm uma prática, no sentido restrito, mas que produzem conhecimento sobre educação e influenciam políticas.

Assim, quando se pensa nas políticas educacionais referentes à formação continuada do professor no Brasil, fica evidente que ela acontece em diversos tempos e espaços, bem como em variados níveis e modalidades de ensino. Os resultados esperados nas propostas dos cursos de formação continuada dos professores devem ser ajustados nas especificidades próprias de cada instituição de ensino, de forma que influencie significativamente nos resultados efetivos da escola. Essas políticas de formação docente nem sempre apresentam um grau de coerência e compatibilidade adequado à realidade dos professores, sem destacar o compromisso com a qualidade do ensino e da aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva.

As propostas educacionais propõem como inovação o controle da competência profissional identificada na produção dos indicadores educacionais. Entendemos que essas políticas buscam reconhecer os problemas escolares, traçando melhorias para a qualidade do ensino de forma que atendam efetivamente as demandas educacionais.

Para maior entendimento da qualificação profissional do professor, é importante o relacionamento das políticas educacionais das esferas federal, estadual e municipal, reconhecendo sua realidade social e cultural por meio das leis elaboradas e desenvolvidas na dinâmica da educação brasileira.

Capítulo 2. A formação continuada do professor da rede pública de ensino do estado do Ceará

Na perspectiva de refletir criticamente algumas questões sobre o processo e as diretrizes legais da formação continuada do professor, entendemos que este tema continuamente merece destaque, provocando novas teorias, como os reflexos diretos na prática pedagógica do professor, isso para que a escola possa atender a atual organização social, política e econômica da comunidade escolar, que apresenta demandas novas, com novas competências, situando a aprendizagem no próprio espaço da prática profissional.

As ações docentes e os conteúdos curriculares desenvolvidos pelos professores no contexto de sua organização do trabalho pedagógico, tanto na escola, como na prática efetiva da sala de aula, procuram ser reconhecidos como elementos básicos na renovação das concepções teóricas dos cursos de formação continuada do professor. Neste capítulo, apresentamos uma discussão reflexiva dos objetivos, propostas e modos que norteiam as diretrizes legais da formação continuada dos professores no estado do Ceará.

É do nosso entendimento o fato de que as propostas dos cursos de formação profissional buscam levar os docentes a imprimir maior ênfase na pesquisa e na produção de conhecimentos.

A formação de professores assume uma pauta importante nas discussões relativas à qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais do Ceará. Nessa perspectiva, a formação continuada aparece associada à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho escolar. Com efeito, a capacitação do professor tem como foco a valorização profissional mediante a renovação de conhecimentos, visando ao aperfeiçoamento da prática docente como condicionante básico para o acesso à educação de qualidade.

É por isso que, quando falamos em qualidade de ensino, pensamos num ensino democrático e crítico, como Freire defende:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os professores ou professoras ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico como ser pensante,

comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar (1996, pg.41).

É hoje tido como de útil e proveitoso não apenas para quem leciona, mas para quem recebe as informações lecionadas o fato de que um docente deve se manter atualizado. Como fará para que tal se verifique? Por intermédio, da formação continuada, com a qual, em princípio, tomará contato com todo um conjunto de metodologias de ensino, materiais didáticos, leitura, entre outros elementos, atualizados e que mantêm o docente sempre próximo ao que de novo está sendo feito em seu campo de atuação. Naturalmente, sua ação individual é igualmente de grande importância, pois, assistida essa formação, é de todo válido que esse docente se mantenha leitor assíduo, com vistas a sempre buscar conhecimento atualizado.

Vivemos atualmente uma diferença entre expectativas e experiências, entre teoria e prática social, por isso, “[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. [...] necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas já existentes” (SANTOS, 2007, p. 20).

Na realidade educacional a inexistência de acordos entre expectativas e experiências, no que se refere à formação continuada do professor, compromete a qualificação profissional. Enquanto, porém, o governo investe na formação continuada do professor, cresce o índice de alunos sem domínio da leitura e da escrita, incapazes de interpretar o que lêem e de fazer uso dessa leitura e dessa escrita nas atividades cotidianas. Acontece uma inversão: as expectativas passam a ser mais negativas do que positivas em função das experiências vividas.

Santos diz que “a incerteza das alternativas está no pensamento que as desacredita, portanto o mundo não precisa de alternativas novas, mas de um pensamento alternativo às alternativas existentes” (2008, p. 22).

Segundo Nóvoa (1991), a formação contínua é considerada a alternativa possível para a melhoria da qualidade do ensino, no contexto educacional contemporâneo.

Para Santos (2005), não interessa um ensino descontextualizado, além do que é exigido pela realidade. Deve existir a relação entre professor e aluno e entre escola e

sociedade. As relações estabelecidas nos conhecimentos acadêmicos e escolares devem ser combinadas pela lógica da realidade escolar e social, de forma que venham contribuir para a elaboração das propostas da formação continuada do professor, envolvendo as finalidades educacionais das esferas nacional, estadual, distrital, municipal e escolar.

No que se refere à elaboração dos conhecimentos na formação permanente do professor por meio da diversidade dos saberes docentes vividos na experiência escolar e social, Santos argumenta que:

[...] ao longo dos séculos, as constelações de saberes foram desenvolvendo formas de articulação entre si e hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno, científico e ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento. [...]. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos (2006, p. 154).

Santos (2005) defende ainda o argumento de que os conhecimentos formados devem ser relacionados com a realidade social, pois a justiça social deve se comprometer com a justiça cognitiva, reconhecendo que são saberes e contextos diferentes. Todos os conhecimentos sociais e filosóficos devem ser trazidos para a formação continuada do professor, disponibilizando informações básicas que possam rever o próprio nível cultural docente sobre a diversidade de conceitos e valores disponíveis na sociedade brasileira.

Reconhecendo a realidade educacional no Ceará, constatamos que o estado ainda possui níveis baixos de avaliação, demonstrados nos resultados obtidos nas avaliações externas. Suponhamos que muitos dos alunos passam por todo o ensino fundamental, em alguns casos chegando até o médio com o nível insatisfatório de leitura e escrita, o que remete à carência de qualidade na alfabetização.

Segundo as atuais diretrizes do Ministério da Educação (MEC), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) procura avaliar as escolas brasileiras mediante a indicação da qualidade educacional, desenvolvendo exames padronizados por meio do Prova Brasil e do SAEB para adquirir informações básicas sobre o rendimento escolar ao final das etapas de ensino.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Governo Federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. O IDEB de 2009 declara a nota do Brasil sendo 4,6 nos anos iniciais e 4,0 nos anos finais com outros 3,6 no ensino médio.

Tabela 4- Taxa média de aprovação e projeção do rendimento escolar do ensino fundamental e médio no Brasil.

Nível	IDEB observado			Metas projetadas			
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3.8	4.2	4.6	3.9	4.2	4.6	6.0
Anos Finais do Ensino Fundamental	3.5	3.8	4.0	3.5	3.7	3.9	5.5
Ensino Médio	3.4	3.5	3.6	3.4	3.5	3.7	5.2

Fonte: Saeb e Censo Escolar

De acordo com as notas alcançadas, o Brasil ainda não é considerado um país com boa qualidade de ensino, sendo que a nota-meta para um ensino de boa qualidade é seis. A escala vai de 0 a 10 pontos.

O objetivo estabelecido pelo MEC, quando criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi que todas as séries atinjam níveis educacionais de países desenvolvidos. As metas para 2021, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), é chegar a 6 pontos; para alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) é de 5,5 pontos e para o ensino médio é de 5,2 pontos.

Ante esta realidade, constatamos que o governo do estado elabora propostas educacionais para serem desenvolvidas no menor espaço de tempo possível, primando pelas habilidades da leitura e da escrita. Os resultados da Prova Brasil, depois de tabulados,

são remetidos às escolas servindo de suporte pedagógico para elaboração dos projetos escolares e o planejamento educacional baseados nos dados reais de cada escola.

Com base nesses conceitos, Pimenta diz que “a importância que a qualificação profissional dos professores adquiriu nos últimos anos, no sentido de melhoria da qualidade do ensino, tem aprovado a resignificação da didática” (1997, p. 23). Entendemos que a formação continuada do professor pode promover análise da prática docente com possibilidade de aperfeiçoá-la na expectativa de atender a qualidade do ensino. É possível que na formação continuada os professores possam encontrar maiores fundamentos e melhores opções de ensino, repercutindo no desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita dos alunos.

Com vistas aos dados do Censo Escolar de 2009 o número de escolas públicas e privadas credenciadas no Ceará é de 9.458 unidades. Nos anos de 2007 a 2009, a quantidade de professores sem ensino superior nas escolas públicas e privadas no Brasil e no Ceará se aproxima, crescendo os índices praticamente na mesma proporção de cada ano.

Tabela 5- Professores sem ensino superior no Brasil e no Ceará de 2007 a 2009.

Ano	Brasil			Ceará		
	Professores	Sem ensino Superior		Professores	Sem ensino superior	
2007	1.882.961	594.273	31,5%	85.784	28.209	32,8%
2008	-	-	-	88.491	31.022	35%
2009	1.977.978	636.800	32,1%	87.067	31.378	36,1%

Fonte: Censo Escolar de 2009

Os dados estatísticos do censo escolar de 2009 revelam que nacionalmente o Ceará é o 13º estado com maior percentual de professores sem formação acadêmica. As estatísticas do censo escolar 2009 apontam que dos 87.067 docentes da educação básica no Ceará, 31.378 não cursaram o ensino superior. Neste total, estão incluídos aqueles que fizeram somente o ensino médio ou o antigo normal e também os que só possuem o ensino fundamental. Considerando esses dados, identificamos o fato de que ainda existe uma quantidade significativa de profissionais que ensinam sem a formação básica exigida pela legislação educacional.

O percentual de professores sem ensino superior, especificamente no Ceará, em 2009, por etapa de ensino, se distribui desta forma:

Tabela 6 - Professores sem ensino superior no Ceará por nível de ensino em 2009.

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Educação Especial
57,4%	31,9%	11,8%	10,1%	40,3%	19,4%

Fonte: Censo Escolar de 2009

Percebemos que a maioria de professores sem formação acadêmica no Ceará está concentrada na educação infantil, enquanto a menor está lotada na educação profissional. Desta forma, o Estado, em parceria com o Ministério da Educação e os municípios, investe na formação profissional dos educadores infantis com a implantação dos cursos Proinfantil. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil é um curso a distância, de nível médio e na modalidade Normal, para formação de professores de educação infantil atuantes em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação, sendo realizado pelo MEC em parceria com os estados e os municípios interessados. São utilizadas atividades a distância orientadas por meio de material impresso e videográfico, atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados, nos encontros quinzenais, além de atividades de prática pedagógica nas instituições onde professores cursistas atuam, acompanhadas e distribuídas por tutores em todo o período letivo.

Em razão da equipe estadual de gerenciamento do Proinfantil da SEDUC-CE, desde o segundo semestre de 2005, o estado do Ceará participa do Proinfantil, primeiramente com uma versão-piloto do programa. O curso, promovido entre julho de 2005 a julho de 2007, atendeu a 239 professores, distribuídos em dez municípios. Já a partir do segundo semestre de 2007, mais 57 municípios, com um total de 1.799 cursistas, ingressaram na formação.

Com vistas às propostas dos cursos de formação docente dos professores da educação infantil de Sobral-CE, foi implantado o programa Proinfantil atendendo na implantação do curso os municípios de Forquilha, Sobral, Irauçuba, Coreaú e Frecheirinha.

Na turma atual, de 2009 a 2011, são atendidos os municípios de Senador Sá, Moraújo e Graça com média de 55 professores de educação infantil das redes municipais de ensino.

Perante as políticas educacionais da SEDUC-CE, desde agosto de 2008, o estado implanta escolas de educação profissional. Existem 71 unidades, com o objetivo de oferecer o ensino médio integrado com curso técnico. Mais de 28 mil jovens recebem formação profissional voltada para o mercado de trabalho. As dificuldades enfrentadas por quem busca o primeiro emprego são uma realidade em boa parte do Estado e a escola não desempenha um papel significativo na inversão desse quadro.

No Ceará, o projeto chega este ano, abrangendo 54 municípios. Os primeiros cursos técnicos oferecidos são Enfermagem, Segurança do Trabalho, Informática e Turismo, mas a tendência é que cada centro harmonize o ensino à vocação regional de sua cidade.

A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE) aponta que, a rede estadual tem 16 mil professores efetivos com ensino superior, em sala de aula, nas escolas estaduais. Desse total, 70% já possuem especialização.

Tabela 7- Número de professores e demanda por formação no Brasil e Ceará

UF	Número de Professores				Professores sem Formação Adequada			
	Infantil e Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	TOTAL	Infantil e Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	TOTAL
BR	746.552	627.860	352.701	1.727.113	357.101	312.976	141.678	811.754
CE	33.492	26.850	10.931	71.273	14.666	13.338	3.951	31.955

Fonte: Educacenso 2007 - INEP/MEC

Com base na Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), existem 1,7 milhão de professores das redes públicas de educação básica do Brasil. A quantidade de professores sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 é representada assim: sem graduação, estimados de 350 a 400 mil docentes; com licenciatura, mas atuando fora da área de formação, há 250 a 300 mil professores; e os graduados sem licenciatura são entre 50 e 100 mil docentes.

Perante as propostas educacionais da Secretaria da Educação Básica do Estado (SEDUC-CE), dos 331,4 mil professores que o MEC espera atingir em todo o país até 2011 com o plano de formação, 19.140 são do Ceará.

Tabela 8 - Nível de formação dos professores do Ceará.

UF	Rede	Sem Graduação	Atuam fora da área de formação	Possuem apenas Bacharelado	TOTAL
CE	Estadual e Municipal	24.317	3.450	3.711	31.478

Fonte: Educacenso 2007 - INEP/MEC

Dados estatísticos do Educacenso de 2007, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) mostram que, no Brasil, existem cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública brasileira que não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram, 31.478 estão nas redes estadual e municipal do Ceará– 24.317 sem graduação, 3.450 que precisam de uma segunda licenciatura, pois atuam fora da área de formação, e 3.711 que necessitam de formação pedagógica, pois possuem apenas o bacharelado.

Tabela 9- Número de professores do ensino médio, por escolaridade, em 2009 no Ceará.

Total de Professores	Escolaridade				
	Ensino Fundamental	Ensino Médio			Superior
		Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio	
15.406	11	1.819	295	1.524	13.576

Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2009.

Tabela10- Número de professores no ensino médio com formação superior, licenciados e não licenciados, em 2009 no Ceará.

TOTAL	Situação da Licenciatura		
	Somente curso com Licenciatura	Somente curso sem Licenciatura	Possui curso com e curso sem Licenciatura
13.576	12.939	565	72

Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2010.

Na perspectiva de reverter estes dados, procurando melhorar o nível da formação continuada dos professores cearenses, as coordenadorias regionais de educação- CREDES desenvolvem projetos com vistas a incentivar e coordenar pesquisas que abordem temas relativos à realidade da escola, discutindo seus problemas e perspectivas de ações pedagó-

gicas relacionadas à formação e à experiência do professor. Essas propostas também reconhecem que professores já formados, matriculados em cursos em áreas diferentes, necessitam de metodologia específica para tal aprendizagem. O objetivo é que, no planejamento e no desenvolvimento desses cursos de formação docente, sejam reconhecidas as realidades vividas nas escolas e especificamente a qualidade dos conteúdos disciplinares, das metodologias de ensino, do relacionamento interpessoal professor e aluno e dos recursos didáticos adotados nas salas de aula.

A esse respeito o desenvolvimento dos cursos de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino é realizado pelos próprios professores que planejam, executam e acompanham nas escolas onde ensinam todo o percurso da formação docente, considerando a relação dos conteúdos estudados e dos teores ensinados, buscando envolver na formação docente os aspectos referentes à prática de ensino. Sobre a análise das práticas docentes, Perrenoud (2002) reconhece que,

[...] em diversas formas de pesquisa-ação, de pesquisa-formação, de desenvolvimento organizacional, de inovação, de acompanhamento de equipes e de projetos de estabelecimento, a reflexão sobre as práticas já é uma referência central, mesmo se não falássemos explicitamente de prática reflexiva ou de análise das práticas (2002, p.21).

Qualquer planejamento curricular referente à formação continuada do professor necessita registrar o ponto de vista dos próprios professores, baseados numa realidade criada por estes, considerando-os como sujeitos dotados de saberes significativos sobre o trabalho que desenvolvem na escola. Os estabelecimentos de ensino são fontes originais de pesquisa, pois é neles que os desafios são identificados e desenvolvidos mediante de uma reflexão centrada nas atividades pedagógicas dos professores.

Com base nas fundamentações de Alarcão, os cursos de formação continuada dos professores não podem apenas preparar para a cidadania, mas precisam transformar a escola num espaço de vivência desta cidadania: “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (ALARCÃO, 2001, p. 18).

A escola reconhecida como espaço do saber procura ser local disponível para as mudanças educacionais, identificando o professor como motivador de opiniões, fazedor de saberes, que necessita constantemente de inovações metodológicas para melhorar a

qualidade do ensino. A formação continuada desses profissionais é considerada instrumento fundamental para a melhoria da prática docente com possibilidades de superar o desconhecido, conhecendo o outro e recriando opções de entendimentos do conhecido.

Nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (1995) chama a atenção para o fato de que o professor se forma na escola, uma vez que o melhor caminho para aperfeiçoar a prática pedagógica é analisar com os colegas nos cursos de formação continuada as estratégias que possibilitem melhorias do ensino e da aprendizagem, valorizando os saberes teóricos e práticos adquiridos na universidade e na sociedade.

Nóvoa (1997) observa ainda que a formação procura estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (1997, p. 25).

Partimos do conceito de que identidade está sempre em estreita relação com os valores culturais e que, como nos diz Santos (1997), as identidades culturais são flexíveis, que mudam porque são sempre resultados transitórios de processos de formação e em constante transformação; "identidades são, pois, identificações em curso" (SANTOS, 1997, p.135).

Nas escolas estaduais do Ceará, existe uma equipe de professores formadores de cada área temática, já com razoável tempo de permanência na docência no ensino médio, que atuam nas próprias escolas, sendo selecionados e acompanhados pelos superintendentes escolares da 6ª CREDE. Esses professores fazem seleção, levando em conta a área de formação, o nível de conhecimento específico das disciplinas que ensinam, os fundamentos da educação, como também os saberes das experiências docentes em sala de aula. Essa intenção é mobilizar o próprio professor a promover a melhoria das práticas pedagógicas pautadas na produção de conhecimentos teóricos e práticos. A Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)¹³ concede a

¹³ Instituição pública de fomento à pesquisa científica do governo do estado do Ceará.

esses professores colaboradores bolsas de incentivo profissional no valor de R\$ 400,00 mensalmente, como forma de despertar para a formação permanente.

Perrenoud entende a experiência docente como recurso didático de muita importância na formação continuada do professor.

A principal ferramenta de trabalho do professor é sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na avaliação, na gestão de classe e nas tecnologias, nunca deve esquecer a pessoa do professor (2002, p.176).

Nos cursos de formação docente, os professores procuram ser reconhecidos como sujeitos ativos, portadores de conhecimentos didático-pedagógicos, como agentes que devem atuar desde o planejamento, o desenvolvimento até a avaliação desses cursos, levando em conta seus saberes teóricos e experienciais, além do relacionamento humano de professor e aluno.

Todos esses conhecimentos contribuem de forma específica na formação integral do professor, permitindo uma reflexão sobre a produção do saber docente, com base nas próprias tarefas cotidianas. Percebemos o professor “como sujeito cognitivo, individual e social desse saber e não meramente como aplicador de teorias” (TARDIF, 2001, p. 112).

Entendemos que o professor formador tem a função não só de debater conhecimentos universalmente sistematizados, mas, também, de alguém que vai orientar e coordenar o trabalho educativo-pedagógico, em diferentes níveis, funções, tempos e locais. Implica retomar o conhecimento cotidiano dos professores nas relações com seus alunos, pois é neste ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente.

Com vistas às concepções de Perrenoud, os professores formadores procuram promover debates sobre a prática reflexiva, buscando ultrapassar os limites do bom senso sem padronizar as formas de entendimentos.

*O habitus*¹⁴ e a personalidade estão por trás das dimensões não reflexivas da ação, assim como nosso pensamento racional, mesmo se a consciência daquilo que os determina permite que o sujeito livre-se deles ao menos

¹⁴ Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

em parte. O formador deve ter as competências e a identidade necessárias para não se perturbar com isso, para não sentir a tentação de brincar de terapeuta, para não julgar, mas para autorizar e facilitar uma conexão entre esses aspectos e os problemas profissionais (2002, p.177).

Os professores formadores precisam viver a cultura da escola, comprometidos profissionalmente e conectados com a rotina escolar, entendendo que a inovação educacional passa pela compreensão das instituições escolares em toda a sua amplitude técnica, científica e humana.

No que se refere à ecologia de saberes e de práticas, Santos valoriza as diversas culturas e a multiplicidade de interações “[...] parte da idéia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (2006, p. 126).

À vista desses conceitos, percebemos que, por meio dos cursos de formação continuada dos professores, a escola busca valorizar seus conhecimentos constituídos no coletivo, respeitando os direitos humanos como forma de reconhecer a democracia por via da ética e da justiça social. Esses valores sociais, para serem vivenciados na rotina escolar, procuram ser reconhecidos como fonte de pesquisa nos cursos de formação continuada do professor, estudando a identidade da própria realidade escolar. Desta forma, a escola é palco de formação nos dois sentidos: ao mesmo tempo em que forma, é formada.

Com efeito, a proposta pedagógica do curso de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Ceará procura reconhecer a importância da capacitação docente na competência do professor e na qualidade da educação dos alunos, por meio da responsabilidade de desenvolver o ensino de forma democrática e participativa. Essa proposta curricular procura levar em conta as atuais necessidades educacionais que se apresentam nos tempos de hoje, respeitando a velocidade das inovações tecnológicas que estão cada vez mais exigentes com o nível do conhecimento e com as variedades de sua aplicação. As inovações tecnológicas provocam impactos nas escolas onde as informações promovem novos conhecimentos estabelecendo um novo perfil do professor que se pretende formar.

As escolas públicas estaduais do Ceará procuram disponibilizar, por meio dos cursos de formação dos professores, várias fontes de pesquisas, tanto teóricas como

práticas. Na qualificação docente, além da escola, devem existir outras fontes de informações e saberes do professor como a própria sociedade e universidade. Nos tempos atuais, os alunos convivem com múltiplos e diferenciados canais de informações, exigindo do professor uma constante renovação dos conhecimentos em razão da variedade de dados e da diversidade dos níveis de aprendizagem dos alunos.

A própria prática pedagógica do professor pode ser considerada importante recurso didático para ser analisada na renovação de conceitos teóricos sobre o ensino na formação do professor. Na lição de Freire, "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE¹⁵,1991, p.58).

Para fundamentar a influência da modernidade na formação de professores, referimo-nos ao discurso de Santos sobre as ciências, que esclarece:

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico¹⁶ a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, num mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. Esta idéia do mundo máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo (1987, p.17).

Com esteio a nesses conceitos identificamos o fato de que todo conhecimento científico é socialmente constituído, que a flexibilidade não tem limites. Hoje, nessa fase de transição, exigem-se outras reflexões sobre a formação do professor; somos fruto da ciência moderna, enquanto o conhecimento científico provoca crise por intermédio das diferentes formas de pensar e desenvolver o ensino.

¹⁵ Freire, M. A Formação Permanente. In: Freire, P. (1991). *Trabalho, comentário, reflexão* (1991). Petrópolis, RJ: vozes.

¹⁶ Área do conhecimento que teoriza sobre a própria teoria de uma dada ciência. Pode ser considerada como o equivalente à epistemologia.

O tipo de conhecimento a que Santos¹⁷ faz referência é o “conhecimento prudente para uma vida decente” (2003, p 60), devendo ser um saber que procura considerar o conhecimento tecnológico sem desvalorizar a necessidade de uma vida mais humana.

Entendemos que a formação docente deve ser desenvolvida com esteio nos saberes, crenças e valores humanos dos professores. Somente os conhecimentos científicos adquiridos nos cursos universitários não garantem a criatividade e a motivação suficiente para o professor conhecer, entender e desenvolver o trabalho docente de modo mais consciente e com maior competência.

A ciência moderna ampliou nossas perspectivas de sobrevivência, no entanto, hoje, não se trata apenas de sobrevivência, mas de como saber viver. “A incerteza do conhecimento que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado” (SANTOS, 1996, p. 53).

Reconhecendo a importância e legitimação do rol dos conhecimentos profissionais dos docentes, identificamos os objetivos dos cursos de formação continuada dos professores do ensino médio das escolas públicas do Ceará.

- Propor ações pedagógicas inclusivas, associando teoria e prática com base no Projeto Primeiro Aprender.
- Favorecer o desenvolvimento dos sujeitos em constante decurso de formação, evidenciando o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais criativo, relacional e articulador.
- Enfocar os mecanismos de estruturação e funcionamento da Língua Portuguesa como língua-mãe e também elemento fundante do pensamento e das ciências.
- Desenvolver as competências e habilidades necessárias à Constituição do raciocínio lógico.
- Refletir e analisar os conceitos históricos, sociológicos, filosóficos e geográficos, partindo para uma posição associada ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

¹⁷ Santos, B.S. (2003). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: Santos, B.S. (org). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: civilização brasileira.

- Garantir o uso dos recursos e ambientes da escola, como multimeios e laboratórios de pesquisa, para melhorar o ensino-aprendizagem.

Nas políticas educacionais do Ceará, as determinações legais ensejam o envolvimento de universidades do Estado, secretarias de educação do estado e dos municípios para implantação de programas de formação de professores. Define como urgente é que o desenvolvimento profissional dos professores supere o patamar de reprodutores de conhecimento para assumir a condição de pesquisadores do conhecimento científico na prática docente.

Nessa dimensão educacional, a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino tem como foco a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Segue uma base pedagógica subsidiada nos projetos Primeiro Aprender! Ler Bem para Aprender Pra Valer, Escola Aprendente e Olimpíadas Nacionais de Matemática e Língua Portuguesa. A reformulação curricular visa à melhoria dos resultados nas avaliações internas e externas das escolas. Os resultados mostram indicadores negativos alarmantes e, sendo o professor sujeito fundamental para reverter essa realidade, é considerado necessário trabalhar a formação destes profissionais, com suporte nas temáticas curriculares próprias das escolas, de forma que desenvolvam relações nas pesquisas científicas e humanas com possíveis opções de melhorias na prática docente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o currículo escolar inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula, relacionando princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação escolar na formação continuada do professor.

O projeto Primeiro, Aprender! Ler Bem para Aprender Pra Valer é uma ação voltada para o 1º ano do ensino médio, dirigida especialmente à capacidade leitora e ao bom domínio de cálculo e raciocínio lógico. O objetivo deste Projeto é desenvolver e consolidar conceitos, competências e habilidades das diversas disciplinas, considerados como necessários ao bom desempenho dos alunos ao longo do ensino médio, focalizando as habilidades de compreensão de textos, raciocínio, articulação lógico-abstrata de conteúdos e resolução de problemas. As principais atividades a serem desenvolvidas no projeto Primeiro Aprender voltadas para a habilidade da leitura são a identificação e

recuperação das informações, o desenvolvimento da compreensão geral do texto, a reflexão do conteúdo e da forma do texto, a elaboração e argumentação para defender um ponto de vista e a identificação da finalidade textual. Na área de Matemática, o objetivo é desenvolver o uso da linguagem matemática por meio de procedimentos e habilidades de resolução de problemas, consolidar conceitos matemáticos mais amplos, realizar operações simples, desenvolver o domínio das relações numéricas, da Álgebra e da Geometria. As atividades na área de Ciências Naturais e Humanas têm como objetivo compreender conceitos científicos necessários para ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural e social, aplicar estes conceitos a problemas científicos presentes na vida real, reconhecer questões científicas, identificar evidências, desenvolver a capacidade de adquirir, interpretar e agir com esteio em evidências e desenvolver a capacidade de extrair conclusões com bases científicas.

O material do projeto Escola Aprendente resulta de um trabalho coletivo de professores das escolas estaduais de ensino médio, técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e professores universitários envolvidos na formação de professores, cujos esforços convergem no sentido de propor orientações curriculares que, sobretudo, privilegiam os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, assegurando a autonomia do professor e da escola, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB. A SEDUC-CE disponibiliza aos professores do ensino médio um arsenal didático-metodológico voltado à orientação do processo ensino-aprendizagem. A produção deste material decorre do reconhecimento das dificuldades enfrentadas na sala de aula, consequência, dentre outros fatores, da crescente expansão do ensino médio. A Coleção Escola Aprendente apresenta as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio, oferecendo as orientações para o ensino das disciplinas embasadas nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), propondo exercícios e avaliações, sugestões de leituras através da *internet* para pesquisa, programas de rádio e filmes relacionados aos conteúdos ensinados.

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) é um projeto cujo objetivo é estimular o estudo da Matemática e revelar talentos na área, melhorando a qualidade da educação básica. A OBMEP é um instrumento voltado para as escolas públicas, seus alunos e professores e busca desenvolver a capacidade de resolver

problemas e apresentar soluções criativas e inovadoras. A OBMEP tem o compromisso de afirmar a excelência como valor maior no ensino público. Suas atividades demonstram a importância da Matemática para melhorar o futuro dos jovens. A OBMEP procura estimular o ensino da Matemática no País por meio de competições, identificando jovens talentos para a ciência em geral, entre alunos oriundos de escolas da rede pública federal, estadual, distrital e municipal.

A Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa de 2010 “Escrevendo o Futuro” tem o objetivo de contribuir para a formação de professores e o desenvolvimento do alunado, visando à melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras. A Olimpíada de Língua Portuguesa está prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como um dos procedimentos destinados a elevar a qualidade da educação básica no País. A prioridade é a formação de professores para a educação básica, com a consequente melhoria na didática do ensino da Língua Portuguesa.

Esses projetos educacionais visam ao desenvolvimento da leitura e da escrita como fator fundamental da formação intelectual do aluno, promovendo a inclusão social por meio da diversidade dos saberes escolares. Assim também acontece nos princípios preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que conferem prioridades à [...] formação ética e [...] desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos estudantes (PCN, p.26).

As adaptações curriculares do curso de formação continuada do professor do ensino médio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará constituem possibilidades educacionais de atuar perante as dificuldades de aprendizagem dos alunos. As escolas buscam realizar adaptação do currículo regular ao perfil do professor que pretende formar, tornando-o apropriado às características peculiares à escola.

2.1. Cursos de formação continuada dos professores do ensino médio de Sobral-CE em 2010

O município de Sobral localiza-se a 224 quilômetros de distância de Fortaleza, capital do Ceará. Segundo o IBGE (2009), possui aproximadamente 188,3 mil habitantes. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009 do município para os

anos iniciais do ensino fundamental foi de 6,6 (numa escala de 0 a 10). Essa nota superou não só a meta prevista para 2009, como também a prevista para 2021. O município também ficou acima da média brasileira para esse ciclo, que é de 4,6. Já para os anos finais do ensino fundamental, a nota foi de 4,0, superando também a meta prevista para o período.

Tabela 11- Taxa média de aprovação e projeção do rendimento escolar do ensino fundamental e médio no Brasil.

Sobral-CE	IDEB Observado			Metas Projetadas			
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2021
Anos Iniciais	4.0	4.9	6.6	4.0	4.4	4.8	6.1
Anos Finais	3.3	3.5	4.0	3.3	3.4	3.7	5.3

Fonte: Saeb e Censo Escolar

Os indicadores de qualidade propostos pelo movimento “Todos Pela Educação” destacam o baixo percentual de alunos dos anos finais do ensino fundamental que aprenderam o que era esperado em Matemática (3,2%) e Língua Portuguesa (8,2%). Já os alunos da 4ª série alcançaram melhores resultados, superando a média da região Nordeste. Em 2009, no que se refere ao ensino médio, o Ceará se destaca com melhores indicadores que os do Nordeste, enquanto fica num patamar menor no plano nacional.

Tabela 12- Resultados dos indicadores educacionais de língua portuguesa em do município, do estado, da região e do país.

Localidade	4º/5º EF Port.	4º/5º EF Mat.	8º/9º EF Port.	8º/9º EF Mat.	3º EM Port.	3º EM Mat.
Sobral (2007)	33,7%	22,7%	8,2%	3,2%	-	-
Ceará (2009)	27,5%	22,8%	20,7%	10,1%	25,2%	8,1%
Nordeste (2009)	23,8%	20,0%	19,3%	10,2%	22,1%	6,8%
Brasil (2009)	34,2%	32,6%	26,3%	14,8%	28,9%	11,0%

Fonte: Saeb e Censo Escolar

O município de Sobral-CE apresenta uma taxa de aprovação elevada, tanto para os anos iniciais do ensino fundamental (98,8%), como para os anos finais (91,5%). Chama

atenção, no entanto, a taxa de distorção idade-série, que atingiu 17,3% nos anos finais do ensino fundamental e 33,5% no ensino médio.

Com base nos indicadores educacionais do Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2010, Sobral possui a 111 estabelecimentos de ensino das redes estadual, municipal e privada.

Tabela 13 – Indicadores educacionais do ensino fundamental e médio de Sobral-CE em 2009.

Indicadores	Ens. Fundamental- anos iniciais	Ens. Fundamental- anos finais	Ensino Médio
Taxa de distorção idade-série	3,9%	17,3%	33,5%
Taxa de Abandono	0,1%	2,0%	11,0%
Taxa de Aprovação	98,8%	91,5%	81,2%
Taxa de Reprovação	1,1%	6,5%	7,8%

Fonte: Saeb e Censo Escolar

Os estabelecimentos de ensino de Sobral-CE são 18 estaduais, uma escola da zona rural e 17 na urbana, 60 escolas municipais, com 24 rurais e 36 urbanas e 33 escolas privadas da zona urbana. Sobral atende 13.837 alunos na rede estadual e 31.271 na rede municipal e 10.450 alunos da rede privada de ensino, perfazendo um total de 55.558 alunos.

Tabela 14- Alunos de Sobral-CE, de acordo com o censo escolar de 2010.

Município	Dependência	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
Sobral	Estadual	0	0	0	4.158	9.679
	Municipal	2.867	4.522	13.469	10.413	0
	Privada	633	1.336	3.191	2.978	2.312
	Total	3.500	5.858	16.660	17.549	11.991

Fonte: Saeb e Censo Escolar

Com a intenção de melhorar os dados do Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos instrumentos fundamentais adotados em Sobral-CE é o Plano de Ações Articuladas (PAR), que procura colaborar no cumprimento do plano de metas “Compromisso de Todos Pela Educação”, conjugando esforços da União, Estados e Distrito Federal, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade,

prevendo a melhoria da qualidade da educação básica. O Plano de Ações Articuladas do Município encontra-se aprovado pelo Ministério da Educação. Dos seus 52 indicadores, 34 (65%) apresentam pontuação 2 e 1 (máx.=4 e mín.=1). Os Resultados do Plano de Ações Articuladas de Sobral-CE de 2009 apresentam a dimensão referente à formação de professores e de profissionais de apoio escolar, com a pontuação máxima no nível 2.

A proposta pedagógica do curso da formação continuada dos professores do ensino médio da rede estadual de ensino no município de Sobral-CE, em 2010, centraliza-se no atendimento de 408 professores das diferentes áreas de conhecimento das escolas profissionais, regulares e conveniadas. Essa abrangência corresponde a professores regentes do centro de multimeios, coordenadores dos laboratórios de informática, professores da educação especial, professores de apoio específico, professores de Ciências Humanas de Matemática e de Língua Portuguesa. Os professores que participam são formadores em suas escolas nos planejamentos semanais por área de ensino. Os encontros são realizados ordinariamente na CREDE. Os encontros presenciais da formação ocorrem durante todo ano letivo, sempre na segunda semana de cada mês, sendo distribuída da forma indicada na tabela 15.

Tabela 15- Encontros presenciais, por áreas temáticas, do curso de formação continuada da CREDE de Sobral-CE em 2010.

Dia Semanal	Área Temática
Segunda-feira	Centro de Multimeios e Laboratório de Informática
Terça-feira	Linguagens e Códigos, (Língua Portuguesa)
Quarta-feira	Ciências Humanas
Quinta-feira	Ciências da Natureza e Matemática
Sexta-feira	Educação Especial e Apoio Específico

Fonte: Projeto da Formação Continuada da 6ª CREDE de 2010.

As formações continuadas dos professores de Linguagens e Códigos e de Matemática e suas Tecnologias como também de Ciências da Natureza acontecem nos dias de planejamento de área semanal dos professores, de modo a não comprometer o tempo de regência de sala de aula na escola. Os eixos temáticos por área de conhecimento da formação continuada do professor da CREDE de Sobral-CE em 2010 se resumem na tabela seguinte.

Tabela 16- Temáticas dos cursos de formação continuada dos professores do ensino médio da CREDE, por áreas de estudo.

Mês	Temas				
	Centro de Múltiplos Meios	Linguagens e Códigos	Ciências Humanas	Ciências da Natureza, Matemática	Educação e Especial
Fevereiro	Currículo	Currículo	Currículo	Currículo	Currículo
Março	Leitura de mundo através da arte.	Produção de textos.	Processo de democracia.	Os temas da matemática.	Educação especializada.
Abril	Leitura: aproximação das pessoas e do mundo	Gêneros textuais na língua portuguesa.	A abolição e o conceito de liberdade.	Práticas docentes no ensino de matemática.	Diversidade intelectual.
Maior	Cultura dos quilombolos.	Jogos gramaticais	Africanos: dimensões históricas	História da matemática.	Síndrome de <i>Down</i> ¹⁸ .
Junho	Aprendendo através de maquete.	Literatura: leitura como fruição.	Mobilidades urbanas em tempos modernos.	Projeto Primeiro Aprender.	Leitura e escrita com alunos especiais.
Agosto	Folclore e educação nas diversidades.	Literatura popular: o cordel.	Projeto Primeiro Aprender.	Jogos de matemática.	O aprendizado: o autismo.
Setembro	Música como leitura de mundo e de palavras.	Literatura negra: autores brasileiros.	História política: idéias e instituições.	As ciências da natureza e os temas transversais.	Síndrome de <i>Rett</i> ¹⁹ .
Outubro	Viajando no universo da literatura de cordel.	Experiências didáticas do projeto Primeiro aprender.	A ética, a pluralidade e meio ambiente.	A geometria	Psicose infantil
Novembro	Diversidade cultural.	Jogos ortográficos	Cartografia: representação o espacial	A álgebra	Surdo cegueira e deficiência múltipla
Dezembro	O poder humanizador da poesia.	A linguagem da arte.	Ética.	Os problemas enfrentados no ensino da matemática.	Experiências exitosas de 2010 nas salas de aula.

¹⁸ Distúrbio genético causado pela presença de um cromossomo extra total ou parcialmente. Está associada a algumas dificuldades de habilidade cognitiva e desenvolvimento físico, assim como de aparência facial.

¹⁹ Anomalia que causa desordens de ordem neurológica, acometendo quase que exclusivamente crianças do sexo feminino. Compromete progressivamente as funções motoras e intelectuais, e provoca distúrbios de comportamento e dependência.

Fonte: Projeto da Formação Continuada da 6ª CREDE de 2010

Os temas estudados na formação dos professores da rede estadual de ensino de Sobral-CE são planejados de forma interdisciplinar com os professores mediante o estudo da área de conhecimento no contexto cultural, histórico e social, com o objetivo de assumir outra concepção de currículo, aprendizagem e ensino por meio do estudo e da reflexão sobre a prática, na intenção de criar conceitos teóricos.

Nesta perspectiva de trabalho interdisciplinar na formação continuada dos professores, a prática docente assume posição reflexiva, com vistas a relacionar os temas disciplinares estudados, assegurando a formação integral dos conhecimentos escolares.

Entendemos que a formação didático-pedagógica acontece em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática e na formação docente.

Nas palavras de Santos,

O eixo central da proposta científica é reabilitar os diferentes saberes por reconhecer, nessas formas de conhecimento, virtualidades capazes de enriquecer a relação com o mundo. O não-aproveitamento dos diferentes saberes e experiências favorece o desperdício da riqueza social (2004, p. 790).

É nessa perspectiva que caminha a educação popular, na busca da reabilitação, articulação entre os diferentes saberes, por meio do diálogo entre o fazer e a reflexão teórica, permitindo aos agentes a discussão e a sua inserção nessa conjunção de problemas, fortalecendo a apropriação crítica da realidade (FREIRE, 1999).

É importante considerar na capacitação docente a formação cultural do professor ampliada em temas que contribuam para entendimento da educação, do ensino e do sistema escolar, buscando a compreensão sobre os conhecimentos disciplinares e interdisciplinares estudados e vividos socialmente.

Santos, com efeito, pergunta: “Como articular os saberes que sabemos com os saberes que ignoramos?” (2008, p. 22). No caso da formação docente, é: como articular os saberes acadêmicos com os saberes práticos? A educação deve buscar novos caminhos, ampliar o diálogo dos espaços sociais e encontrar estratégias para os problemas que se

repetem de forma sequencial a cada ano. “Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2006, p. 106).

Freire (2003) reconhece que a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de ter nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando a sociedade. As relações do homem com o mundo e do homem com os homens, permitem a criação e recriação dos conceitos e valores sociais.

Nessa ótica de pensamento, Sobral-CE desenvolve a formação continuada do professor por área de conhecimento que contempla dez encontros mensais de 5 horas, sendo que cada formação tem uma carga horária anual de 50 horas presenciais e 50 horas de atividade de extensão, perfazendo um total de 100 horas aulas. O cursista procura obter 75% de frequência e produzir um artigo científico a partir das temáticas estudadas durante a formação, alguns trabalhos selecionados são publicados na revista da CREDE de Sobral-CE no início do ano letivo.

A proposta da formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de Sobral-CE trata também de uma intervenção pedagógica na realidade das escolas, que vem apresentando baixos índices de aprendizagem, pois de acordo com os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), realizado em dezembro de 2008, dos 18 mil e 536 alunos avaliados do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, 97% se encontram em níveis não satisfatórios (intermediário, crítico e muito crítico) em português e 1,7% em matemática. Somente 1,7% dos alunos da 6ª CREDE se encontram em nível adequado em matemática e português. Percebemos por meio do sistema permanente de acompanhamento da aprendizagem que os indicadores educacionais precisam ser melhorados de forma significativa permitindo aos alunos desenvolver as habilidades de ler, escrever e interpretar de forma consciente e criativa. Os resultados reais são entendidos preocupantes por apresentarem maior distância dos níveis ideais. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) tem como objetivo principal fornecer dados para monitorar as políticas da educação.

Na lição de Perrenoud (2002), o desejo de mudança da prática docente do professor nasce da decepção, do descontentamento com aquilo que ele faz. Somente a repetição das atividades docentes não garante o alcance dos objetivos pedagógicos.

Acima de tudo, uma pessoa quer que sua prática, compreendida como a repetição de atos semelhantes em circunstâncias semelhantes, evolua. Quando a repetição persiste, apesar dos esforços e da tentativa de se controlar, de dominar, de se disciplinar, a pessoa chega à conclusão de que é conduzida por um esquema ou por vários esquemas de pensamento e de ação que estão fora do alcance de sua consciência e de sua vontade (PERRENOUD, 2002, p.156).

Cada atividade docente requer seu estilo próprio de comportamento com base nos objetivos propostos da escola. Os cursos de formação continuada dos professores buscam propor sugestões de melhoria dos resultados dos indicadores educacionais. A consciência crítica formada pelo professor possibilita o pensamento reflexivo da prática adotada nas propostas escolares.

O papel do professor também consiste na formação de suas construções teóricas, não atuando apenas na reprodução dos conceitos de outros, mas que essa construção se dê a partir de sua formação e suas experiências ao longo da realização de suas atividades profissionais.

Nessa dimensão de entendimento, as metas do curso de formação continuada dos professores da CREDE de Sobral-CE fazem referência às respostas dos desafios que se interpõem nas práticas pedagógicas, como altas taxas de repetência, elevada proporção de alunos com dificuldades de aprendizagem que abandonam a escola sem concluir a educação básica e a baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados, é importante pensar num professor detentor de competências necessárias ao ato de ensinar e não apenas do domínio de conteúdos disciplinares específicos.

A avaliação da qualidade do curso de formação continuada do professor é feita a cada encontro mensal na 6ª CREDE, analisando os fatores que contribuem para o desenvolvimento da formação docente mediante o reconhecimento dos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) e do Acompanhamento Permanente de Aprendizagem (APA-CREDE), pelos quais ainda se constata altos índices de deficiência na aprendizagem dos alunos. Partindo dessa perspectiva, o projeto de formação docente tem característica de intervenção pedagógica junto aos professores tendo como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos e a valorização do profissional da educação.

Com efeito, a formação continuada de professores da 6ª CREDE de Sobral em 2010, tem como foco a aprendizagem dos alunos. Segue uma base pedagógica subsidiada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas diretrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nas matrizes curriculares do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e nas orientações didáticas da Coleção Escola Aprendente.

No acompanhamento pedagógico do curso de formação continuada do professor de Sobral-CE, as maiores dificuldades identificadas nas escolas têm sido:

- Envolver de forma integral todos os professores do ensino médio nos cursos de formação contínua;
- Verificar sistematicamente o impacto da formação na aprendizagem dos alunos;
- Criar mecanismos de monitoramento da implementação das estratégias propostas na formação continuada na sua extensão didático-pedagógica na sala de aula.
- Prever disponibilidade de tempo para a realização dos cursos de formação continuada dos professores.

Portanto, a formação continuada dos professores procura articular sistematicamente os fundamentos didático-pedagógicos e as atividades do cotidiano da sala de aula. Porém, a formação continuada não resolve todos os problemas pedagógicos, mas contribui para a elaboração dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores, por meio de relatos de experiências, oficinas temáticas, grupos de estudo. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a analisar a relação dos conhecimentos estudados com os conhecimentos praticados.

Importante também destacar a concepção da SEDUC-CE no que se refere à definição de programas de formação continuada de professor baseada em alguns princípios.

O respeito aos saberes e as experiências exitosas dos professores, ação/reflexão/ação como foco em um trabalho pedagógico interdisciplinar, criativo, dinâmico e interessante, (...) ênfase no aspecto humano, trabalho coletivo de docentes e discentes (...), abordagem metodológica multidimensional do conhecimento, ênfase na concepção de professor-pesquisador, abordagem diagnóstica e processual da avaliação de aprendizagem (SEDUC, 2000, p.4).

Não existe uma proposta de acompanhamento sistemático do curso de formação continuada do professor pela SEDUC-CE e CREDE para conhecer os avanços e os recuos pedagógicos proporcionados pela formação docente. Uma das iniciativas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará é a procedência de um levantamento das necessidades de formação docente junto às diferentes escolas e os diferentes saberes docentes, a fim de socializar a diversidade e o nível desses conhecimentos. Com base nas propostas educacionais da SEDUC-CE (2000) as demandas formativas são identificadas a partir do projeto pedagógico de cada escola, considerando as observações de sala de aula e os momentos de planejamento de ensino.

Compreendemos a importância da SEDUC-CE e da escola trabalhar a formação continuada do professor de forma articulada, sintonizadas com o mesmo objetivo, a profissionalização docente. No entanto, percebemos que ainda há uma desarticulação nesse processo de formação. Entendemos que a formação continuada pretenda partir das necessidades à formação humana e social, num contexto de transição de culturas presente em cada escola da rede de ensino. É nesse contexto de formação que emergirão as possibilidades emancipatórias²⁰ dos professores.

Santos (1996) argumenta que é necessário reinventar a emancipação social, ou seja, um mundo onde caibam muitos mundos. Nesta mesma linha de pensamento, Asmann (1998) também reconhece que não mais podemos nos satisfazer com uma vida em que o coração tem suas razões, que a razão desconhece. Nossos corações precisam conhecer o mundo da razão, e a razão precisa ser guiada por um coração informado.

Defendemos a interação com instituições de saberes múltiplos e específicos como a universidade, a SEDUC-CE, a 6ª CREDE e a escola, numa relação de mão-dupla por meio da formação de conhecimentos e experiências. Enfim, a diversidade dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores possibilita a reconstrução de uma outra postura profissional diante da variedade de comportamentos humanos no espaço social da escola.

²⁰ Esforço para obter direitos políticos ou de igualdade, conquista e manutenção da soberania política e econômica

II PARTE- METODOLOGIA

Capítulo 3. Desenvolvimento metodológico da pesquisa

Esta investigação procura refletir sobre a qualidade da formação continuada de um grupo de professores do ensino médio que participaram em 2010 desses cursos nas escolas estaduais de Sobral-CE, município de grande importância econômica para o estado onde atende média de dezoito escolas estaduais na cidade. Para o levantamento institucional dentro do universo identificado foram selecionadas como amostra duas escolas com localização diferenciada, uma no bairro central da cidade, e outra no bairro periférico envolvendo vinte e quatro professores de várias disciplinas do ensino médio, dois diretores, dois coordenadores pedagógicos e setenta e dois alunos englobando os três turnos de ensino. Essas escolas representam média de 15% do universo das escolas públicas estaduais de Sobral - CE. Desses professores dezoito participaram dos cursos de formação continuada em 2010.

Tabela 17- Áreas de graduação, de formação continuada e de atuação profissional dos professores pesquisados.

Escola	Formação Inicial	Formação Continuada	Atuação
Escola A	Letras Biologia, Matemática Pedagogia	Gestar II ²¹ Língua Espanhola Educação Financeira Língua Portuguesa	Língua Portuguesa Biologia Matemática Espanhol Inglês
Escola B	Educação Física Letras Matemática Filosofia	Língua Portuguesa Matemática Ciências Humanas	Matemática Língua Portuguesa Educação Física Filosofia

Fonte: Formulários dos questionários

Para dar início ao trabalho, houve um contato prévio com a gestão e os professores das escolas como forma de apresentar os objetivos e as propostas desta pesquisa. Foi um estudo desenvolvido durante seis visitas nas escolas registrando experiências diferentes a cada contato escolar, evidenciado por meio do estudo dos documentos oficiais referentes à formação continuada do professor como também do conhecimento das opiniões dos

²¹ Programa Gestão da Aprendizagem Escolar que oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

agentes envolvidos na pesquisa. Durante as visitas nas escolas participamos com os professores do ensino médio e os coordenadores pedagógicos, do planejamento de ensino interdisciplinar e de seminários temáticos sobre avaliação do ensino ministrados por professores universitários e professores escolares considerando as metas educacionais a nível estadual, municipal e escolar. Tivemos contatos também com a CREDE de Sobral-CE durante três visitas através de conversas informais com os superintendentes que acompanham o desenvolvimento dos projetos nas escolas pesquisadas com a intenção de conhecer a proposta do curso de formação continuada dos professores a nível regional e escolar.

Os procedimentos técnicos foram desenvolvidos mediante a pesquisa bibliográfica e do estudo de campo. As técnicas adotadas foram conduzidas por meio de várias ferramentas de estudo como suporte de registro na descrição da legislação educacional dando ênfase na política de formação continuada do professor principalmente a nível regional e escolar. No processo da revisão bibliográfica também foi desenvolvido o estudo dos princípios que norteiam as propostas dos cursos de formação continuada dos professores adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará e dos projetos políticos pedagógicos desenvolvidos nas escolas pesquisadas. A fundamentação teórica dos autores permitiu o entendimento dos fatores que subsidiam o processo da formação continuada do professor, possibilitando a identificação do conceito e da importância da profissionalização docente associando com a realidade escolar. A contextualização das políticas públicas da formação continuada dos professores possibilitou o entendimento das propostas dos cursos de formação docente, dos fundamentos da educação, da organização do trabalho pedagógico e da relação dos conhecimentos com a prática, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a realidade do contexto escolar.

A pesquisa foi descritiva e desenvolveu o método de natureza quali-quantitativa, pois os dados estatísticos das escolas pesquisadas serviram de referência para um estudo sobre as propostas do curso de formação docente e o nível de qualidade desses cursos.

A abordagem qualitativa busca compreender a formação continuada a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Conforme Godoy (1995, p. 58), a pesquisa

qualitativa busca “... compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”.

A pesquisa, nessa abordagem qualitativa, permitiu uma investigação sistemática de alguns aspectos da realidade educacional referente à formação continuada do professor, fazendo um relacionamento teórico e prático do tema para facilitar a compreensão dessa realidade no contexto escolar.

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos durante a pesquisa se resumem desta forma:

- Pesquisa bibliográfica de autores nacionais e internacionais que tratam sobre a docência e a formação;
- Conhecimento e estudo das propostas curricular, metodológica e pedagógica do curso de formação docente da Secretaria de Educação do Estado do Ceará;
- Descrição e análise da política de formação continuada dos professores do ensino médio da rede estadual de Sobral de 2010;
- Coleta, descrição e análise das falas dos sujeitos da pesquisa para analisar como a formação continuada contribui para a qualificação profissional do professor a partir do olhar dos gestores, dos professores e dos alunos da rede pública de ensino estadual em Sobral – CE.

Para entendimento destas questões foi considerado imprescindível a obtenção de informações básicas referentes a essas temáticas. Desta forma, foram aplicados no final das aulas em cada turno os questionários por representantes dos segmentos escolares, núcleo gestor, professor e aluno. Após a aplicação dos questionários, os professores levando em conta seus conhecimentos teóricos e experienciais se disponibilizaram em fazer complementos por meio de algumas informações que julgavam importantes como formas de contribuir plenamente na pesquisa.

Os dados dos questionários com perguntas fechadas buscaram obter o nível da qualidade do professor formado através do aproveitamento efetivo neste curso. O questionário englobou perguntas sobre o conceito e a importância da formação continuada do professor do ensino médio, a qualidade do curso da formação continuada, o

envolvimento do professor no processo de sua formação profissional, a participação da SEDUC-CE e da CREDE na elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas do curso de formação continuada, a contribuição da formação continuada na profissionalização docente e o relacionamento desta formação com a realidade escolar.

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (CHIZZOTTI, 2001, p. 84).

Na lição de Lüdke e André (1986), a pesquisa em uma abordagem qualitativa faz referência aos dados coletados.

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessa pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos; inclui transcrições de depoimentos e extratos de vários tipos de documentos (1986, p.12).

As respostas dos questionários foram analisadas com base na literatura dos autores adotados e na análise documental das políticas educacionais e institucionais de formação de professores.

Tabela 18-Quantidade dos segmentos escolares envolvidos na pesquisa e dos participantes da formação continuada em 2010.

Escola	Professor		Núcleo Gestor		Aluno	
	Pesquisado	Participante do curso	Pesquisado	Participante do curso	Pesquisado	Participante do curso
A	12	10	02	02	35	35
B	12	09	02	02	37	37

Fonte: Formulários dos questionários

A partir das respostas analisadas nos questionários dos sujeitos da pesquisa, foram identificadas as seguintes categorias:

- Conceito e importância da formação continuada
- A contribuição da formação continuada
- Participação nas decisões da formação continuada
- A formação continuada e a competência do professor

- A legislação da formação continuada
- A formação continuada e a experiência docente.

As respostas mais significativas foram categorizadas investigando o que os agentes escolares entendem sobre o objetivo dos cursos de formação continuada do professor, seu material didático-pedagógico, sua metodologia adotada e suas possíveis influências na qualificação profissional. A partir das expressões sintetizadas durante a pesquisa houve uma compreensão do tema em estudo, constituindo as categorias de análise que revelam indicadores de como é desenvolvido o processo de formação continuada dos professores pertencentes às escolas estaduais do município de Sobral-CE.

Com a análise educacional dessas duas escolas percebemos que não é mais possível a construção de um modelo unificado de formação continuada do professor que atenda a todas as especificidades escolares, pois verificamos a existência de desafios diferentes em várias realidades distintas das escolas dentro de suas características próprias de ensino.

Buscamos uma maneira dialética entre o que sugere Lima (2001) despir e ou mesmo retirar nossas lentes impregnadas de conceitos e ou preconceitos para análise de uma situação, e a intenção de lançar sobre os fatos nosso olhar crítico refletindo a experiência de nossa pesquisa.

Capítulo 4. Interpretação dos dados recolhidos nas escolas estaduais de Sobral-CE

O foco do estudo centrou-se nos gestores, alunos e principalmente professores que participaram do curso de formação continuada em 2010 realizado nas escolas A e B na cidade de Sobral-CE, em convênio com a CREDE e SEDUC-CE. Essas escolas foram escolhidas como fonte de pesquisa devido às suas categorias de extensão identificadas mediante a quantidade de alunos e professores, espaços territoriais diferenciados, cursos de formação continuada de professores do ensino médio diversificados, clientela escolares pertencentes à mesma proposta educacional por meio da esfera estadual de ensino. As referidas escolas são identificadas por via dos símbolos A e B como forma de primar pela confidencialidade dos dados apresentados nos instrumentais da pesquisa.

A escola A, situada na zona urbana na cidade de Sobral no estado do Ceará, atende alunos principalmente dos bairros centrais como Coração de Jesus, Campo dos Velhos, Alto do Cristo e outros. Caracteriza-se por uma estrutura física formada por quatro blocos, perfazendo um total de doze salas de aula. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite, com um total de trinta e três turmas, sendo dois 8º ano, nove 9º ano e vinte e duas turmas de ensino médio. Dispõe de dois laboratórios de informática e dois de ciências como suporte didático de apoio pedagógico, além de equipamentos de multimídia e acervo bibliotecário. Em 2010, a escola contava com 1210 alunos. O núcleo gestor é composto por uma diretora, três coordenadores e uma secretária escolar. Com um quadro de quarenta e dois professores em efetivo exercício de regência de sala de aula, sete professores no centro de multimídias²² e vinte servidores em funções como merendeiras, zeladores e porteiros e/ou vigilantes. A organização dos conteúdos é apresentada por área de conhecimento, contemplando as competências e habilidades como marco de aprendizagem, fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A LDB, os currículos têm uma base nacional comum e uma parte diversificada, onde são contempladas as características regionais e locais da sociedade, porém com base nas orientações das diretrizes da SEDUC-CE, seguindo as orientações contidas nos Referenciais Curriculares Básicos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

²² Múltiplas mídias integradas na comunicação de uma mensagem utilizando-se a linguagem verbal, sonora e visual gerenciadas pelo computador na comunicação social e escolar.

A escola B, situada na periferia urbana na cidade de Sobral-CE atende alunos dos bairros do Junco, Terrenos Novos, Vila União, Cohab III e Cachoeiro como também na zona rural de Sobral nos distritos de Boqueirão e Meruoquinha. Possui uma estrutura física composta de vinte salas de aula, com laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, quadra de esportes, centros de multimeios e educação especial-universal e multifuncional. O núcleo gestor é composto de um diretor, três coordenadores pedagógicos, uma secretária escolar. Existe um psicólogo, dezoito funcionários, cinquenta e dois professores, 2.105 alunos. A escola desenvolve mensalmente encontros com todos esses profissionais para análise comparativa dos dados educacionais planejados e alcançados. Os projetos da escola desenvolvidos em 2010 buscam primar pela qualidade do ensino com prioridade para o incentivo da leitura através das pesquisas sobre: literatura no vestibular, música e aprendizagem: uma experiência harmônica na sala de aula, cultura da nossa terra, currículo e ideologia: a história e cultura afro brasileira e africana, fisioterapia na escola: cultivando saúde e aprendizagem. As propostas de ação administrativa e pedagógica da escola visam contribuir para a conscientização do aluno, capacitando-o para exercer seus direitos e seus deveres de cidadão, assumindo uma postura em que seja evidenciada o compromisso político-social, traçado nas vertentes acesso, permanência e qualidade de ensino em função do processo de mudança e crescimento social.

Antes da aplicação do questionário foi desenvolvida uma análise documental por meio da leitura dos documentos escolares como os projetos políticos pedagógicos, os regimentos internos, os projetos de ensino e as propostas dos cursos de formação continuada dos professores como forma de conhecer a realidade escolar. Durante as visitas de pesquisa participamos de alguns planejamentos de ensino dos professores do ensino médio, de palestras sobre as técnicas, as funções e os instrumentos da avaliação de ensino, ministradas pelos professores escolares e universitários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Também desenvolvemos conversas informais com os professores sobre a qualidade do curso de formação continuada como espécie de teste prévio das informações básicas para o desenvolvimento da pesquisa no contexto escolar.

Para a concretização do estudo em epígrafe foram feitos questionários estruturados nas duas escolas envolvendo 24 professores do ensino médio que lecionam em várias áreas temáticas com o objetivo de averiguar fatos e determinar opiniões sobre o tema pesquisado. Foi criado um clima de cordialidade com os envolvidos na pesquisa, ajudando a adquirir confiança, não discutindo a partir das respostas. O roteiro dos questionários obedeceu critérios a partir de perguntas precisas, com base nos objetivos da pesquisa.

Do universo desses professores, doze de cada escola foram escolhidos aleatoriamente, por amostragem, representando, assim, 25% deste grupo profissional. Os diretores e os coordenadores pedagógicos representam 100% dos dois grupos, dado que todos concordaram em participar do estudo e, pelo número em questão, embora sendo uma representação de 100%, não é de molde a dificultar a nossa pesquisa. Segundo Boni e Quaresma (2005), o questionamento é padronizado para obter dos sujeitos envolvidos respostas às perguntas e permitir comparação entre o mesmo conjunto de perguntas. As diferenças nas respostas acontecem devido às diferenças entre os participantes e não diferenças devido às questões.

Os questionários foram preparados baseados nos objetivos da pesquisa, nos temas dos capítulos a serem desenvolvidos levando em conta a realidade das propostas pedagógicas, metodológicas e curriculares das escolas a vista do terreno ativo das políticas de formação continuada de professores por meio do acesso às informações na realidade educacional das escolas.

Esses instrumentais de pesquisa apresentados aos professores, alunos e aos gestores foram realizados no mês de novembro do ano de 2010 na própria escola. Obtivemos autorização das gestões das escolas, dos docentes e dos próprios alunos para aplicar os questionários no término das aulas. Todos que participaram da investigação colaboraram efetivamente, demonstrando interesse e comprometimento com o objeto de estudo, sinalizando sua relevância. Todos os questionários foram aplicados com o consentimento prévio dos participantes, buscando criar condições para garantir a fidedignidade dos dados coletados. A transcrição dos questionários foi efetuada com cautela e com a máxima fidelidade possível. A análise dos questionários seguiu o formato concordante de

Parasuraman, afirmando que “construir questionários é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto, aplicando tempo e esforço adequados” (1991, p.21).

Na escola A foram aplicados questionários com a diretora graduada em educação física e especializada em metodologia do ensino fundamental e médio que participou entre 2006 e 2010 dos cursos de gestão para o sucesso escolar como também gestão e avaliação da educação pública. Tem seis anos de experiência na gestão escolar como diretora através do vínculo empregatício com o estado de forma efetiva. A coordenadora pedagógica é graduada em Pedagogia com especialização em planejamento educacional e Progestão²³. Participou do curso de gestão e avaliação da educação pública. Tem 14 anos de experiência nesta área com vínculo empregatício efetivo com o estado. Estas profissionais fazem parte do núcleo gestor da mesma escola durante o período de duas gestões sendo quatro anos consecutivos.

Na escola B também foram desenvolvidos questionários ao núcleo gestor, sendo um diretor e uma coordenadora pedagógica. O diretor é graduado em Estudos Sociais com vínculo empregatício efetivo com o estado. Tem quinze anos de experiência como docente na disciplina de História no ensino médio e oito anos de gestor escolar. Tem especialização no curso de Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, já participou durante o período da direção da escola de vários cursos na área de gestão escolar. A coordenadora pedagógica é graduada em Pedagogia com vínculo empregatício efetivo com o estado. Tem mais de sete anos de experiência na gestão pedagógica na mesma unidade de ensino. Também já participou, desde sua admissão no núcleo gestor da escola, de cursos de gestão escolar como avaliação da educação pública e Progestão, Programa de capacitação a distância para gestores escolares.

A descrição dos professores da escola A inclui suas trajetórias de formação e experiência identificando suas principais características profissionais. Nesta escola foram questionados doze professores do ensino médio graduados em Letras, Biologia, Matemática e Pedagogia onde sete deles são especializados em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, Planejamento educacional e Psicopedagogia, Biologia, Gestão de

²³ Curso organizado na modalidade a distância destinado à formação continuada e em serviço dos gestores escolares das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Qualidade Ambiental, Estudos Lingüísticos e Literários. Trabalham envolvendo os três turnos variando suas experiências docentes entre oito e vinte anos. Todas as lotações dos professores interrogados estão de acordo com suas áreas de formação e seus vínculos empregatícios com o estado são considerados efetivos. As atividades desenvolvidas atualmente estão de acordo com o cargo para o qual foram contratados.

Dos doze professores questionados da escola A, dez deles participaram de cursos de formação continuada em 2010 como, Gestar II, Língua Espanhola, Educação Financeira nas Escolas e Língua Portuguesa. Em outros tempos os professores também participaram de outros cursos como, *British Council*²⁴, Matemática para o Ensino Médio, experiências em laboratórios e projeto ilha ambiental. Em 2010, a escola A desenvolveu vários programas e cursos de formação continuada de professores para várias áreas de formação e atuação docente como, Plano Nacional de Formação de Professores da Rede Pública-Plataforma Freire, E - Jovem, Mais Educação, Gestar I e II, Universidade Aberta do Nordeste - Ensino à Distância, Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.

Os doze professores questionados do ensino médio da escola B são graduados em Educação Física, Letras, Matemática e Filosofia com especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, Planejamento Educacional Literária e Psicopedagogia. Dos professores pesquisados, nove participaram dos cursos de formação continuada em 2010 nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. Em outros tempos os professores também participaram de outros cursos como, capacitação do sistema penitenciário, educação de jovens e adultos e Língua Portuguesa. Trabalham envolvendo os três turnos variando suas experiências docentes entre dois e vinte e dois anos. Todas as lotações dos professores indagados estão de acordo com suas áreas de formação e seus vínculos empregatícios com o Estado são considerados efetivos. As atividades docentes estão sendo desenvolvidas de acordo com o cargo para o qual foram contratados.

²⁴ Cursos que visam fortalecer os laços entre o Reino Unido e os países onde está presente através da construção de relacionamentos mutuamente benéficos em: Artes, Educação, Esportes e Inglês.

Fazendo referência à pesquisa com os alunos, no dia 23 de novembro de 2010 durante os três turnos na escola A foram aplicados os questionários para 35 alunos do ensino médio, sendo 7 alunos do 1º ano, 15 alunos do 2º ano e 13 alunos do 3º ano. No total foram 15 alunos do sexo masculino e 20 alunos do sexo feminino. Foram envolvidos 18 alunos do turno da manhã, 11 alunos da tarde e 6 alunos da noite. Desses alunos apenas 2 são membros integrantes do conselho escolar como também do grêmio estudantil de 2010 e somente 6 alunos são líderes de sala. A quantidade de alunos por turma no ensino médio desta escola varia de 35 a 45 alunos.

Em cada turno da escola A são identificadas as características próprias de seus alunos através do nível de participação, da frequência, da assiduidade, da responsabilidade e do conhecimento. Alguns aspectos importantes dos alunos variam na escola como a faixa etária, o percentual de permanência e os ritmos de aprendizagem. O nível de aprovação dos alunos do ensino médio do turno da manhã e tarde é média de 86% enquanto à noite é de 78%. Percebemos que a grande maioria dos alunos da noite trabalha nos outros dois turnos nos quais o índice de evasão chega a 9%. A escola atende aproximadamente 1.210 alunos do ensino médio abrangendo os três turnos.

No dia 25 de novembro de 2010 durante os três turnos na escola B foram aplicados os questionários para 37 alunos do ensino médio, sendo 20 alunos do 1º ano, 9 alunos do 2º ano e 8 alunos do 3º ano. No total foram 20 alunos do sexo masculino e 17 alunos do sexo feminino. Foram envolvidos 13 alunos da manhã, 14 alunos da tarde e 10 alunos da noite. Desses alunos nenhum deles é membro integrante do conselho escolar e do grêmio estudantil em 2010 enquanto apenas 8 alunos são líderes de sala, 21 não fazem parte dessa liderança e 8 já foram líderes em outros tempos escolares. A quantidade de alunos por turma no ensino médio desta escola varia de 30 a 50 alunos.

Reconhecendo a categoria da escola B por meio da quantidade de alunos, constatamos que o universo desses alunos é variado, pois o contexto escolar é amplo onde atende 2.105 alunos no ensino médio nos três turnos. O índice de permanência e aprovação desses alunos é maior nos turnos da manhã e tarde, enquanto à noite a escola realiza palestras e ações sócioeducativas visando combater à evasão dos alunos.

Um dos instrumentos aplicados nas escolas para perceber a evolução da aprendizagem dos alunos são os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) que fornecem subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da educação da rede pública de ensino.

Mediante os resultados, a SEDUC-CE e a escola podem definir metas, programas e ações que promovam a melhoria da qualidade do ensino podendo repercutir na melhoria da qualidade da aprendizagem. Os resultados do SPAECE de 2010 dessas escolas, referente ao ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são identificados assim:

Tabela 19- Resultados do SPAECE de 2010 das escolas A e B.

Escola	Disciplina	Proficiência Média			Alunos Previstos			Alunos Avaliados			Percentual de Participação		
		Ano			Ano			Ano			Ano		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
A	LP	238,5	246,9	261,6	334	296	165	287	265	169	85,9%	89,5%	102,4%
	MT	237,6	249,2	251,8	334	296	165	287	265	169	85,9%	89,5%	102,4%
B	LP	236,7	244,5	249,3	593	425	298	449	327	238	75,7%	76,9%	79,9%
	MT	232,6	245,4	246,4	593	425	298	449	327	238	75,7%	76,9%	79,9%

Fonte: MEC/INEP 2010

Na avaliação do sistema, uma medida específica é adotada por meio da escala de proficiência. Assim, enquanto a escola, na sua avaliação interna, trabalha com notas individuais, a avaliação externa trabalha com a média de desempenho do grupo avaliado. Entendemos então que o nível de participação dos alunos do ensino médio ainda não é o suficiente para garantir o desenvolvimento das metas pedagógicas das escolas, que visam às melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

As informações identificadas por meio dos questionamentos, no que se refere à formação continuada do professor de 2010, mostram uma variação de situações, quase generalizando as demandas da qualidade da formação docente nas escolas. Tais considerações nos levam a uma compreensão do que realmente seja o discurso e a prática

dos cursos de formação docente averiguando a influência das conceituações de conhecimento, experiência, ensino e aprendizagem.

Para entendimento dos níveis teóricos e práticos referentes à formação continuada do professor, nos apoiamos nas fundamentações teóricas de Nóvoa (2007), Tardif (2002), Pimenta (2000), como também os saberes sociais e filosóficos de Santos (2007). Servem de base as transcrições dos questionários através de momentos de reflexão, constituindo os significados e sistematizando as ideias e por fim, formando grupos de categorias. Essas categorias são analisadas a partir da essência identificada nos questionamentos apontando os aspectos comuns nos depoimentos. Esses trechos nos possibilitam a ampliação dos conhecimentos focalizando o objeto pesquisado através da identificação do processo de formação continuada dos professores nas escolas estaduais de Sobral-CE. Apontamos aspectos comuns nas falas buscando em cada opinião um maior entendimento das concepções teóricas e práticas da formação continuada de professor do ensino médio em 2010 na rede estadual de ensino do Ceará.

As informações obtidas são reunidas e organizadas a partir da classificação em temas autônomos, mas inter-relacionados. Em cada categoria são descritas e analisadas as respostas dos membros pesquisados. Portanto, para facilitar o entendimento dos resultados utilizamos as falas de um determinado trecho dos questionários fazendo as categorias em grupo. Identificamos pelo recorte das falas dos agentes pesquisados a relevância dos temas em estudo.

O cruzamento dos dados obtidos nas respostas identificadas pelos segmentos escolares dos diretores, dos coordenadores pedagógicos, dos professores e dos alunos dará suporte no entendimento do processo de formação continuada do professor nas escolas públicas estaduais de Sobral-CE, no sentido de analisar a qualidade da profissionalização docente e o que não atinge essa aspiração.

Enfim, socializando as respostas dos questionários percebemos que o desempenho do professor está relacionado a um conjunto de fatores bem mais amplo que vai além de sua formação dentre os quais destacamos: as condições de trabalho, o incentivo salarial, a capacidade do formador, a diversidade e qualidade dos conteúdos e materiais didáticos, o desenvolvimento profissional contínuo, a socialização dos conteúdos estudados nas

formações, as trocas de experiências com professores de níveis e áreas diferentes e a disponibilidade de tempo e espaço para estudo e pesquisa.

As próprias manifestações dos professores indicam que os resultados alcançados nos cursos de formação continuada ainda não são satisfatórios, em que a quantidade e a qualidade dos cursos ainda não correspondem à demanda da realidade escolar, sem proporcionar mudanças significativas na profissionalização docente.

4.1. A formação continuada do professor no olhar docente

Por meio dos depoimentos dos professores baseados nos seus saberes acadêmicos e experienciais, percebemos o nível de conhecimento da formação continuada existente no corpo docente das escolas pesquisadas.

Os professores sendo considerados os protagonistas do processo de formação continuada reconhecem que a formação profissional é uma necessidade fundamental para o trabalho pedagógico, formação que deve estar relacionada aos conhecimentos da realidade docente, escolar e social. Identificamos a importância de o professor aprender a aprender diariamente no contato com seus alunos, nos momentos de troca de informações com seus colegas, na reflexão a respeito dos acontecimentos históricos das teorias e das suas próprias práticas, num processo constante de estudo para repensar suas práticas e concepções.

A pesquisa analisa o nível de participação dos professores, da escola e da SEDUC-CE nas decisões dos cursos de formação continuada. O estudo abrange a repercussão da formação continuada na competência da atuação do professor considerando a qualidade da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

O tema sobre a lei que rege a educação brasileira destaca o amparo legal da formação continuada do professor por intermédio da promoção da competência teórica e prática.

O estudo sobre a formação continuada e a experiência docente faz referência ao relacionamento do professor e aluno e à importância da formação continuada na rotina escolar. Finalmente, os professores apresentam sugestões de melhorias para o processo de desenvolvimento do curso de formação contínua nas escolas públicas estaduais de Sobral-CE.

Enquanto os professores revelam que a formação continuada melhora somente enquanto propósito, entendemos que, na realidade, essa formação não determina a qualidade do ensino. Os professores defendem também que a formação continuada é vista como princípio técnico do sistema e não especificamente de formação, no qual o professor é considerado um mero executor das propostas escolares que visam à melhoria dos indicadores educacionais e não da profissionalização docente.

Com base no olhar do professor a formação continuada é entendida como descontextualizada, fora das necessidades profissionais e escolares, pensada apenas para atingir a melhoria dos índices educacionais.

4.1.1. Conceito e importância da formação continuada do professor

Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância (PERRENOUD, 2000).

Com vistas aos relatos dos professores da escola B mostra a importância da formação docente, na qual todo professor precisa estar atualizado para ensinar de maneira mais segura, reconhecendo o contexto social, político e econômico em que vivem e convivem.

Identificam a capacitação profissional como uma das estratégias que aprimora as práticas pedagógicas para acompanhar o desenvolvimento educacional de forma atualizado através das relações de experiências constantes.

A formação continuada do professor é essencial na atualização dos conhecimentos e na melhoria das condições de desenvolvimento das atividades do profissional da educação (professor de Filosofia- escola B).

Perante as opções dos professores da escola A, a qualidade da formação continuada depende muito dos temas estudados e das metodologias adotadas para que promovam o incentivo e a participação dos professores tanto na criticidade dos conhecimentos, como na sua aplicabilidade em sala de aula. Os docentes defendem ainda que a motivação tem valor significativo tanto no seu processo de formação, quanto no seu desempenho profissional, podendo interferir e influenciar a autodeterminação e a dinâmica da consecução de seus

objetivos de ensino. Os cursos de formação buscam priorizar as informações atualizadas para formar conhecimentos contextualizados, pois a sociedade passa por transformações constantes e por esse motivo, faz-se necessário a criação de suportes técnico-pedagógicos para diversificar as estratégias de ensino e enfrentar os novos desafios de incentivo profissional.

Ao afirmar que formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, Freire (2003) convida a repensar a prática educativa. É necessário que o professor assuma-se como sujeito da produção do saber e saiba que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Alguns professores consideram importantes vários aspectos que merecem melhorias no processo da formação continuada.

O curso de formação continuada nem sempre contemplam as reais necessidades do educador e do educando. Parece que o professor é algo não visado para melhorar, somos manipulados pela sociedade capitalista do nosso próprio governo. A formação continuada tem muita utopia, não valoriza os profissionais da escola (professor de LP- escola A).

Com esteio nas concepções de Pimenta (2005), é importante tornar a formação mais diretamente voltada aos problemas das práticas escolares nas quais os professores tenham sólida formação teórica para que possam ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresenta nas escolas.

Santos complementa dizendo ainda que:

Todos os conceitos com que representamos a realidade e a volta dos quais constituímos as Ciências Sociais e suas especializações, a sociedade e o Estado, o individuo [...] a sociedade-comunidade [...] o regime político e os movimentos sociais [...] todos esses conceitos têm uma textura espacial, física e simbólica, que nos tem escapado pelo fato de os nossos instrumentos analíticos estarem de costas para ela. Mas que, vemos agora a chave da compreensão das relações sociais de que se tece cada um desses conceitos (2001, p.197).

Pimenta (2005) entende que, frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. Em análise, por meio de uma ação organizada, quebrando a rotina, criando alternativas metodológicas de ensino, esses profissionais conseguem formar outros conhecimentos dentro desta perspectiva.

Estes conceitos revelam que, para atingir o objetivo pretendido nos cursos de formação contínua dos professores, é necessário que os esforços se insiram na realidade do contexto social, histórico e cultural da escola visando à reconstrução dos saberes. Portanto, formar e ser professor são uma relação de comunhão, aceitação de valores inerentes a cada sujeito de aprendizagem envolvido no processo educacional.

4.1.2. A contribuição da formação continuada do professor

Para Perrenoud, “o desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*²⁵, métodos e posturas reflexivas” (PERRENOUD, 2002, p.12). Além disso, segundo o autor, é importante criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, se decide, se comunica e se reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes para o professor trabalhar sobre si mesmo, sobre seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa através da formação de sua identidade pessoal e profissional.

Entendemos alguns elementos importantes no processo de formação docente, como as emoções, o respeito e o pensamento característico de cada profissional.

Na lição de Tardif,

Se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda. O movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor (1999, p.13).

As colocações a seguir apontam os depoimentos dos professores da escola A sobre os benefícios que a formação continuada traz para a profissionalização docente:

Considero o programa de formação docente falho, a metodologia arcaica que gera um certo desânimo, uma vez que o repasse de conhecimentos não tem o feedback necessário para o envolvimento organizacional da escola junto aos docentes e discentes, e sem tal engajamento se torna difícil promover a profissionalização docente a partir de tais concepções pedagógicas (professor de LP- escola A).

²⁵ Habilidade, jeito, saber fazer.

Mesmo com o mestrado o professor não recebe incentivo profissional mesmo com a vontade de melhorar a prática docente. Não somos beneficiados com nenhum tipo de incentivo profissional. Profissionalizamos-nos somente por vontade própria e não por incentivo institucional (professor de matemática e LP- escola A).

Em uma sociedade dividida em classes, em que as relações de produção são fortemente marcadas pela divisão do trabalho manual e intelectual, a atividade docente também sofre segmentações: a formação de professores pode voltar-se, então, somente para a “preparação das tarefas cognitivas reconhecidas como essenciais” (TARDIF, 2002, p.36).

Ora, de uns vinte anos pra cá, o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores. Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério (TARDIF, 2002, p.36).

Partilhando das concepções dos autores e dos depoimentos dos entrevistados, a formação continuada de professores é entendida como forma de valorização profissional por meio da proposta salarial embora professores aleguem que não recebem nenhum tipo de incentivo profissional para participar de qualquer atividade de capacitação, pois o incentivo identificado é a própria disposição do professor tendo como garantia somente a certificação. Os cursos são desenvolvidos em horários alternativos em que suas maiores motivações são salariais, sem validar muito a competência do ensino muito menos a qualidade da aprendizagem, pois os números são vistos como o retrato da garantia de um ensino de qualidade.

Embora reconhecendo a formação continuada como um dos aspectos muito importantes no processo de ensino e aprendizagem, não se pode tomá-la como único fator que favoreça a qualidade do ensino e o sucesso da aprendizagem. Podemos considerar como função social da escola a promoção de vários fatores que favorecem a formação continuada do professor na intenção de contribuir para o desenvolvimento profissional, o

planejamento coletivo, a qualidade do trabalho docente e o nível de aprendizagem dos alunos.

No decorrer das questões realizadas com os professores da escola A, identificamos os aspectos que ajudam no processo da formação continuada, de entre os quais foi reconhecido que o curso se torna mais qualificado quando o formador se sente competente percebendo o nível de suas atitudes e métodos de motivação na aula. O prazer pelo outro não é uma atividade que surge espontaneamente, o formador deve despertar a curiosidade dos professores cursistas para renovar seus conhecimentos, acompanhando suas ideias e suas ações durante todo percurso dos estudos.

O corpo docente dessa escola verifica como aspecto importante no processo de formação docente, a avaliação promovida pela 6ª CREDE e SEDUC-CE que procura identificar os fatores que dificultam o sucesso da qualificação profissional para criar estratégias que promovam avanços na competência docente, podendo, então interferir no rendimento escolar.

Um dos melhores incentivos profissionais é o investimento à formação de mestrado e doutorado dos professores. Professores mais qualificados, ensino competente, aprendizagem melhor (professor de LP- escola A).

Considero a valorização do professor um aspecto muito importante no processo de formação docente (professor de LP- escola B).

Outro elemento importante na formação continuada considerado pelos professores das escolas pesquisadas é a extensão do referido curso a todos os docentes, tanto os efetivos, como os temporários, independente do vínculo empregatício com a rede estadual de ensino envolvendo, assim, todas as áreas temáticas. Os professores ressaltam também que seria importante reservar tempos para seus estudos e não somente para trabalhos burocráticos comprometendo o tempo disponível de estudos, planejamentos e pesquisas. Que o próprio estado considere com responsabilidade a qualidade da educação investindo nos cursos de especialização, mestrado e doutorado dos professores, e não somente em percentuais que tentam demonstrar essa qualidade.

Reconhecemos que é necessário identificar o perfil do professor que se pretende formar, professor como sujeito que promove mudanças efetivas em sua prática pedagógica, em consonância com as mudanças sociais mais amplas. Esse professor, portanto, é aquele capaz de:

... de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo. O professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente (FREIRE, 1991, p.103).

Na lição de Alarcão,

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (2001, p.15).

Com efeito, entendemos que o professor deve ser um profissional consciente do seu poder de transformação social, que saiba efetuar articulações entre a sala de aula e as questões processadas no contexto mais amplo, um professor comprometido como pessoa, como cidadão e como profissional autônomo, crítico, reflexivo e colaborador para a construção de um mundo mais digno de sabedoria sem desmerecer a solidariedade entre as pessoas.

Com base no entendimento de Freire,

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (1996, p. 96).

Todas as descrições refletem uma postura de professor ativamente intencionado pelas mudanças e inovações de sua ação pedagógica. Essas evidências defendem que o professor precisa estar atento as mudanças para estudar novas formas de ensinar por via da renovação dos saberes da formação permanente.

No que se refere o nível de aprendizagem do aluno, é notável que a formação dos professores tem relação direta com a qualidade do ensino. É difícil pensar em melhoria da educação, sem levar em consideração a formação docente. Em pleno século XXI e segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008, o Brasil ainda possui meio milhão de docentes ministrando aulas na rede pública sem formação ideal. Os estados e municípios precisam investir mais recursos com políticas públicas a fim de qualificar os profissionais em suas áreas específicas de formação possibilitando uma melhor atuação profissional.

Os professores da escola A entendem os níveis de aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino deste modo:

As análises comparativas dos indicadores educacionais são medidas através dos resultados das avaliações do SPAECE e do PROVA BRASIL (professor de LP- escola A).

Para Nóvoa (1995), uma melhor adequação depende, em grande medida, do incremento da qualidade da formação de professores. Para esse incremento contribui, de forma decisiva, a atenção dada à prática pedagógica através de atividades diferenciadas que incluem a observação, a análise e a responsabilização por atividades docentes.

Os docentes da escola B entendem que, no processo didático se deve aplicar uma visão crítica no desenvolvimento do ensino-aprendizagem por via de pesquisas científicas, oportunizando a intervenção de ideias novas, revelando opiniões variadas na renovação de informações e reformulações de conhecimentos. A concretização dessas opiniões reporta o reconhecimento da valorização da formação docente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), propõem o diálogo entre o processo de ensino e aprendizagem quando afirmam que,

O ensino depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos do conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo (BRASIL/CNE, 2002).

O MEC, em 2000, por meio da Secretaria de Ensino Superior associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, justificando as mudanças decorrentes da nova legislação em torno de uma nova concepção para a formação de professores.

As propostas das escolas pesquisadas demonstram que ao mesmo tempo em que se busca uma educação de qualidade se visa uma formação profissional, pois um povo mais educado se torna mais responsável e mais consciente de seus direitos e defende com mais convicção e segurança a cidadania. A qualidade da prática docente pode influenciar neste

processo por serem os professores os formadores de opinião, os defensores de ideais e os responsáveis de formação das ideias.

Fazendo relação da formação e atuação docente na visão dos próprios professores não há uma evidência clara do impacto da formação contínua na aprendizagem do aluno, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

Não tenho conhecimento da relação existente entre os impactos causados com as capacitações dos professores, as mudanças de suas práticas docentes através da qualidade de seus trabalhos na escola e do nível de aprendizagem dos alunos. Não existe este tipo de acompanhamento específico na escola, apenas os indicadores educacionais retratam o suficiente através das avaliações externas para medirmos o nível de aprendizagem de todos os alunos, sem identificação individual (professor de Matemática- escola A).

Não podemos dizer que os alunos têm dificuldades para entender certos conteúdos, a aprendizagem depende também de nossas práticas docente. Não concordo em nivelar os conhecimentos dos alunos, é preciso uma melhor capacitação do professor para diversificar suas metodologias de ensino considerando o ritmo de aprendizagem próprio de cada aluno (professor de Matemática- escola A).

As concepções dos professores da escola B são baseadas no reconhecimento de que o nível de aprendizagem dos alunos não depende somente da qualidade do curso de formação do professor. Para eles é necessário investir mais no relacionamento humano, pois o processo de ensinar e aprender envolve pessoas de comportamentos e culturas diferentes. É preciso a participação efetiva do próprio professor por meio da consciência aberta, para além da fala também saber ouvir e sentir os desejos pessoais e profissionais. Eles consideram fraco o nível de aprendizagem dos alunos e afirmam que existem vários fatores causadores desta realidade, além da formação docente. Na perspectiva dos professores, o ensinar e o aprender é uma relação humana que envolve um diálogo intercultural entre o interesse e os interessados.

Com base nesses conceitos entendemos que somente os conhecimentos pedagógicos não determinam a qualidade do exercício profissional, é preciso também haver a inserção de saber social, histórico e cultural no contexto profissional que possibilitam a atuação docente frente aos desafios no exercício da profissão.

Santos (2003) afirma que o diálogo intercultural sobre a dignidade humana deve empenhar-se em estabelecer exigências máximas de dignidade, e não valores mínimos, o

chamado “denominador comum”. Reconhece que a superação do universalismo por via de diálogos interculturais focalizam questões oriundas de universos de sentido diferentes, que possam ser convergidas numa unidade valorativa. Na lição do autor, temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Validando essa concepção é possível reconhecer que a prática docente de cada professor é própria com base nos saberes acadêmicos e experienciais, sendo elemento básico no processo da formação contínua e podendo implicar na criação e utilização de estratégias que reorganizem as propostas dos cursos assentadas nas interações pedagógicas e sociais dos professores. Portanto, um dos elementos fundamentais que contribui de forma significativa para o desenvolvimento dessa formação é reconhecer suas diferenças na intenção de somar saberes caracterizando suas próprias identidades.

Para Alarcão (2003), os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino. Têm que repensar o seu papel de forma que sua capacitação proporcione a recontextualização²⁶ de sua identidade e responsabilidade profissional sem prejudicar o processo diário das aulas, utilizando estratégias didático-pedagógicas capazes de enfrentar os desafios da formação continuada e da pesquisa com os alunos.

Com vistas a posição de Demo (1997), muitos professores, atualmente, têm se portado em sala de aula como simples ministradores de aulas, sendo “fiéis” seguidores do “mero ensinar”, enquanto seus alunos praticam o “mero aprender”. Considerando, então, o cenário atual das escolas, percebemos que a formação continuada do professor deve proporcionar, com maior intensidade, a consciência crítica e a sensibilidade solidária do professor, reconhecendo o ambiente pedagógico como um espaço proporcional para o desenvolvimento de pesquisa participativa com professores e alunos.

Na concepção de Tardif (1999), em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação.

²⁶ Ação ou resultado de recontextualizar, de trazer para um novo contexto.

Tanto em suas bases teóricas, quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam uma formação contínua.

Embora sendo protagonistas dessa realidade educacional, os professores pesquisados afirmam que desconhecem o impacto que a sua formação continuada virá ou poderá vir a ter na qualidade de suas atividades profissionais. Ligam a esta convicção que tal formação não trará benefícios aos alunos. Porém, não negam que, por obrigação do que se encontra vertido nos indicadores e exigências normativas, oriundas das Secretarias Municipal, Estadual, Distrital e Federal, os obriga a terem de, tempos em tempos, a assistirem alguma formação para incrementar os seus currículos. O processo formativo procura propor situações que possibilitem o conhecimento das propostas curriculares dos cursos de formação contínua dos professores, associado à rotina da prática pedagógica. Para tanto, são indicados como metodologia para formação, o estudo compartilhado, o planejamento e o desenvolvimento de ações conjuntas tanto teóricas como práticas, mediante as estratégias de análise de situações didáticas baseado nos conhecimentos formados.

4.1.3. Participação dos professores nas decisões da formação continuada

Quanto ao envolvimento do professor no processo da formação continuada entendemos que, mesmo reconhecendo a escola como espaço de formação de outros conceitos e outros valores, ainda não recebe apoio técnico e pedagógico nem incentivos profissionais suficientes para desenvolver a sua prática docente de forma ativa, determinante e inovadora.

Alguns professores da escola A, quando questionados, afirmam que suas participações no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação dos cursos de formação docente tiveram pouca influência, sem consideração máxima dos seus saberes profissionais. Portanto, de acordo com os sujeitos pesquisados, os professores quase não têm ocupado espaço de participação nos cursos de formação, percebendo por meio das falas:

Os cursos têm sido uma “chatice”, não envolvem os professores em nenhuma etapa. Participei de forma forçada, não foi de forma voluntária porque sua proposta curricular e metodológica não me atraiu nem pessoalmente nem profissionalmente (professor de Matemática- escola A).

Não existe divulgação dos cursos na escola para todos saberem o que na realidade está acontecendo, mesmo que seja para os professores de outras áreas de ensino (professor de LP e LI- escola A).

É importante a participação efetiva do professor durante todo o processo teórico e prático da formação docente, desde o planejamento até o acompanhamento da aplicabilidade dos conhecimentos formados, reconhecendo como membro integrante do projeto político pedagógico da comunidade escolar. Como agente de mudança, o professor é capaz de identificar os sucessos e os insucessos de sua prática docente dentro de um contexto real relacionando com a proposta do curso de formação. Todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores precisa de uma vertente científica, tecnológica e humanística num determinado tempo e espaço em que vivem as pessoas, valorizando assim as ideias geradas na convivência de forma que atendam a expectativa humana.

Nóvoa (1995) defende que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Com efeito, os professores devem assumir as ações de mudança de sua atuação, identificando-se com o seu papel de agente de transformação concreta de sua concepção teórico-prática. A participação efetiva do professor no processo de formação continuada torna possível a descoberta de sua autonomia e permite uma reorientação de sua trajetória profissional a partir do diálogo, da escuta, conduzindo à reflexão.

Sendo assim, os cursos de formação continuada devem proporcionar maior oportunidade de participação dos professores valorizando seus conhecimentos formados durante sua experiência de formadores.

É a partir do saber e da experiência que os professores estabelecem uma relação crítica com os saberes das disciplinas e com os saberes da pedagogia, transformando “suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2002, p.39). Nesse sentido, os demais saberes são avaliados e selecionados pelos professores para serem incorporados à prática cotidiana.

Outros professores da escola A entendem que após a experiência da formação continuada, eles têm oportunidades de participar mais efetivamente nos projetos pedagógicos da escola, embora não se envolvam especificamente na proposta de formação docente.

Os professores da escola B não participam do curso de formação contínua de forma voluntária. Todos os anos são escolhidos professores por área temática sendo indicados pelo próprio núcleo gestor da escola. A participação do professor no processo da capacitação docente busca ser identificada por meio da relação com outros professores capazes de ouvirem, refletirem e discutirem os conhecimentos relacionados com os níveis de compreensão e interesses diferentes na pesquisa acadêmica e escolar.

Na lição de António Teodoro (2006), tudo o que de melhor a sociedade quer, os valores mais solidários, justos e humanos, então a escola deve ser “isso”. Mas, ao mesmo tempo, constatamos que ela não corresponde a isso. A escola vive esta contradição entre objetivos muito elevados e uma realidade muito distante dessas aspirações sociais e humanas.

Observamos nas políticas de formação dos professores da rede pública de ensino do Ceará pouca participação dos professores na definição das mesmas. Inclusive, sindicatos, associações e outras entidades docentes não são identificadas como colaboradores nesta temática. Porém, Universidades e Secretarias de Educação têm sido bastante ressaltadas nos documentos como parceiros no desenvolvimento das ações de formação no estado enquanto o envolvimento do professor nos planejamentos, no desenvolvimento e nas avaliações desses cursos é reconhecido como inexistente embora seja identificado nos documentos oficiais da educação. É realmente importante o envolvimento dos professores no processo de formação docente, pois os mesmos são considerados sujeitos ativos na história da educação.

Entendendo a participação das instâncias educacionais envolvidas no processo de formação contínua dos professores, admitimos que as condições da SEDUC-CE, 6ª CREDE e escola ainda não são completamente favoráveis ao desenvolvimento de uma formação docente de qualidade, e que a política educacional ainda não é capaz de produzir mudanças profundas na escola. Ainda temos problemas diversos no âmbito do currículo, ambiente escolar e familiar dos alunos etc. Além do mais, ainda existem professores sem titulação adequada para o exercício do magistério. No entanto, é importante considerar que

neste aspecto, a SEDUC-CE tem feito um grande esforço desenvolvendo e colaborando com importantes programas de formação em serviço, que têm alcançado um grande contingente de docentes em todo o estado, buscando adequar-se prontamente às exigências da LDB embora ainda não atenda à demanda escolar.

Os rumos da educação brasileira estão entrelaçados e as decisões federais afetam diretamente aos contextos estaduais e municipais, ainda que estes tenham sua própria história e suas políticas específicas. No caso do Ceará, a formação continuada está dirigida a atender aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), mas também, na maioria das vezes, as políticas e decisões muito específicas do próprio estado. Ceará elaborou seu próprio plano decenal de educação contemplando também a formação como proposta de valorização do magistério.

No Brasil, em especial, além da formação de qualidade, a valorização dos professores demanda urgência no estabelecimento de políticas relacionadas a melhores vencimentos para a categoria. Muito embora a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 determine na alínea V do seu artigo 7º “piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do seu trabalho” (SARAIVA, 2011, p.13), e, olhando a Lei nº 10 172 de 2001, na alínea 4 de seu Ponto 2. OBJETIVOS E PRIORIDADES somos informados de que haverá a “Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada (...) salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, 2002, p.77), a verdade é bem outra, pois que, os baixos salários pagos aos docentes, conforme quadros apresentados em momento anterior do nosso estudo são claros indicadores de incumprimento do preceituado constitucional, para com os docentes brasileiros, dificultando, e muito, sua capacidade de investimento em livros, deslocação para formação, entre tantos outros fatores que efetivamente complicam a vida do docente brasileiro.

Os professores da escola A transparecem por meio das conversas informais, que a SEDUC-CE procura estar dentro da sala de aula para melhor conhecer a realidade educacional e, assim, monitorar de forma mais segura e frequente a qualidade do processo da formação continuada dos professores. Alegam que a SEDUC-CE acompanha a formação dos professores apenas por intermédio da burocracia, ou seja, do preenchimento de muitas fichas sem demonstrar prioridade pela qualidade do curso desenvolvido. Outra forma de acompanhar é por meio de informações repassadas pela 6ª CREDE enquanto a

relação direta da SEDUC-CE e escola não existe. Reconhecem que SEDUC-CE e escola devem ser mais íntimas quanto à capacitação dos profissionais porque assim planejam dentro de um mesmo contexto voltados para o mesmo objetivo, o sucesso e a permanência do aluno na escola.

Os depoimentos e reflexões dos professores da escola B identificam também a necessidade de aproximação do planejamento da SEDUC-CE com a realidade da escola, pois os representantes da 6ª CREDE desenvolvem suas atividades apenas por meio de palestras e seminários representando a SEDUC-CE. As atividades procuram ser desenvolvidas partindo de temas de interesse próprio dos professores e alunos que realmente conhecem e vivem a rotina da escola.

È reconhecido o excesso de burocracia nas escolas utilizado como forma de aproximar as instâncias educacionais envolvidas no processo de formação docente, SEDUC-CE, 6ª CREDE e escola. Portanto, é importante a existência de um núcleo de formação docente na SEDUC-CE para acompanhar diretamente nas rotinas escolares o desenvolvimento teórico e prático dos saberes formados nos cursos de capacitação docente consolidando assim os dados da realidade escolar para integrar ao novo planejamento educacional da SEDUC-CE.

Neste contexto, a formação continuada é destacada na política educacional do Ceará como um dos meios possíveis e importantes para conseguir a profissionalização docente e a melhoria da aprendizagem dos alunos. A formulação e a implementação da proposta de política educacional de formação de professores, encontra-se neste cenário:

(...) essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente numa situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício do educador, por outro as profissões perderam um pouco de seu valor e seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite (TARDIF, 2002,15).

Com base no documento que busca definir um programa amplo para a formação continuada na política de formação da SEDUC-CE, surgem algumas propostas inovadoras (CEARÁ, 2000). Propõe-se a estruturação de uma rede de formação continuada que estaria caracterizada pela implantação de núcleos descentralizados, aproveitando o espaço físico já existente nas escolas e secretarias municipais de educação. Essa é uma proposta da

definição de uma política concreta de formação continuada, entendendo-a em um sentido mais amplo e sistemático.

Entendemos por meio das falas dos professores que todas as instâncias envolvidas no processo de formação docente, SEDUC-CE, 6ª CREDE e escola tem função própria dentro de cada visão, pois todos buscam o ensino de qualidade. A vista dos novos desafios postos pelo mundo globalizado, a educação exige novos olhares para essa realidade, portanto quanto mais segmentos envolvidos maiores as possibilidades de compreender os desafios. Não é tarefa fácil formar mais e melhores professores devido à instabilidade das informações e a reação do comportamento humano diante de tantas mudanças culturais. Portanto, a parceria de todas as instâncias educacionais é considerada fundamental no processo de formação docente.

A expressão das falas confirma a prioridade da formação continuada de professor no rol das políticas educacionais ancoradas na valorização do magistério sendo acompanhadas de forma integrada por todos os segmentos envolvidos, pois formar mais e melhores professores é exigência do mundo moderno onde o investimento na democratização do saber e o reconhecimento dos valores humanos sejam prioridades.

Nas falas dos docentes transparece que ainda tem sido muito comum na secretarias de educação promover a capacitação dos docentes por meio de cursos. Nesses cursos são apresentadas propostas sobre o que é esperado dos professores, ou então, indicam diretamente o que o docente deve fazer desentendendo seu saber formado. O professor cursista ainda não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho pedagógico embora seja reconhecido teoricamente.

4.1.4. A formação continuada e a competência do professor

A ideia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire, o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, por via do movimento permanente de ser mais.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da

consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (2002, p.20).

Os docentes da escola A, ao serem questionados se o curso de formação e os temas abordados proporcionam competência profissional da sua prática, assim se manifestam:

Não tomamos conhecimento de nenhum tipo de avaliação dos indicadores educacionais como forma de acompanhar a competência profissional do professor e sim de analisar o rendimento escolar (todos os professores - escola A).

Analisando os dados coletados, os professores identificam como fatores importantes da competência profissional tanto as vivências pedagógicas, como a capacitação docente reconhecendo, assim, o conhecimento teórico e prático como elementos básicos no desenvolvimento da profissionalização docente.

Na lição de Alarcão (2003), a competência profissional é formada por meio da construção do conhecimento proporcionando sua aplicabilidade de forma consciente.

É preciso saber o que procurar e onde procurar. Uma vez conectado, é preciso distinguir entre o que é relevante e irrelevante, sério e fraudulento para reter o importante e deitar ao lixo o que não presta ou não se adapta. A informação, pela sua grande quantidade e pela multiplicidade de utilizações que potencialmente encerra, tem de ser reorganizada por quem a procura, a quem compete agora pôr em ação a sua mente interpretativa, seletiva, sistematizadora, criadora (2003, p.25).

A qualidade da formação continuada repercute na competência profissional retratando as ideias formadas mediante os comportamentos docentes como forma de demonstrar os níveis dos conhecimentos reconstruídos.

Perrenoud (2001) classifica a profissão de professor como uma semiprofissão, como um ofício em vias de profissionalização. Isso quer dizer que falta a essa profissão uma base de conhecimentos teóricos e procedimentais comuns e uma explicitação dos próprios esquemas e das formas de desenvolvê-los e avaliá-los.

A maioria dos atores interrogados defende que é obrigação do professor ser competente, considerando que a formação continuada possa fazer parte dessa competência contribuindo para o desenvolvimento de suas atividades com maior segurança. Não se

procura primeiramente um erro profissional para que se avaliem as competências docentes, esperando que o aluno não aprenda para poder melhorar a prática docente.

Os cursos de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Ceará têm como objetivo atualizar e disseminar os conhecimentos científicos e técnicos para docentes, capacitando-os para produzirem materiais didático-científicos que possibilitem uma visão crítica dos temas estudados e ensinados.

A identidade profissional é construída pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de ser professor (PIMENTA, 1999).

Na lição de Antônio Nóvoa,

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (1995, p.24).

Os professores da escola A mostram que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores identificado na literatura contemporânea pressupõe uma concepção de formação docente que valorize o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Tal abordagem apresenta a necessidade de resolver os problemas que emergem dos cotidianos das instituições escolares nas quais os professores se formam e atuam.

De modo geral, os professores das escolas pesquisadas entendem que a qualidade das formações contínuas poderia ter melhor influência no suporte reflexivo da rotina diária do professor a partir da realidade escolar, considerando as dificuldades apresentadas e as sugestões propostas com outras metodologias de ensino. Esses professores identificam o conceito regular da qualidade do curso de formação defendendo que:

A qualidade dos cursos em função dos objetivos e das metas nem sempre é atingida, pois não atende a realidade da escola e dos professores e acaba por ser superficial e repetida (professor de Biologia- escola A).

A qualidade do curso de formação é fraca, de pouca utilidade para sala de aula (prof. Matemática- escola A).

Fracas e sem objetivos! São muito superficiais, portanto não auxiliam na prática pedagógica nem na aprendizagem dos alunos (professor de LP- escola A).

O curso é ministrado por profissionais de competência que ensinam com desempenho embora tenha contribuído pouco para o aperfeiçoamento da prática docente (professor de LP- escola B).

Alguns professores de outras áreas temáticas também indicam que vários cursos de formação docente são considerados de boa qualidade quando tratam de temas pedagógicos voltados para o propósito da educação, o contexto escolar, a relação do ensino e da aprendizagem.

Os professores da escola B entendem que as metas dos cursos de formação estão voltados para os objetivos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras avaliações externas sem validar a realidade da escola por via dos próprios ritmos de aprendizagem dos alunos. A qualidade do curso de formação continuada é considerada regular, embora busque uma contribuição maior no desenvolvimento profissional dos professores e, automaticamente, no nível de aprendizagem dos alunos. É preciso levar mais em conta as avaliações internas da própria escola, reconhecendo sua própria identidade institucional.

Nessa perspectiva, à vista dos sujeitos pesquisados, a experiência docente deve ser valorizada no processo de formação continuada tendo por base a realidade escolar. Os conhecimentos profissionais procuram ser reconhecidos nos cursos de formação, são saberes construídos dentro de um contexto real da escola.

Na visão de Nóvoa (2002), a ideia de desenvolvimento profissional articula-se a um saber de referência de que o adulto é portador, sendo este constituído por múltiplas vivências e pela identidade dos professores. A formação continuada valida as experiências profissionais por via das dimensões coletivas, que envolvem o conjunto de professores, contribuindo para a emancipação profissional e, conseqüentemente, para a consolidação de

uma profissão que se faz autônoma no processo de produção dos seus valores e dos seus saberes-fazer.

Na atualidade das escolas interpretadas por meio das questões, constatamos que a qualificação do profissional docente procura estar articulada às necessidades da superação dos problemas existentes na prática docente e na promoção de um outro repertório de conhecimentos de natureza teórica e prática, decorrentes da produção de outros saberes nas diferentes áreas de conhecimento. É reconhecida, também, a importância das avaliações tanto internas, como externas da escola voltadas na mesma dimensão da habilidade de entender e participar da elaboração do conhecimento.

A formação docente é considerada como condição básica para o desenvolvimento profissional do professor, enquanto é vista como processo de “aprender a aprender” construindo as competências e habilidades necessárias à prática pedagógica.

Com vistas às ideias de Nóvoa (2002), os modelos construtivistas, com base na necessidade de conceber a formação continuada como possibilidade para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente.

O entendimento dos professores da escola A sobre a importância dos cursos de formação continuada no desenvolvimento profissional, reconhece que,

Os cursos de formação docente devem atender a realidade escolar (professor de Matemática-escola A).

A Seduc- CE deve disponibilizar cursos de habilitação, especialização e mestrado para várias áreas de ensino (professor de LP- escola A).

Devem acontecer cursos de área temática, como curso de fonética da língua inglesa e espanhola, pois é importante o domínio de várias línguas no mundo do conhecimento (professor de LP e inglês- escola A).

Seria mais importante um curso que valorize os conhecimentos formados pelos professores durante tantos anos de experiências docentes (professor de LP e Inglês- escola A).

Devem existir capacitações com temas didático-pedagógicos para todos os integrantes do processo de ensino-aprendizagem, além dos conteúdos específicos das áreas temáticas (professor de Matemática- escola A).

Educar educadores, possibilitar a aprendizagem do aprender aprendendo é um investimento essencial na construção de uma nova proposta do curso de formação continuada do professor tendo como referência a realidade, na sua complexidade e contradições, devendo as ações pedagógicas permitirem a efetivação do ensinar e aprender.

Fernando Pessoa ensina que:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia, e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. Portanto, esse é o caminho (www.insite.com.br/art/pessoa).

Para Nóvoa (2002), pensar em formação continuada de professores implica pensar na criação de redes de formação participada isto é, práticas que permitam compreender a totalidade dos sujeitos a partir do dinamismo desse processo formativo. Nessa direção, para o autor, a socialização e a troca de conhecimentos e experiências entre os professores parece ser um dos caminhos que oportunizam a produção de saberes reflexivos para o desenvolvimento profissional.

Enfim, os saberes mobilizados para o desenvolvimento profissional são variados trabalhando o ensino numa abordagem plural de ideias, numa dimensão temporal, numa perspectiva interativa, num constante processo de aprendizagem, exigindo do professor uma permanente articulação das diferentes instâncias de seu saber, de sua experiência profissional e pessoal.

4.1.5. A legislação da formação continuada do professor

Tendo em vista a consecução dos objetivos educacionais e o desenvolvimento dos projetos pedagógicos regidos na legislação da formação continuada do professor, torna-se de fundamental importância a promoção da competência teórica e prática dos professores, contribuindo para a melhoria contínua das condições pedagógicas, técnicas, organizacionais e humanas. Para que isso aconteça deve-se propiciar a formação continuada do professor, em consonância com as necessidades da escola.

A grande maioria dos professores da escola A mostra a importância de estudar as leis que regem a educação por meio dos cursos de formação docente onde estes conhecimentos possam gerar discussões para identificar a situação real de cada escola e de cada profissional diante da legislação educacional. Mesmo cientes da importância de entender as leis que regem a educação, os professores também compreendem que não aprofundam esse entendimento por meio de leituras reflexivas e debates em grupo talvez

até por falta de interesse próprio ou coletivo. A partir desse conceito os professores da escola A ressaltam que “Percebe-se que a formação continuada tem uma dimensão ampla que abrange fundamentos da educação, organização do trabalho pedagógico e os conhecimentos específicos de cada área temática”.

Alguns professores da escola A identificam a existência da legislação educacional mediante a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Estatuto do Magistério, dos Planos de Cargos e Carreira que defendem os direitos e as obrigações do professor, embora não participam de forma freqüente de palestras e seminários que envolvam estes temas. As falas dos professores dessa escola se confirmam assim:

Particpei de algumas palestras sobre legislação educacional sem muita discussão, apenas exposição técnica (prof. Matemática-escola A).

Participamos de seminários com temas sobre a profissionalização docente e o sucesso do aluno na escola baseado nas leis da educação, sem oportunidade de colaborar com minhas experiências docentes. Gostaria de analisar as leis educacionais através de um estudo comparativo do descrito nas leis com o desenvolvido no cotidiano escolar (professor de LP e Matemática- escola A).

Sei que existem as leis da educação que defendem nossos direitos e nossas obrigações, mas sei também que poderia estudar mais para assim reivindicar melhorias no trabalho docente (professor de LP e Matemática-escola A).

Os professores da escola B, também identificam a legislação educacional como elemento importante da formação docente, entendem que nunca estudam sobre estas leis durante as capacitações profissionais enquanto também não manifestam interesse próprio em conhecê-las com maior profundidade, embora reconheça como membro integrante dela.

Não sei de nada sobre a atual legislação da formação de professores talvez até por falta de motivação tanto própria como escolar (professor de LP- escola B).

Não tenho nenhuma informação porque na formação não foi dado ênfase a este tema (professor de LP- escola B).

Pra ser sincera, não sei quase nada sobre a legislação educacional porque não me alertei para tamanha importância na vida de professor (professor de LP- escola B).

Não participei de nenhuma palestra envolvendo qualquer tipo de assunto dessa área (professor de LP- escola B).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) reconhece a obrigatoriedade de se criar e desenvolver programas de formação continuada para os docentes. Há, por parte de especialistas e por parte do próprio Ministério da Educação (MEC), o consenso de que uma boa formação profissional, aliada a um contexto institucional que favoreça o trabalho coletivo e o exercício responsável de autonomia profissional são consideradas peças fundamentais para se alcançar a qualidade das aprendizagens.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o professor passa a ter sua profissão reconhecida como de formador de opiniões e, assim, vê assegurados alguns direitos quanto à sua formação e capacitação. Especificamente, no artigo 61, parágrafo I e 67, parágrafos II e V da LDB atrás referida são previstas para o docente a capacitação em serviço, o aperfeiçoamento continuado e o tempo para estudos na carga de trabalho (BRASIL, 2002, p. 62 e 63). Com efeito a formação continuada passa a ser um direito do professor e deve acontecer dentro do seu ambiente de trabalho, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

O fato de os currículos dos cursos de formação continuada, em sua maioria, serem dissociados da realidade com a qual o professor se depara, as políticas públicas serem inconsistentes, inconstantes e, quando os programas são desenvolvidos, implica na não existência do acompanhamento e avaliação dos resultados por parte da secretaria de educação e até mesmo da própria escola, tornam mecanismos desligados do contexto escolar e social. Como ressalta Perrenoud:

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas idéias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente (2000, p.43).

A formação continuada dos professores não depende, apenas, dos programas oficiais, das propostas de governo. A escola busca se constituir num espaço privilegiado de debate, discussão e encontros que possam progressivamente constituir as propostas curriculares dos cursos de formação continuada dos professores considerando as dúvidas e as incertezas dentro de um terreno real da própria escola.

Os professores da escola A dizem que não conhecem as propostas dos cursos de formação continuada, portanto, não sabem identificar seu nível de qualidade. Com base na avaliação dos próprios cursos, destacam que estas propostas deixam a desejar, porque não são despertados para planejar, desenvolver e acompanhar os cursos de formação de maneira coletiva, envolvendo vários níveis e diferentes áreas temáticas tratando assim, de uma mesma realidade escolar buscando juntos os mesmo objetivos: a aprendizagem.

Os professores representantes da escola B destacam que os cursos de formação continuada são bons, embora acreditem que pudessem ser bem melhores, fossem criadas novas metodologias de ensino procurando, com isso, despertar maior interesse nos alunos para os estudos por meio de aulas mais dinâmicas, buscando um bom relacionamento na convivência diária na escola. Com base nessas concepções, percebemos que nos cursos de capacitação além dos conhecimentos disciplinares é importante também estudar técnicas de melhorias para as metodologias de ensino, nas quais o aluno tenha um maior interesse pela renovação do conhecimento por meio de investimentos na pesquisa.

O professor não procura somente o conhecimento por via da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para que isto ocorra é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de orientador da aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização.

Segundo Nóvoa (2007), nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua e colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito.

As propostas de ensino buscam contemplar temas sobre ética e moral primando assim pelo princípio do respeito no relacionamento humano entre professor e aluno, pois estes valores são poucos considerados nas escolas embora sofram consequências graves por falta do reconhecimento deles.

Os objetivos dos cursos de formação continuada sugeridos pelos professores das escolas são a qualificação docente por meio de subsídios teórico-metodológicos visando à melhoria da prática docente mediante o domínio de conhecimentos e, principalmente, dos métodos de ensino. As propostas curriculares dos cursos procuram contemplar também os

diretos e obrigações do cidadão baseado na Constituição Federal/88 considerando o respeito e a ética como subsídios básicos da formação humana.

Validando essas afirmações, verificamos que a SEDUC-CE e escolas preocupam-se mais com o conhecimento intelectual, enquanto os professores priorizam os conceitos que formam pessoas, os valores éticos e morais.

4.1.6. A formação continuada e a experiência docente

Ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha, é contínuo. Isso nos permite reconhecer que cada conhecimento construído pelos professores com seus alunos, vai implicar novas relações com outros conhecimentos.

Os professores da escola A falam que a aplicabilidade dos conteúdos estudados durante o curso de formação continuada é quase impraticável na sala de aula, ou seja, estudam temas fora da realidade escolar. Toda informação é considerada importante para o professor, mas não identificam as necessidades do contexto escolar de cada instituição de ensino e especificamente de cada sala de aula. Os cursos são realizados atendendo várias escolas ao mesmo tempo com realidades diferentes e, conseqüentemente, com objetivos variados.

Há necessidade de se abrir espaços e tempos no interior das escolas no sentido de assegurar a instauração de práticas formativas organizadas em torno dos problemas identificados e das temáticas propostas pelos professores, a fim de quebrar preconceitos arraigados, favorecer o acesso ao conhecimento científico e permitir que os professores possam “traçar o seu caminho de formação, aprofundar uma ou outra das dimensões do seu ser profissional, respeitando, contudo, as exigências da comunidade em que se insere” (ALARCÃO, 2003, p.54).

Apresentamos alguns fragmentos em que Freire explicita e sistematiza o conceito de reflexão na formação e na experiência docente.

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão crítica (1993, p.43).

E ainda que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por

isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001, p.43).

Com vistas a esses conceitos, é possível dizer que para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Entendemos que a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Percebemos, por algumas respostas e análises formuladas na escola B, que a capacidade de reflexão é indispensável na formação dos professores e no compromisso de participação para mudanças inovadoras, de intervenção na realidade com saberes docentes.

Na lição de Nóvoa (1995), a necessidade e a cobrança de um professor reflexivo apresentam muitas contradições. A principal é que, desde que se começou a falar em professor reflexivo, nos últimos quinze anos, os professores passaram, em regra geral, a ter menos tempo para refletir e isso é uma incoerência. Sem tempo não há reflexão nem professor reflexivo. É uma contradição que, justamente quando se fala mais de professor reflexivo, ele tenha menos tempo de exercer essa sua capacidade.

De modo geral, as respostas dos professores sintetizam que nem todos foram contemplados com a participação dos cursos de formação contínua. O professor beneficiado com a formação fica responsável por socializar os conhecimentos com os outros professores, embora trate de outra realidade. Com base nos depoimentos, os cursos de formação docente são muito superficiais, não auxiliam no aperfeiçoamento da prática pedagógica porque não informam sobre como ensinar melhor para aprender mais.

No âmbito das escolas pesquisadas, identificamos que a formação continuada tem suas limitações, nas quais se alegam a falta de tempo para encontros de estudos e discussões como, também, a incapacidade dos formadores e a falta de acompanhamento periódico da coordenação pedagógica nos cursos de formação e no desenvolvimento das atividades docentes. As questões mostram a importância das avaliações durante as formações dos professores para identificar as demandas dos cursos, em que os professores apresentem as dificuldades que encontram no exercício profissional, uma vez que essas informações são fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos cursos.

Deste modo, a postura reflexiva não requer apenas do professor o conhecimento, mas também o saber fazer, para que saiba explicar de forma consciente e perceber as

melhores decisões que possam favorecer a aprendizagem do aluno, pois segundo Perrenoud, “... ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza” (2002, p.42).

A qualidade das relações professor e aluno também é considerada fundamental na profissionalização docente. Deste modo, a análise dos relacionamentos entre professor e aluno envolve interesses e intenções, sendo esta interação amigável, caracterizada pela seleção dos conteúdos, organização e sistematização didática para facilitar o aprendizado dos alunos.

À vista do professor demonstra sua forma de relacionamento com os conteúdos e os alunos. Nessa relação de conhecimento e aluno, o professor deve interagir de forma amigável na intenção de ensinar bem para o aluno aprender melhor.

Freire afirma que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2002, p.31).

De acordo com Freire (2003), não pode haver diálogo se não há humildade e se não se reconhece a possibilidade de uma constante troca com o outro. O autor questiona: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 2003, p.95). É no diálogo e na problematização que professor e aluno, conjuntamente, adquirem o domínio do conhecimento com capacidade de uma postura crítica.

Conforme professores da escola A, os cursos de formação dos professores deveriam contemplar temáticas sobre relações humanas, destacando-se o conceito geralmente defendido de que “não é possível educar sem diálogo”.

A relação do professor com seus alunos é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, pois a partir da forma de agir do professor é que o aluno se sentirá mais receptivo ao conteúdo. A reciprocidade, a simpatia e o respeito entre professor e aluno proporcionam um trabalho construtivo, em que todos são tratados como seres humanos. Daí a importância de reconhecer os sentimentos humanos nesta relação, pois nesse processo de ensinar e aprender trata-se de pessoas com emoções e desejos próprios.

Ao discorrer sobre essas questões, Freire nos ensina ainda que:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (1996, p.73).

As falas dos pesquisados da escola B mostram na ética um elemento fundamental nas ações e relações do cotidiano escolar que se fortalece nas atitudes e comportamentos vivenciados com os professores e alunos, enquanto se reportam assim: “Deve-se permitir que o aluno atue como ser histórico e social conhecendo, criticando, comparando, e tomando decisões baseado na moralidade dos homens”.

Conforme a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

O conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a um ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de qualquer coisa, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros (PCN/ MEC 1998).

A análise das diferentes relações que ocorrem entre aluno, professor, saber e docência presentes no ensino e aprendizagem é apresentada nos Parâmetros e Referenciais Curriculares como orientações didáticas. Não são receitas de “como ensinar”, mas fundamentalmente, reflexões que podem orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem (PCN - Introdução, MEC 1997).

A cada dia se valoriza mais o caráter construtivo do processo ensino-aprendizagem, priorizando o aluno capaz de selecionar, assimilar, processar e interpretar, conferindo significado à sua aprendizagem. Não se concebem mais o professor e o aluno como sendo simples transmissor e receptor de conhecimentos. Valorizam-se os processos de interação professor-aluno, desencadeando e promovendo a aprendizagem.

Os professores das escolas pesquisadas sintetizam que a interação professor e aluno é essencial nessa via de mão dupla, ensinar e aprender, pois a simpatia favorece o desenvolvimento desse processo. Além das formações o professor precisa também ser amante de sua profissão, comprometido com a produção do conhecimento em sala de aula, desenvolvendo com seus alunos um vínculo muito estreito de amizade e respeito mútuo pelo outro.

A rotina escolar mostra o estágio em que se encontra o nível de entendimento tanto dos professores, como dos alunos identificando os fatores que interferem na convivência

escolar. A sequência diária dos estudos e das atividades oportuniza o conhecimento da realidade e daí refletir sobre os desafios que possam ser trabalhados para melhorar o ensino e a aprendizagem. A formação continuada procura ser planejada considerando todos os elementos que fazem parte dessa rotina na escola mediante a reflexão crítica das atividades escolares.

Os docentes da escola A, ao serem interrogados se os temas abordados no curso proporcionam condições de reflexão e aperfeiçoamento da sua prática, assim se manifestam:

Todo e qualquer curso ajuda na compreensão dos fatos de forma reflexiva e participativa através das trocas de experiências exitosas (professor de LP e Matemática- escola A).

Devem ser contemplados nos cursos de formação continuada de professores a história da educação brasileira (prof. LP- escola A).

Na minha formação gostaria que fossem discutidos temas sobre o processo didático da sala de aula (professor de LI- escola A).

Os temas estudados nos cursos de formação deveriam ser mais voltados para relações humanas e ética profissional (professor de LP- escola A).

Nos cursos de formação de professores de matemática devem ser valorizados assuntos sobre a importância da aplicabilidade dos números na qualidade de vida das pessoas (professor de Matemática.- escola A).

Os depoimentos dos professores permitem observar com otimismo a possibilidade de conhecer outras experiências por meio do diálogo, o que parece se constituir uma cultura profissional de aliar a teoria à prática como produtoras da ação pedagógica, numa demonstração mais dinâmica da construção de conhecimento.

A articulação da teoria e prática faz o ensino ser valorizado com possibilidades de refletir no percurso da formação e na busca da compreensão de outra prática profissional. Sob esse ponto de vista, os professores da escola B reconhecem que a desarticulação da teoria e prática faz o ensino e a ação do professor ter um posicionamento desvalorizado do seu saber docente desenvolvendo os projetos apresentados pela SEDUC-CE desconectado com a realidade escolar.

Os temas mais destacados em nossa formação foram sobre o sistema de avaliação externa: SPAECE, ENEM (professor de LP - escola B).

Os assuntos abordados nos cursos de formação são: métodos de avaliação, projeto primeiro aprender, importância da leitura e da escrita no processo de aprendizagem (professor de LP- escola B).

É importante a relação da teoria com a prática possibilitando a compreensão dos conceitos estudados associados à realidade escolar, elemento desconsiderado na formação dos próprios professores (professor de LP- escola B).

Os professores da escola B sugerem temas dos cursos que atualmente buscam atender suas demandas para sua profissionalização, além das áreas específicas de ensino, como: fundamentos da educação, organização do trabalho pedagógico, elaboração de projetos escolares, SPAECE, ENEM, estatuto do magistério e valorização do professor, ética profissional e relações humanas.

Identificamos através das respostas que não são desenvolvidas avaliações diagnósticas nas escolas para conhecer de verdade os temas que mais poderiam favorecer na profissionalização do professor e desta forma atender a maior demanda identificada nas escolas. Daí os professores sugerem que partam das próprias escolas os temas das formações para que assim possam contribuir muito mais na qualificação profissional como também podendo interferir na melhoria da aprendizagem do aluno.

4.1.7. Interpretação das respostas dos professores

Os professores sugerem que para a melhoria dos programas de formação continuada é importante a implantação de monitorias que visem à prática pedagógica das atividades desenvolvidas na escola e na sala de aula mediante o acompanhamento dos docentes por áreas temáticas e dos alunos por níveis, analisando os resultados idealizados nas propostas escolares com os resultados alcançados a cada bimestre.

Quanto à metodologia, o uso de material didático, como internet, *data-show* promoveriam um melhor engajamento da comunidade escolar, ampliando as fontes de pesquisa, gerando bem-estar e prazer no aprendizado. Os formadores buscam ser profissionais conhecedores do processo educacional e da área temática específica para ministrar aulas atuais com alternativas variadas de trabalho docente dentro de um contexto real.

Em relação aos planejamentos dos cursos de formação continuada dos professores seria importante disponibilizar mais tempo para socializar melhor os conhecimentos por meio do cumprimento de uma agenda mais diversificada. A participação dos professores proporciona o desenvolvimento profissional validando os níveis e as áreas de atuação, socializando as ideias para entender melhor o contexto em que a educação está sendo desenvolvida de forma coletiva e diversificada.

Quanto às temáticas dos cursos, deveriam ser atendidas dentro de um contexto real de cada escola e cada professor, respeitando especificamente o ritmo de aprendizagem dos alunos. Os temas em evidência poderiam ser mais bem considerados no caso específico da biologia, química, física e matemática, levando em conta, também, os temas sobre o processo didático e as éticas profissionais.

O planejamento, a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos cursos de formação continuada dos professores são elementos didáticos que contribuem na profissionalização docente, podendo existir uma escola própria de formação dos professores local proporcionando encontros periódicos para discussão de experiências exitosas das próprias experiências docentes.

Os segmentos dos professores da escola A sugerem de forma geral como propostas de melhorias para os cursos de formação:

Em primeiro lugar sugiro que o curso de formação continuada atenda a todos os professores e em períodos regulares (professor de Matemática-escola A).

Que realmente a SEDUC-CE e escola apontem sugestões de melhorias ouvindo os professores na intenção de propor soluções e não ficar somente no plano discursivo procurando atestar a teoria com a prática (professor de LI- escola A).

Os formadores devem ser melhor preparados; a proposta do curso deve ser condizente com a área de atuação do professor (professor de LP-escola A).

Seria importante a reserva de horários para através de grupos de estudos socializar aquilo que foi estudado nos cursos e daí ouvir e propor alternativas de melhorias validando todas as vozes (professor de LP e Matemática- escola A).

Os professores da escola A entendem a importância dos horários de estudo tanto individuais, como de grupos disciplinares para que realmente possam estudar e discutir

temas relacionando às diferentes concepções teóricas e práticas. Nos cursos de formação continuada dos professores também procuram estudar estratégias de melhorias da prática docente promovendo a aprovação do aluno, nas quais não fosse possível o professor carregar nos braços aquele aluno que insiste demonstrar que nada quer. Os docentes reforçam ainda que a identificação e o estudo dos elementos que causam o fracasso escolar é fator importante que deve ser contemplado nos cursos de formação.

Os professores da escola B identificam a necessidade de melhorar no investimento dos recursos humanos e materiais para que motivem tanto o professor, como o aluno nos estudos, provocando incentivos tanto pessoais, como profissionais para fazer valer o conhecimento no processo da formação humana. Reconhecem, também, a importância do investimento e da valorização profissional por meio da capacitação do professor porque todos são formados por via do professor.

Sintetizando as sugestões de melhorias destacadas com maior relevância são: as formas democráticas e participativas da organização e desenvolvimento do ensino, o quadro estável dos professores, a qualidade e a participação destes, independente do vínculo empregatício e da área de ensino, o planejamento coletivo numa perspectiva de experimentação e avaliação contínua, a adequação do espaço físico e das instalações para o desenvolvimento dos cursos, a qualidade dos recursos didáticos, a existência de bibliotecas, os acervos de materiais diversificados de pesquisa, o tempo disponível para estudo, a relação apropriada aluno e professor, as condições adequadas de trabalho e o salário digno da profissão.

É importante lembrar que, atualmente, o MEC desenvolve programas para formação continuada de professores das redes públicas de educação sobre ética e cidadania com o objetivo de construir valores na escola e na sociedade por meio da conquista da liberdade do pensamento, da convivência social, da solidariedade humana e da promoção e inclusão social.

4.2. A formação continuada do professor no olhar do gestor escolar

Por meio dos relatos dos gestores escolares, diretor e coordenador pedagógico, percebemos o grau de envolvimento e responsabilidade desses profissionais no processo da formação continuada desenvolvida na escola.

Os temas abordados nos questionários dos gestores fazem referência ao nível de importância da formação continuada do professor na profissionalização docente. Esses profissionais da educação reconhecem o grau de contribuição da formação continuada na profissão docente por via dos aspectos que favorecem a formação continuada do professor, considerando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A pesquisa apresenta também o nível de participação dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos no desenvolvimento dos cursos de formação continuada dos professores, por meio do apoio técnico-pedagógico no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação.

A pesquisa analisa a qualidade da formação continuada por meio da competência do professor formado, considerando o desenvolvimento profissional. O tema sobre a legislação educacional da formação continuada do professor faz referência aos seus aspectos legais mediante os conhecimentos formados e desenvolvidos na escola.

O estudo destaca a importância da formação continuada do professor na profissionalização docente identificando os conhecimentos e as atitudes docentes. Como forma conclusiva das ideias, o núcleo gestor apresenta algumas sugestões de melhorias no processo do curso de formação continuada dos professores nas escolas do ensino médio de Sobral-CE.

O envolvimento da gestão escolar no processo da formação continuada de professor procura favorecer o diálogo, na medida em que se implanta a compreensão compartilhada a realidade escolar por meio do desenvolvimento democrático e participativo das tarefas profissionais.

Um dos elementos considerados básicos da formação continuada dos professores é a necessidade de redefinir as funções e a finalidade da proposta pedagógica da escola refletindo conjuntamente o significado, a finalidade e a razão da qualificação profissional.

Os gestores identificam a importância da competência profissional por meio da formação continuada dos professores, tornando-os capazes de criar outros ambientes de aprendizagem mediante o desenvolvimento profissional estabelecendo relações de reciprocidade e interação.

Ao gerir os recursos humanos da escola, uma das competências do gestor refere-se à promoção democrática da formação continuada dos professores definindo as prioridades, estimulando a participação, adotando estratégias inovadoras e uso de tecnologias adequadas. Educação continuada não significa apenas cursos ou seminários realizados fora da escola, é também importante a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional no âmbito escolar, definidas no projeto pedagógico.

4.2.1. Conceito e importância da formação continuada do professor

Os gestores escolares identificam a formação continuada do profissional da educação uma necessidade e um direito garantido pela LDB, para que se tenha uma educação de qualidade. Os gestores reconhecem o relacionamento da formação continuada ao desenvolvimento do professor que tem direito, como profissional da educação, de atualizar-se de forma permanente para um bom desempenho e comprometimento com seu trabalho docente.

A compreensão sobre a formação de professores e especificamente a formação continuada está articulada à perspectiva de desempenho profissional esperado da função de professor, das expectativas para a educação de uma sociedade, do perfil definido para o profissional no exercício de sua profissão e até mesmo a caracterização da docência no âmbito das profissões.

Nóvoa (2009) propõe um conceito importante para se pensar na formação, reforça a ideia de que os professores precisam ser capazes de conhecer e de trabalhar o aspecto cultural e outros aspectos do domínio da ética e dos valores.

As ideias e concepções de formação continuada de professores surgem em alguns depoimentos das escolas pesquisadas como um processo associado às práticas dos professores em sala de aula, na eterna busca da renovação de conhecimentos para as melhorias do ensino e conseqüentemente da aprendizagem. A gestão da escola A defende:

O profissional tem a necessidade de permanecer em processo de formação contínua para acompanhar e contribuir com o ritmo das transformações que acontecem no contexto social e escolar (coordenadora pedagógica- escola A).

Para Nóvoa “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional

permanente” (2002, p.23). Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Para Tardif, o saber não se reduz única e exclusivamente a processos mentais, tendo como suporte a atividade cognitiva do sujeito, mas também, configura-se com um saber social, manifestando-se nas relações complexas entre professores e alunos.

Situar o saber do professor na interface sobre o individual e o social entre ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo (2002, p.16).

A escola hoje requisita um professor que expresse em seu fazer pedagógico as dimensões humana, tecnológica e política e que seja capaz de visualizar os efeitos sociais do trabalho pedagógico através da reconstrução do conhecimento a partir dos saberes formados na prática e na teoria dos cursos de capacitação.

Na lição de Alarcão,

A escola não detém o monopólio do saber. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias, que são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformações no seu conhecimento e no seu saber (2003, p.15).

Na escola atual, em dinâmico processo de redefinição de metodologias de ensino, a formação contínua não busca a preocupação com os aspectos da valorização da experiência do ensino-aprendizagem, do crescente recurso as mais diversas tecnologias, do estímulo a investigação científica e a construção do conhecimento por meio da inovação didática e da heterogeneidade sociocultural dos alunos.

É preciso sublinhar que a formação possui distintos enfoques e traz consigo ideias e significados ambíguos e vinculados ao âmbito no qual se encontrem situados (ALARCÃO, 2003).

Na concepção dos gestores escolares, a formação continuada dos professores é considerada uma maneira de investir na capacitação profissional docente, visando o desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores

na organização da escola, na articulação do currículo, nas atividades de assistência didático-pedagógicas junto com a coordenação pedagógica e os professores de várias áreas temáticas e níveis de ensino diferentes.

4.2.2. A contribuição da formação continuada do professor

Na lição do MEC, o programa de incentivo à formação continuada de professores do ensino médio tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação.

Deste modo, as Secretarias de Educação podem selecionar os cursos e instituições que melhor atendam às necessidades de seu sistema quanto às ações de melhoria da qualidade do ensino. As Secretarias de Educação têm os recursos assegurados por meio de convênio com a SEB/MEC, para contratação das instituições selecionadas.

Segundo as narrativas dos gestores da escola A atualmente o MEC desenvolve vários programas para formação continuada de professores das redes públicas de educação, visando auxiliar os estados e municípios a cumprir a legislação vigente para o exercício da profissão docente. Os programas são: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, Pró-Licenciatura, Proinfantil e Programa Ética e Cidadania e Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. Os gestores também reconhecem que na escola em que trabalham não são desenvolvidos todos esses cursos alegando a falta de motivação do professor e até mesmo a disponibilidade de tempo.

É possível admitir que a profissionalização seja entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante ao domínio dos conhecimentos e das competências específicas que nomeia e classifica a ocupação como profissão.

Conforme as normas do Parecer 09/2001, a formação de professores deverá observar princípios norteadores da preparação de professores para o exercício profissional específico que considerem a competência como capacidade de mobilizar múltiplos

recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Na lição de Nóvoa (1991), a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os cursos de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Se tomada por percurso à visão de Tardif (2002), é possível observar que a questão da formação docente passa, necessariamente, pela questão da profissionalização, o que pressupõe a definição dos saberes necessários à prática, assim como a compreensão da relação estabelecida entre os professores e tais saberes. Os saberes necessários à prática docente nem sempre são produzidos pelos professores que os transmitem e validam.

Nóvoa (1992), na vertente de oposição à racionalidade técnica e a favor de uma construção de identidade profissional para o professor e valorização do profissional de educação, diz que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas. Esta outra profissionalidade de que o autor fala, deve tornar o professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e conhecimento.

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia (NÓVOA, 1992, p.23).

Para se caminhar no sentido do desenvolvimento da profissão docente é relevante considerar que a formação, ao invés de encerrar mecanismos de controle e enquadramento, deve ter o desenvolvimento pessoal (produtor de vida/identidade do professor) e o desenvolvimento organizacional (produtor da escola) como alguns de seus pressupostos (NÓVOA, 1997, p.17).

A profissionalização do ofício de ensinar define-se precisamente pela autonomia que permite ao verdadeiro profissional escolher seus métodos e meios de ação, assumindo plenamente a responsabilidade por suas decisões. Quanto mais o sistema educativo restringe a autonomia dos professores quanto à escolha de métodos e meios de ensino e

avaliação, mais ele limita suas responsabilidades, acentuando o que se pode chamar de uma desprofissionalização de seu trabalho, em suma, aumentando uma dependência com respeito às regras concebidas pela hierarquia. Estas discussões convergem para a formação profissional com base em novos fundamentos epistemológicos onde as expressões do núcleo gestor da escola A referente à contribuição da formação continuada na profissionalização docente têm relação com estes conceitos, onde comprova que:

O profissionalismo exige do professor além dos conhecimentos específicos das áreas temáticas, a compreensão das questões envolvidas na prática docente com autonomia para tomar decisões seguras e responsáveis. O professor deve avaliar criticamente sua atuação na sala de aula onde toda sistematização teórica esteja articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão formando assim sua identidade profissional (PERRENOUD, 1997, p.186)

Entendendo os aspectos que favorecem a formação continuada do professor, a coordenação pedagógica da escola A entende que o desenvolvimento da prática docente procura ser de forma diversificada validando os saberes teóricos e práticos constituídos no processo de formação acadêmica e experiencial.

Assim Nóvoa (2009) define que o trabalho do professor não é só a transposição dos saberes e não só a mobilização prática desses saberes em contexto pedagógico, mas a junção dessas duas coisas numa terceira dimensão, a dimensão ética, cultural e de valores.

Fazendo referência à qualidade do ensino e da aprendizagem, é necessário compreender qual a concepção que a educação tem sobre esses temas, já que buscam ser vistos por várias dimensões, reconhecendo o pluralismo cultural, a necessidade de incluir o respeito às crenças e costumes de todas as culturas, reformando o caráter democrático do processo educativo. Portanto, a relação do ensinar e aprender é respeitar a tolerância dos pontos de vista dos professores e alunos.

A gestão da escola A considera a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) um dos instrumentos que avalia as competências e habilidades dos alunos. Isso inclui tudo o que foi aprendido durante a educação básica, seja dentro ou fora da escola. As questões verificam basicamente cinco competências dos participantes: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar problemas, argumentar e elaborar propostas de

intervenção solidária da realidade. Dos resultados alcançados percebemos o nível de ensino e de aprendizagem planejado e alcançado pela escola.

Os gestores da escola B também entendem que a qualidade do ensino procura ser acompanhada pelos resultados dos indicadores educacionais que estendem em várias dimensões com participação de vários segmentos escolares.

Os indicadores da qualidade na educação baseiam-se numa visão ampla de qualidade educativa e, por isso, abarcam sete dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola (diretora-escola A).

No que se refere à relação da formação continuada e à aprendizagem do aluno, as falas do núcleo gestor identificam esta relação por meio dos indicadores educacionais. Esse aspecto se define através dos seguintes conceitos:

A repercussão do curso de formação continuada do professor é identificada através do nível de aprendizagem dos alunos demonstrada nas avaliações externas da escola (diretora- escola A).

Existe relação da aprendizagem do aluno com a formação do professor como também com o seu próprio nível de interesse, assim a aprendizagem vai depender de vários fatores onde seu grau de motivação é considerado fundamental (coordenadora pedagógica- escola A).

Existe uma preocupação com avaliações externas sobre as ações de formação desenvolvidas na escola, mas ao elaborar os documentos de planejamento e definição das metas e objetivos da formação continuada, as opiniões dos professores quase não são mencionadas.

É importante considerar o acompanhamento dos resultados dos níveis de aprendizagem dos alunos por intermédio das avaliações escolares tanto internas como externas, pois se trata de uma mesma clientela dentro de um mesmo cenário educacional assim se conhece além do nível de aprendizagem dos alunos, o desempenho profissional do professor identificado por meio da função social da escola.

Enfim, a gestão escolar defende que os indicadores educacionais representam a qualidade do ensino relacionada ao nível da aprendizagem dos alunos onde os números são tomados como medidas absolutamente precisas. É recomendável cautela ao se tratar dos

indicadores educacionais, afinal, os números não falam por si mesmos, nem sempre os indicadores são capazes de retratar fielmente a realidade. Os números buscam ser interpretados, com base em uma série de outras informações de que o professor dispõe, pois existem informações qualitativas embutidas nas quantitativas.

4.2.3. Participação nas decisões da formação continuada do professor

Falar das potencialidades da participação do gestor escolar no curso da formação continuada do professor implica refletir sobre seu envolvimento nas propostas pedagógica, curricular e metodológica coerentes com o perfil do professor que a escola pretende formar, pois o elemento norteador da formação docente advém das concepções e estratégias adotadas pela gestão educacional.

Administrar democraticamente o espaço escolar é uma atividade que exige comprometimento com o fazer educação. Assim sendo, a dimensão política da gestão escolar é a ação de conduzir um projeto pedagógico comprometido com a formação cidadã de todos os membros integrantes que fazem a escola.

Com base nos gestores da escola A, é função da escola a elaboração e articulação do processo formativo dos professores. Considerando como atribuição básica estimular e facilitar a participação dos docentes em cursos de formação cujas áreas temáticas sejam de interesse da comunidade educativa, assegurar que os professores formados socializem os temas estudados na escola como também providenciar a aquisição de livros que possam servir de referencial teórico para o desenvolvimento de pesquisas científico-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, seu maior empenho deve ser para que o programa de formação docente se construa e se desenvolva de forma coletiva atendendo uma demanda identificada coletivamente na escola.

Alarcão (1999) alerta que, na escola, as pessoas organizam-se para ensinar e educar, para aprender e ser educadas. Se aceitamos o fato de que as pessoas são fundamentais na organização da escola, elas têm de protagonizar a ação que nela ocorre. Na escola todos são atores. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. Na escola, a sua atividade desenrola-se na participação das interações política, curricular e pedagógica.

Com base nos fundamentos de Teodoro (2000), procuramos considerar as instituições universitárias como um sistema de recursos a serviço dos projetos da escola centrados na resolução dos problemas percebidos e como auxílio na inovação das práticas instauradas, e não como espaços capazes de assegurar de forma preponderante, a formação continuada. Nessa perspectiva, considerando a escola espaço natural e privilegiado para a formação continuada, tais estratégias se estruturam em torno de projetos de ação, viabilizando que o fazer ceda lugar ao saber-fazer reflexivo, entendido como percurso que ocorre na indissociabilidade teoria e prática, condição fundamental para a construção de outros conhecimentos e de outras práticas: reflexiva, inovadora, autônoma e transformadora.

Os coordenadores pedagógicos dessa escola admitem que a escola seja um ambiente de formação do professor no sentido de ser o lugar que predomina o exercício docente. Os processos formativos buscam estar situados ao desenvolvimento profissional do professor, ao desenvolvimento da escola e a realidade social. A articulação das escolas com os decursos de formação continuada se faz necessária, uma vez que a possibilidade de um trabalho coletivo permite melhor atender as demandas escolares, com o envolvimento e compromisso de todos os seus profissionais na elaboração e desenvolvimento dos projetos educacionais, de tal maneira que num movimento dialético se criem teorias e práticas que denotem um trabalho interativo.

Nóvoa argumenta que o processo da formação continuada envolve todos os segmentos escolares que fazem parte do processo educativo.

O espaço pertinente da formação contínua já não é professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento dos homens e organizações (1991.p. 23).

Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif (2002) argumenta que se procura levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. O autor convoca os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica a unir pesquisa e ensino. Sua

proposta é que a pesquisa universitária pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento, como colaboradores, como co-pesquisadores.

Santos (2002) defende a ideia que a ecologia dos saberes é a universidade preparada para se abrir às práticas sociais, mesmo quando não informadas pelo conhecimento científico, que nunca é único. O conhecimento científico tem de saber dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais e, assim, trazê-los para dentro da universidade. O que significa que os alunos da universidade terão contato com líderes comunitários que, hoje, não são credenciados para ensinar na academia, mas, provavelmente, podem trazer a ela sua experiência.

Identificamos por meio das narrações dos gestores da escola A que a instituição procura disponibilizar todo apoio técnico, didático e pedagógico à medida que o professor solicita como também disponibiliza ambiente, tempo e oportunidade para que os professores participem de formações contínuas reconhecendo que o conhecimento é inacabado, embora a procura dos professores pelo apoio no processo de formação poderia ser bem maior e melhor.

Constatamos que a escola também busca com maior frequência a oferta de cursos por meio de convites periódicos aos professores enfocando os temas, os objetivos e a disponibilidade de tempo para estudo e pesquisa. Reconhecendo a demanda local da escola por nível de ensino e por área temática, a gestão procura desenvolver cursos de formação tanto pela motivação própria do professor, de forma voluntária, como também mediante as indicações considerando a demanda do contexto escolar de forma que o professor esteja sempre em processo de inovação didático-pedagógica.

Com base nesta concepção Alarcão enfatiza:

Exige-se do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada. No entanto, também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola aprendente, e conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham (2003, p.52).

As exposições dos gestores das escolas deparam com uma realidade em que a participação da gestão procura ser ativa envolvendo todos os segmentos escolares

minimizando a fragmentação individualizada do trabalho docente, somando as intenções e as ações em busca do objetivo comum, o sucesso do aluno.

Deste modo, entendemos que a escola se torna o lugar privilegiado na formação do professor, valorizando as peculiaridades e demandas, limites e facilidades apresentadas pela rotina escolar. A escola como espaço de ações pedagógicas permite ao professor tematizar sua própria prática reformando os conceitos e refletindo criticamente a respeito deles sem deixar de validar também os saberes coletivos.

As falas dos agentes pesquisados mostram que atualmente nas escolas a formação continuada é discutida dentro de um patamar teórico aonde as intenções chegam até ser badaladas enquanto a “coragem” de implantar os saberes gerados da reflexão ainda não acontece na mesma proporção. Portanto, constatamos que a formação docente procura estar em sintonia com os projetos da escola e da comunidade favorecendo a renovação do conhecimento de forma compreensiva e praticada.

A gestão concebe a formação continuada como um processo associado à prática do professor, sendo assim essas práticas pedagógicas buscam ser consideradas na formação por meio do reconhecimento e construção do conhecimento do professor, proporcionando uma formação que perceba o professor como alguém que já possui uma vivência que deve ser respeitada e utilizada para o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral considerando seu contexto social e sua bagagem cultural.

Outras propostas de formação docente buscam partir do próprio conceito e contexto escolar, não apenas das áreas do conhecimento, mas também dos pontos de vista pedagógico baseado nas atividades da vida escolar. Talvez, assim, podemos confirmar a percepção predominante de que a competência da atuação do professor corresponde à qualidade da formação docente.

4.2.4. A formação continuada e a competência do professor

As competências exigidas pelo profissional docente são identificadas por intermédio da valorização da curiosidade intelectual, da capacidade de utilizar e recriar o conhecimento por meio do pensamento próprio, do desenvolvimento dos mecanismos de auto-aprendizagem e da responsabilidade pelo desenvolvimento constante.

Para Nóvoa, o profissional competente é aquele capaz de resolver:

As situações conflitantes que os professores enfrentam no dia a dia. O profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (1997, p.26).

Os gestores da escola A entendem a importância do relacionamento da formação continuada do professor com a competência docente, mediante as inovações pedagógicas e as atitudes crítico-reflexivas.

Estudos comparativos da competência docente com e sem formação são feitos através de enquetes com alunos, pesquisa informal com coordenadores (diretora- escola A).

O comparativo da qualificação profissional é feito, porém não é levado em conta a formação continuada (coordenadora pedagógica- escola A).

Deste modo, não basta refletir criticamente e de modo permanente sobre a prática docente, é preciso estar apoiado de forma independente em uma análise político-educacional, para que os professores em formação possam visualizar e entender as operações de seu contexto educacional de maneira mais compreensiva.

A qualidade da formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor buscam ser compreendidos como um conjunto de processos e estratégias que oportuniza a reflexão dos professores sobre a sua própria prática pedagógica, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático e estratégico, sendo estes capazes de aprender com suas vivências.

O núcleo gestor da escola A afirma que os monitores dos cursos de formação fazem o possível para contemplar as necessidades pedagógicas, incentivando os professores a escreverem artigos científicos sobre as experiências docentes, a analisarem seus saberes como também participarem da elaboração da reforma dos planejamentos escolares por meio das sugestões fundamentadas numa realidade social e escolar. Apesar de que a qualidade dos cursos ainda precisa melhorar considerando os anseios dos professores de modo geral, pois esperam resultados mais imediatos. Contudo, a escola realiza formação com os professores utilizando recursos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) nos horários de estudo ou aos sábados, além das formações com representantes por área de ensino desenvolvidas na escola e coordenadas pela 6ª CREDE. Durante o processo de

formação e atuação do professor, ele procura identificar-se como profissional da educação por meio de suas pesquisas e experiências docentes.

Os gestores defendem que na concepção democrático-participativa, os professores procuram desenvolver competências profissionais específicas adquiridas no processo de formação e experiência docente para assim participar ativamente das práticas da organização escolar, das formas de gestão da sala de aula. As competências profissionais identificadas e estudadas nos cursos de formação continuada dos professores buscam saber lidar principalmente com as várias formas culturais da escola e especificamente da sala de aula mediante a diversidade social e cultural da comunidade escolar. Os gestores reconhecem a formação continuada como um dos requisitos essenciais para a profissionalização docente.

4.2.5. A legislação da formação continuada do professor

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, a discussão sobre a profissionalização do educador e a própria regulamentação da profissão ganharam força, conforme podemos observar no art. 206 da Constituição, que define como um dos princípios orientadores do ensino a valorização dos profissionais do ensino, garantida na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

A existência de planos de carreira é considerada exigência legal, constitucional, que visa a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da educação. A LDB avançou em relação aos direitos dos profissionais da educação, na perspectiva da sua valorização e qualificação, ao assegurar-lhes, como dever dos sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios como o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, condições adequadas de trabalho.

A formação continuada do professor é uma conquista, entendendo-a como processo permanente e sistemático de estudo, e vendo a escola como um dos locais dessa

capacitação, de forma a possibilitar ao professor a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica. O conhecimento avança de forma gradativa e, considerando que o objeto de trabalho do professor é o conhecimento gerado nesse processo permanente de formação, condição inerente a sua profissão, e é um direito de todo educador. Com base nestes conceitos o núcleo gestor da escola A destaca:

Cabe ao professor participar das ações de formação e, também, contribuir para que a escola seja, de fato, um local de aprendizagem, com momentos de estudos socializando os conteúdos estudados tanto nas formações como nas práticas docentes (diretor e coordenadora pedagógica- escola A).

Os anos 90 do século passado e a LDB 9394/96 situam a escola no centro dos debates sobre a educação, compreendendo sua real função social, sua política educacional e a importância do trabalho pedagógico na consecução de seus objetivos, garantindo o sucesso do processo educacional (BRASIL, 1996). É nesse contexto, que a formação continuada encontra o seu espaço nas necessidades pedagógicas, visto que, conforme expressa Libâneo,

... a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (2002, p.227).

Os gestores entendem que a legislação educacional permite o desenvolvimento da competência profissional por meio da formação continuada do professor incorporando outros saberes e estabelecendo um conjunto de competências necessárias ao adequado exercício profissional, desde que pautadas nas diretrizes educacionais a serviço dos interesses coletivos da escola, contribuindo para formar uma organização do trabalho escolar participativa.

4.2.6. A formação continuada e a experiência docente

A relação entre teoria e prática deve ser encarada como um princípio de desenvolvimento das diferentes estratégias de formação continuada. A reflexão sobre a própria prática e o aprender fazendo são considerados princípios básicos.

Os elementos canalizadores do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, na sala de aula, por intermédio do processo de ensino e aprendizagem permanente, são considerados a base da formação continuada mediante a teorização da prática, da busca do suporte teórico para a leitura da prática, da modificação da prática em função dos fatores identificados da teorização.

Na lição dos gestores escolares, a formação continuada como condição básica e importante para a profissionalização docente defendendo que ela se constrói cotidianamente pelo exercício da docência e do trabalho na escola validando a realidade da sala de aula.

Nesta perspectiva, percebemos a necessidade da gestão escolar possuir o tempo e as condições humanas e materiais para investir mais e melhor na formação docente. O planejamento e o desenvolvimento da formação docente devem estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. Quando os professores estudam mais, os alunos têm melhores resultados na aprendizagem.

Reafirmando esses conceitos, Nóvoa assevera ainda que:

Nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola (1995, p.27).

Quando o núcleo gestor da escola A expressa, a seguir, o seu entendimento sobre a formação continuada de professores, seu discurso parece vinculado a uma ação criativa de resultados, capaz de responder com índices quantitativos a prática vivenciada na sua rotina, demonstrando uma meta de superação das dificuldades da realidade escolar.

Há preocupação com os resultados do SPAECE, ENEM, Vestibular e isso aprofunda o conteúdo da escola (diretora- escola A).

As formações são tratadas de maneira que o professor trabalhe os conteúdos contextualizados com atividades práticas para que os conteúdos tenham significados para os alunos (coordenadora pedagógica- escola A).

Com base nos gestores escolares, a formação continuada como um processo que se instala por meio de seminários, reuniões para socialização de experiências exitosas, reflexões sobre as dificuldades encontradas na sala de aula e a tomada de decisões em relação ao ensino-aprendizagem. Esse processo requer acompanhamento periódico da gestão, dos próprios professores e dos alunos considerando o cenário real associando com

as metas ideais. Esses profissionais reconhecem que os professores cursistas podem tornar-se um recurso de aprendizagem pelo intercâmbio das experiências inovadoras realizadas na escola e socializadas nas formações docentes.

4.2.7. Interpretação das respostas dos gestores escolares

Os destaques das falas dos gestores identificam como fator importante para os projetos de ações da formação continuada, o apoio dos recursos técnico, pedagógico e financeiro priorizando a aprendizagem para todos os professores. Os gestores desempenham um papel fundamental na elaboração e articulação desse processo formativo estimulando e proporcionando oportunidades de participação aos professores por intermédio de temas do interesse da própria comunidade educativa.

As dicas do núcleo gestor e professores da escola A para melhorar a qualidade do processo da formação continuada dos professores do ensino médio entendem que quanto mais professores formados, maior a competência e melhor a aprendizagem. A escola deve reconhecer a importância do planejamento com os professores com maior intensidade averiguando que projetos aconteceram e aqueles que deixaram de acontecer na escola procurando saber as razões para investir nas formações dos professores.

Os gestores mostram como competências básicas, providenciar a aquisição de livros e revistas pedagógicas que possam servir de referencial teórico para o processo de ensino-aprendizagem. Defendem também que é empenho dos próprios gestores a construção e o desenvolvimento de forma participativa dos programas de formação continuada embora as formas de organização institucional ainda não oferecem suportes suficientes às necessidades e as formas de articulação entre a teoria e a prática de ensino.

Os gestores acreditam que a formação continuada do professor é considerada condição indispensável para o exercício da profissão, que se põe como requisito básico para a conquista de melhores salários e melhores condições de trabalhos docentes.

As ideias dos gestores demonstram que as novas exigências educacionais pedem um professor capaz de exercer sua profissão em correspondência às outras realidades da sociedade, da escola, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação.

Os outros modos de pensar, agir e interagir dos professores adquiridos na formação continuada associados com a experiência profissional provocam mudanças no desempenho da prática docente, surgindo outras práticas profissionais e outras competências docentes.

4.3. A formação continuada do professor no olhar do aluno

Os questionamentos dos alunos abordam temas que envolvem desde a formação continuada do professor até o desempenho profissional docente. Por meio da auto avaliação, de modo geral, os alunos identificam que a formação continuada é considerada uma técnica, um parâmetro burocrático do sistema e não da profissionalização docente de modo que possa repercutir na qualidade da competência profissional. O estudo engloba o nível de conhecimento e participação dos alunos no processo da formação docente onde se constata que a formação continuada do professor no olhar do aluno pouco interferiu na qualidade da prática docente.

As respostas dos alunos são categorizadas por temas como forma de facilitar a compreensão das informações disponíveis. De maneira geral, os questionários retratam sobre os objetivos da formação continuada embutindo a importância dessa capacitação no cenário da escola e propriamente da sala de aula. Os alunos identificam a contribuição da formação continuada no contexto educacional por intermédio da qualidade do ensino do professor e do nível de aprendizagem do aluno.

A participação dos alunos nas decisões do processo de capacitação docente é restrita, reconhecida por meio do nível de relacionamento existente entre professor e aluno. As relações interpessoais são entendidas como frágeis devido à falta de segurança no respeito e na amizade. Os alunos entendem que a delimitação nas informações escolares prejudica o decurso do ensino-aprendizagem.

Os alunos diagnosticam também sobre a relação da formação continuada do professor e a experiência docente, ou seja, identificam os princípios básicos dos conhecimentos teóricos demonstrados na prática cotidiana da sala de aula.

A organização do trabalho pedagógico do professor formado é interpretada pelos alunos como forma de identificar a qualidade do curso de capacitação docente. Enfim, os

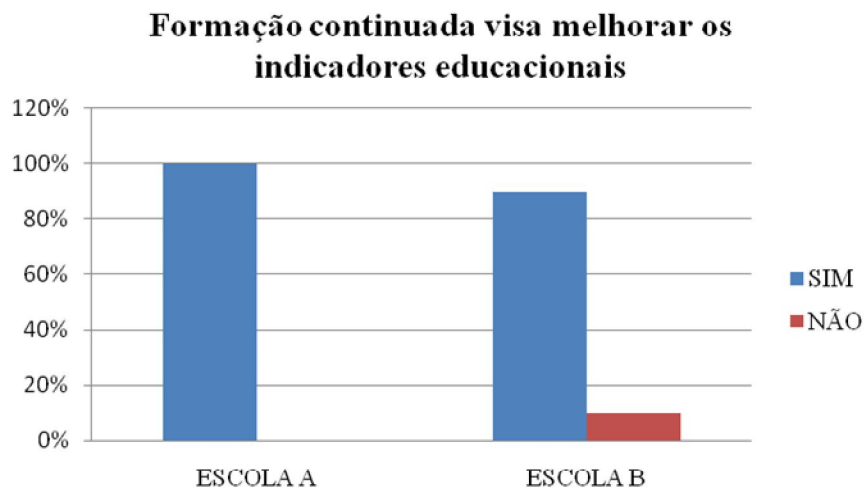
alunos mostram que a formação continuada do professor pode ser um dos mecanismos pedagógicos importantes no aperfeiçoamento da prática docente, embora seja medida por indicadores e não pela competência profissional.

4.3.1. Conceito e importância da formação continuada do professor

Os alunos mostram que a formação continuada visa melhorar os indicadores educacionais, pois todos da escola A, 100%, diz que o objetivo principal da formação continuada do professor é melhorar os índices de aprovação e evasão escolar onde o professor é reconhecido como um mero executor das propostas educacionais sem validar na mesma proporção a qualidade da formação e da atuação profissional.

A grande maioria dos alunos da escola B, 90%, reconhece que o objetivo principal da formação continuada do professor de 2010 denomina-se como instrumento de medida quantitativa da aprendizagem do aluno.

Gráfico 1- Objetivos básicos da formação continuada dos professores.



É importante saber que esses alunos identificam a formação continuada como mecanismo pedagógico importante que busca a melhoria do ensino, percebendo que essa formação é desenvolvida na intenção de simplesmente melhorar a capacidade do professor para elevar os indicadores educacionais de suas turmas, como modo de “prestar contas” da capacitação recebida.

Os professores são capacitados para melhorar suas aulas e aprender formas de medir o conhecimento através dos números de alunos aprovados por turma. Na verdade, a formação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente (aluno 3º ano- escola A).

A formação continuada é um processo de melhoria da prática docente na condição de ministrar aulas mais dinâmicas e diversificadas para atrair mais os alunos na sala de aula (aluno 3º ano – escola A).

Em prol de uma aprendizagem melhor dos alunos, os professores fizeram o curso de formação continuada para se capacitarem e garantir bons resultados no patamar do sucesso escolar (aluno 2º ano – escola A).

Alguns professores melhoraram no percurso do ano letivo de 2010 porque no início eles ensinavam conteúdos desconsiderados interessantes, mas a partir do terceiro bimestre eles começaram a mudar as práticas docentes procurando tratar melhor os alunos, talvez seja resultado dos cursos de formação (aluno 2º ano- escola A).

As possibilidades do desenvolvimento e do uso das metas educacionais pelos professores buscam ser de maneira mais extensa, ampliando o entendimento do comportamento dos alunos para que possam refletir profundamente sobre suas práticas pedagógicas, tendo em vista o sucesso escolar. Algumas ações de formação continuada do professor buscam ser conduzidas junto aos alunos analisando o uso dos indicadores educacionais na prática de ensino.

È notório mediante as falas dos alunos que o objetivo maior de qualificar os professores é melhorar os dados quantitativos da aprendizagem embora entendam que a contribuição, de fato, desses cursos poderia ser bem mais ampla por meio da profissionalização docente. Identificamos a necessidade de professores assumirem suas identidades pessoais e profissionais de forma que não fiquem presos somente aos resultados quantitativos, haja visto a necessidade do respeito as diversidades culturais para desenvolver a competência docente podendo repercutir no sucesso da aprendizagem do aluno.

Os alunos vêm os professores como sujeitos responsáveis e participantes de sua prática pedagógica e das mudanças nela introduzidas, dizendo assim:

A formação continuada dos professores deve ser de grande importância, pois a tecnologia muda sempre, descobertas novas são feitas, então o mundo vive se formando a cada dia. Daí, os professores devem se atualizar sempre para também atualizar os alunos, embora nem todos os

alunos se manifestam de forma proveitosa nas aulas (aluno 3º ano- escola B).

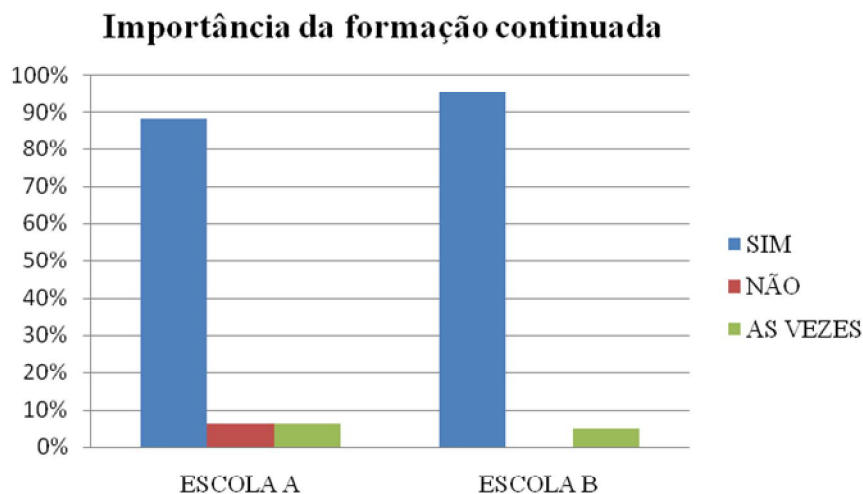
Entendemos que a formação continuada dos professores às vezes é totalmente desapropriada porque não é pensada para atingir os educadores, não afeta em quase nada no aprendizado do aluno e sim nas metas governamentais da educação, embora saibamos que nem sempre o aluno aprovado é aquele que aprende.

4.3.2. A contribuição da formação continuada do professor no contexto escolar

A grande maioria dos alunos da escola A, 88%, reconhece que a formação continuada do professor é tema de relevância no contexto atual da educação escolar, enquanto apenas 6% alegam que não ou somente às vezes.

Dos alunos da escola B, 95%entendem que a formação continuada de professores é tema de grande importância no contexto atual da educação escolar, enquanto apenas 5% alegam que somente às vezes.

Gráfico 2- Importância da formação continuada no contexto educacional e escolar.



Com vistas a esses conceitos da realidade escolar, os alunos da escola A demonstram que a formação do professor é importante, porém o curso não investe nas aulas de campo desconhecendo a realidade da própria sala de aula como fonte de

conhecimento específico. Identificam também a formação continuada dos professores como condição básica para o exercício da profissão. As falas confirmam que para ser um bom profissional o professor não precisa apenas saber dos conteúdos, mas também saber ministrá-los sabendo lidar com os alunos aprendendo a conviver com as diferenças e procurando observar em cada aluno as suas necessidades próprias de aprender. Por se tratar de aluno com nível de estudo mais elevado da educação básica, o ensino médio, ele entende de seu jeito prático, o grau de importância do investimento da formação continuada do professor tomando como referência a qualidade do ensino. Embora também perceba que mesmo a capacitação docente sendo importante, os conceitos da formação e da prática do ensino ainda não acontecem na mesma dimensão da qualidade.

Percebemos que a capacitação deve proporcionar ao professor além do conhecimento, a criação de estratégias de ensino que garanta com maior segurança a competência docente. Nos cursos devem ser estudadas as melhores formas de administrar as aulas e o próprio relacionamento com a turma como defende o aluno.

O curso de formação continuada do professor é muito importante, pois proporciona oportunidades de estudar várias formas de ensino na convivência escolar. Nota-se a diferença de capacidades por meio da segurança no conhecimento, na forma de ensinar e nos recursos didáticos utilizados pelos professores com e sem formação docente (aluno 3º ano-escola A).

Com vistas aos fatores avaliativos dos alunos, a formação continuada procura servir de subsídios pedagógicos para o planejamento escolar, prevendo a renovação do curso com vistas à reelaboração do conhecimento.

Os alunos da escola B valorizam o estudo e a pesquisa no trabalho docente, dizendo as diferenças de capacidades profissionais dos professores portadores de mais e melhores conhecimentos. Indicam também que para os professores capacitados promover a participação dos alunos buscam desenvolver práticas docentes mais qualificadas adotando a diversidade de saberes, o acesso ao diálogo, o bom relacionamento e a maneira atrativa das aulas.

A formação permanente do professor procura ser vista como um dos elementos fundamentais para um ensino de qualidade por apresentar possibilidade de aprendizagem contextualizada por meio da reconstrução de soluções pedagógicas, sociais e políticas.

Promove, ao mesmo tempo, um repensar e reconstruir coletivo do próprio ambiente escolar, como argumenta esse aluno:

Os professores devem ter estudado este ano, pelo menos se identifica suas vontades nas aparências embora não se reconheça na prática. Estamos aprendendo um pouco mais que o ano passado embora não estejamos no patamar ideal da aprendizagem. Mas tem disciplina que ninguém entende mesmo e fica por vontade própria do aluno buscar alternativas de estudo e pesquisa, se quiser (aluno 2º ano- escola B).

Com base nos relatos desses alunos, a formação continuada não contribui o suficiente para as relações interpessoais com os alunos, pois as aulas dos professores formados são consideradas boas, mas poderiam ser bem melhores se o respeito fosse mais valorizado e o ensino mais diversificado no contexto escolar.

Historicamente, a escola desenvolve relações de poder formando uma organização burocratizada. O professor encontra-se dentro de uma organização repleta de normas, que muitas vezes impossibilita seu potencial criativo. Percebemos que a qualidade da formação continuada dos professores ainda não responde aos desafios de uma escola muito diversificada e sujeita a demandas muito distintas.

Sintetizando essas idéias Tardif (2002) ressalta que nos cursos de formação continuada os professores procuram aprender sempre.

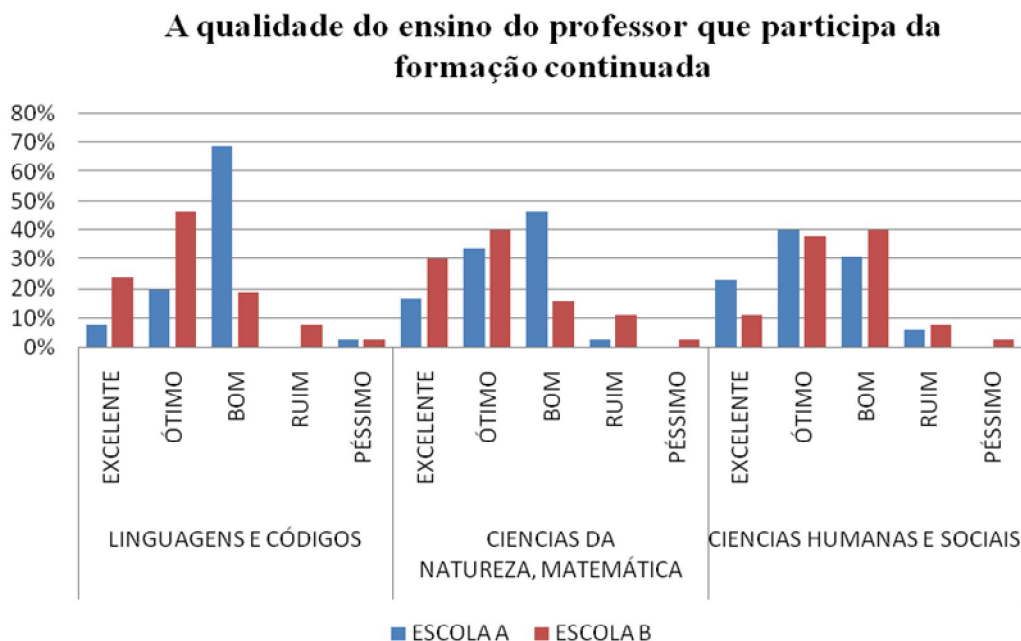
A elaboração de teorias do ensino e da aprendizagem só são boas para os outros, para nossos alunos e para os outros professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa (2002, p.276).

Pequena parte dos alunos da escola A, 8% considera excelente a qualidade do ensino do professor formado na área de Linguagens e Códigos, 20% ótima, 69% boa, e 3% péssima. Na área de Ciências da Natureza, Matemática, 17% excelente, 34% ótima, 46% boa e 3% ruim enquanto na área de Ciências Humanas e Sociais, 23% excelente, 40% ótima, 31% boa e 6% ruim.

Na escola B a qualidade do ensino é considerada na área de Linguagens e Códigos, 24% excelente, 46% ótima, 19% boa, 8% ruim e 3% péssima. Na área de Ciências da Natureza, Matemática, 30% excelente, 40% ótima, 16% boa, 11% ruim e 3% péssima

enquanto na área de Ciências Humanas e Sociais, 11% excelente, 38% ótima, 40% boa, 8% regular e 3% péssima.

Gráfico 3- A qualidade do ensino do professor formado.

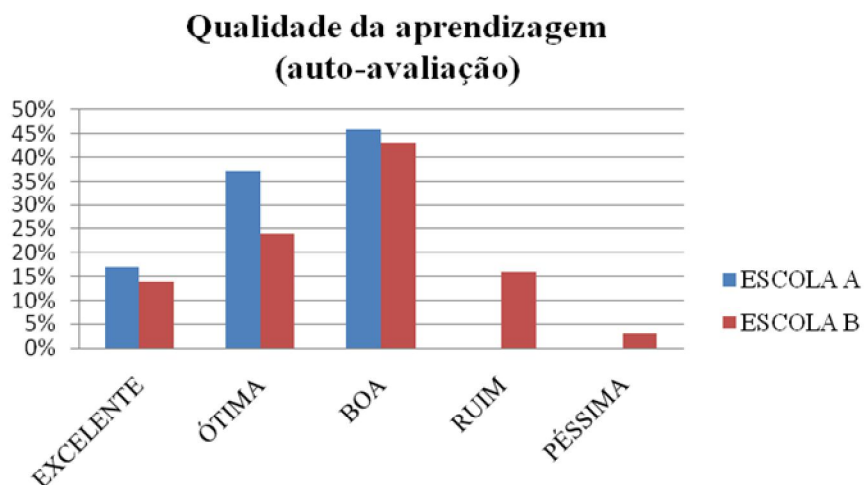


Entendendo o nível das áreas temáticas, os alunos das escolas mostram que a qualidade do ensino dos professores em processo de formação não está no nível ideal, excelente e ótima, de tal maneira que é preciso buscar outras fontes de pesquisas para aperfeiçoar a aprendizagem, pois só as aulas dos professores não garantem a compreensão das informações na dimensão de transformá-las em conhecimentos. Percebemos então que é preciso investir mais nos saberes docentes reconhecendo como forma de diversificar e aperfeiçoar as metodologias adotadas nas práticas pedagógicas, como condição básica na profissionalização do professor. Segundo Tardif (1999), o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes que os professores precisam ser dotados de forma interdisciplinar são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Por meio da auto-avaliação, 17% dos alunos da escola A confirmam que seus níveis de aprendizagem são considerados excelentes enquanto 37% ótimos e 46% bons.

Dos alunos da escola B, 14% reconhecem que seus níveis de aprendizagem são excelentes enquanto 24% ótimos, 43% bons, 16% ruins e 3% péssimos.

Gráfico 4- Níveis de aprendizagem dos alunos.



Entendemos que o nível de aprendizagem dos alunos da escola A não corresponde com o melhor grau de satisfação apresentado na auto-avaliação, pois os alunos entendem a qualidade da aprendizagem somente boa. Com esteio nas falas dos alunos, o curso é desenvolvido por meio da apresentação de projetos educacionais atendendo as metas do governo estadual onde os objetivos da escola são considerados de modo secundário conforme a referência do aluno:

Nos cursos de formação são realizadas possíveis atividades teóricas, mas sem validar algumas simulações de posturas comportamentais vividas no contexto escolar. Enquanto na sala de aula é diferente de como eles estão sendo capacitados, só estando na sala para entender a realidade da escola (aluno 2º ano- escola A).

O acompanhamento pedagógico direto na sala de aula proporciona um maior conhecimento da realidade escolar propiciando então replanejamentos que possam atender a demanda identificada no dia a dia da rotina escolar.

De forma geral, os alunos da escola B elegem que a formação continuada do professor é considerada uma estratégia de atender as metas educacionais em nível de estado, cidade e escola sem reconhecer os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores

do trabalho do professor. Para alcançar melhores resultados educacionais e escolares é importante o desenvolvimento de cursos em turnos diferentes de lotação do professor, pois a capacitação às vezes chega a dificultar o desenvolvimento das aulas, deixando os alunos com substitutos que acabam interrompendo a sequência dos conteúdos desconhecendo o ritmo de aprendizagem dos alunos, pois esta instabilidade acontece com frequência.

Meus professores com certeza devem ter feito alguns cursos para melhorar os indicadores educacionais, porém, poderiam fazer outros em horários que não seja de aula com possibilidade de aprender a ensinar melhorar através de aulas mais dinâmicas e inovadoras respeitando as características próprias de cada um (aluno 3º ano – escola B).

De certa forma, considerando os conceitos dos alunos das escolas pesquisadas, a grande maioria diz que a qualidade do curso de formação continuada do professor é satisfatória embora esse conceito pudesse ter alcançado um índice de qualidade mais elevado, como ótima ou excelente se as aulas fossem mais dinâmicas e se a atuação do professor fosse mais comprometida com a qualidade do ensino. A falta da renovação didática do professor procura comprometer a qualidade da prática docente e o nível de aprendizagem enquanto busca ser estudado e analisado nas formações docentes.

Os alunos dessa escola destacam ainda que:

Neste ano o rendimento escolar não foi muito bom já que passamos muito tempo sem alguns professores experientes, pois foram substituídos por concursados novatos, mudando assim toda a metodologia de ensino, quebrando um ritmo de aprendizagem já conhecido e adotado, dificultando a aprendizagem dos alunos (aluno 1º ano- escola B).

Validando essas informações, constatamos que a substituição de professores compromete o ritmo de andamento dos projetos da sala de aula desde o relacionamento professor e aluno, das metodologias aplicadas, dos recursos utilizados até mesmo da sequência lógica dos conteúdos desenvolvidos na sala de aula.

Percebemos, pelos depoimentos dos alunos, que a formação continuada não reflete na melhoria didática do professor, sendo considerada como elemento ausente da própria aula. A maioria dos alunos reconhece o nível da aprendizagem na ordem proporcional dos conceitos de boa, ótima e excelente embora não percebam de forma clara a mudança na ação didática do professor por meio de suas atividades. Enquanto identifica também como fator determinante na qualidade do processo de ensino-aprendizagem a substituição

constante de professor durante todo o ano letivo devido às lotações de professores efetivos em substituição dos temporários, pois em período significativo alunos ficam sem aulas presenciais onde filmes são utilizados como recurso didático para substituir a ausência do professor sem sequência lógica dos assuntos em estudo e sem entendimento das perspectivas de saberes dos alunos. Concordamos com Nóvoa quando resume essas falas assim:

O nível de aprendizagem é considerado fator determinante no processo de formação do professor, pois mais do que formar professores, as escolas normais produzem a profissão docente, contribuindo para a geração da cultura profissional repercutindo na melhoria da aprendizagem dos alunos (1999, p.129).

Nesse decurso, a escola tem assistido nos últimos anos a um movimento de expansão das ações de planejamento das propostas educacionais desenvolvidas principalmente no âmbito da formação profissional. Portanto uma das variáveis que retrata os resultados efetivos da aplicação das propostas pedagógica, curricular e metodológica é a formação continuada dos profissionais da educação. As condições disponíveis para o desenvolvimento da formação continuada dos professores têm sido tratadas como uma das causas dos déficits educacionais.

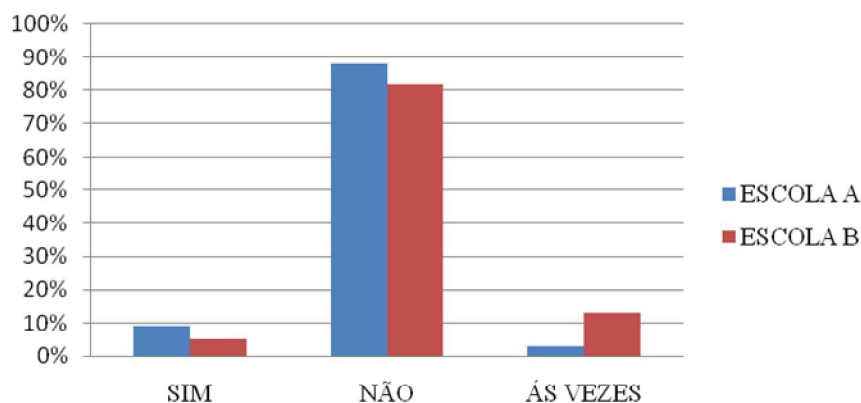
4.3.3. Participação nas decisões da formação continuada dos professores

Apenas 9% dos alunos da escola A confirma sua participação efetiva no processo da formação continuada do professor reconhecendo seu envolvimento desde o planejamento até a avaliação enquanto 88% não se admite membro integrante neste processo e apenas 3% às vezes são envolvidos.

Somente 5% dos alunos da escola B participam efetivamente do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação dos cursos de formação continuada dos professores enquanto 82% não participa e 13% às vezes.

Gráfico 5- Níveis de participação do aluno na formação do professor.

Participação efetiva no processo da formação continuada do professor



Em razão desses conceitos, os alunos constatarem que no planejamento do curso da formação continuada do professor não são consideradas suas reais necessidades, onde são desconhecidas suas idéias, pois não participam desse processo mesmo fazendo parte dele. Enquanto percebem também que em nenhum momento foram informados de algum tipo de curso que qualquer professor poderia ter participado nesse ano letivo, pois alegam que buscam a existência de um processo maior de divulgação com participação ativa na profissionalização docente.

A formação permanente do professor procura ser vista como um dos elementos fundamentais para um ensino de qualidade por apresentar possibilidade de aprendizagem contextualizada por meio da reconstrução de soluções pedagógicas, sociais e políticas. Ao mesmo tempo em que promove um repensar e reconstruir coletivo do próprio ambiente escolar.

Os alunos da escola B fazem referência a importância da divulgação e do envolvimento dos segmentos escolares no processo de formação docente.

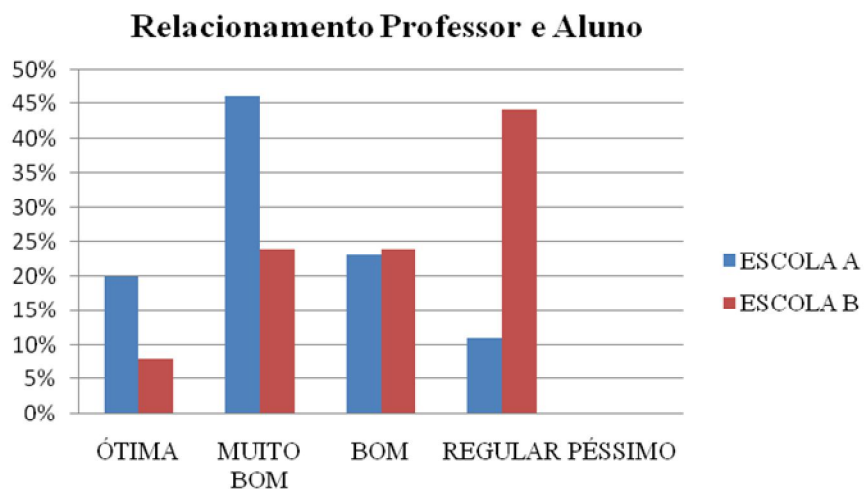
Nenhum curso é divulgado para conhecimento dos alunos, imagine para participar desse processo, não sabemos de que forma acompanhar (aluno 2º ano- escola B).

Concluimos que no processo de formação do professor é importante ouvir o aluno para entender seu nível de satisfação, como também compreender o nível de motivação do professor como forma de replanejar estratégias que defendam o que querem saber, como

querem descobrir e porque querem conhecer. Segundo Tardif (2002), é preciso abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos dos conhecimentos e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais.

No que se refere ao relacionamento professor e aluno durante o processo de formação docente, apenas 20% dos alunos da escola A considera ótimo enquanto 46% muito bom, 23% bom e 11% regular. Apenas 8% dos alunos da escola B identificam ótimo o relacionamento afetivo com o professor desenvolvido em 2010 no processo de ensino-aprendizagem enquanto 24% muito bom e bom e 44% regular.

Gráfico 6- Relações de professor e aluno no processo de ensinar e aprender.



Entendendo o relacionamento um aspecto muito importante na convivência diária da sala de aula, neste sentido observamos o que afirma os alunos da escola B:

Não sei se meus professores fazem algum tipo de curso sobre relações humanas. Entretanto, sei que alguns deles se esforçam em passar a matéria da forma mais clara, mais diversificada. Devido a pouca recepção dos alunos eles não conseguem fazer isso com segurança e tranquilidade. Outros professores, algumas vezes, parecem até desprovidos de ética, e usam palavrões com os alunos. Por esses motivos, acredito que deveria haver mais preparação e controle emocional para todos os professores ao assumirem as salas de aula (aluno 2º ano- escola B).

Os professores precisam aprender nos cursos de formação continuada a melhor respeitar seus alunos (aluno 1º ano- escola B).

Os professores podem até ser bem formados nos conteúdos disciplinares, mas no comportamento humano ainda é muito precário, não existe “controle” na sala de aula sem qualquer tipo de liderança durante sua aula (aluno 1º ano- escola B).

A partir dos olhares dos alunos da escola B, os professores são muito bons, mas às vezes ficam impacientes pela falta de comportamento ponderável dos alunos. Precisam de maior vocação para assim gostar mais do que fazem, se eles ensinam a força é considerado um trabalho em vão e assim os alunos não aprendem pela intolerância dos professores. No mesmo ano letivo mudam a lotação dos professores várias vezes e isso só dificulta no relacionamento humano e no rendimento escolar, os alunos ficam muito tempo assistindo aulas avulsas de maneira descontextualizadas.

Com base nas falas dos alunos, os professores tendem a chamar mais a atenção dos alunos “bagunceiros”²⁷ e desinteressados por meio de gritos perdendo muito tempo com essa atitude. Identificamos a necessidade de entendimentos entre professor e alunos por intermédio de conversas informais para discussão de alguns assuntos de interesses comuns. Nos contratos didáticos entre professor e aluno permitem mais diálogos com respeito às diferenças de interesses, pois um bom relacionamento facilita o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Constatamos que no processo de formação docente procura serem levado em conta os aspectos afetivos, as relações interpessoais, pois as emoções fazem parte dos interesses provocados na convivência da rotina escolar.

Perante as falas dos alunos há necessidade de recriar condições de trabalho em equipe entre os professores e eles próprios como processo humanizador, pois o cotidiano escolar é permeado de situações e atitudes que colocam o professor em contato permanente com questões relacionadas à afetividade. É da própria natureza humana o relacionamento entre as pessoas e as culturas diversas onde o respeito constitui um dos principais pilares na interação social. Segundo Nóvoa (1999), atualmente o aluno pode permitir-se agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas. As relações nas escolas

²⁷ Aluno bagunceiro é entendido como aquele aluno brigão, provocador, deseducado. Aluno que perturba o andamento da aula, prejudicando a aprendizagem não só a própria como a dos outros colegas.

mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não sabem encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina.

Toda relação professor e aluno procura ser satisfatória e compensatória visando resultados positivos e mais que isso qualitativo por meio da aprendizagem significativa.

4.3.4. A formação continuada do professor e a competência profissional

As ideias de competência profissional são sintetizadas por meio das descrições de Teodoro (2006), nas quais relata que a formação para novas competências, como o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, a gestão e participação nas comunidades educativas exige um entendimento do professor como um investigador de sala de aula, capaz de conhecer os alunos, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipe, de produzir cotidianamente inovação, de mediar o contato crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humana.

Os alunos confirmam então que é impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas. Percebemos que para conceber a profissionalização docente é indispensável o estabelecimento de uma carreira estruturada em função das qualificações do ensino e da aprendizagem reconhecendo por meio de melhorias salariais significativas. Constatamos que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão (TARDIF, 2010).

Segundo Tardif (2002), os saberes do professor são construídos ao longo da carreira, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho:

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (2002, p.16).

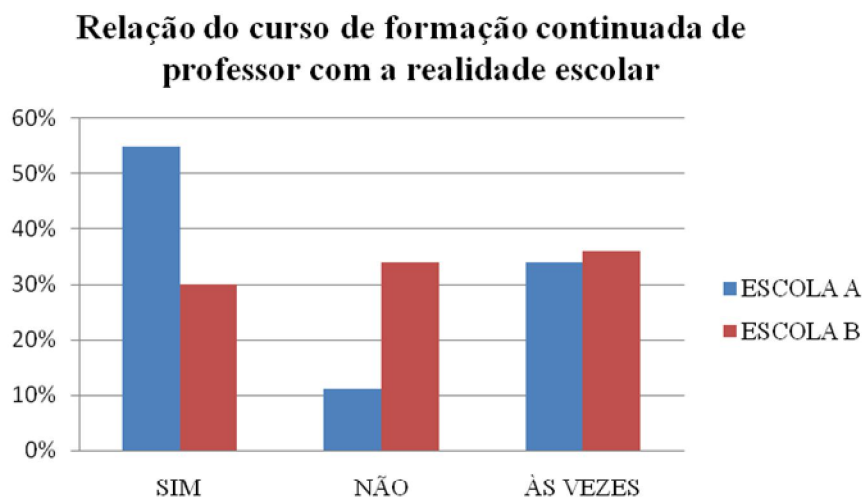
Em alguns destaques as falas apresentam paradoxo resumindo assim: nunca os professores trabalharam tanto para ver tão poucos resultados do seu trabalho.

4.3.5. A formação continuada do professor e a experiência docente

Quanto aos depoimentos dos alunos da escola A, o relacionamento do curso de formação continuada de professor realizado em 2010 com o cotidiano da escola, com a prática da sala de aula e especificamente com o nível de aprendizagem dos alunos apenas 55% reconhece esta relação, 11% percebem esta ausência e 34% às vezes, em alguns momentos da aula.

Sabemos que a formação continuada do professor busca contemplar a realidade escolar. Quanto ao relacionamento do curso de formação continuada de professor com o cotidiano da escola, com a prática da sala de aula e especificamente com o nível de aprendizagem dos alunos apenas 30% dos alunos da escola B reconhece esta relação, 34% percebe esta ausência e 36% às vezes, em alguns momentos da aula.

Gráfico 7- Formação e atuação docente na rotina escolar.



A relação da formação continuada com a rotina escolar deve ser vista como um espaço ideal de reconhecimento da realidade da sala de aula proporcionando o crescimento profissional no próprio local de trabalho procurando assim formar a própria identidade profissional.

As ideias defendidas pelos alunos das duas escolas reconhecem a descontextualização do curso de formação continuada do professor desenvolvido fora das necessidades das próprias escolas onde pouco esclarece sobre a competência do professor em formação. A maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando demonstrando a fragilidade da formação continuada na profissionalização docente. Sendo assim, é natural que as inovações dos cursos de formação de professores contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação (NÓVOA, 1999).

4.3.6. Interpretação das respostas dos alunos

O pouco conhecimento dos alunos sobre o processo de formação continuada do professor provoca pouco envolvimento, suas respostas estão baseadas nas experiências mais evidentes vividas na rotina escolar, talvez até por suposições consideradas verdadeiras, mas na certeza de que seus critérios de avaliação são assistidos e formados no dia a dia da escola.

Entendendo as áreas educativas das duas escolas pesquisadas com foco nas ideias e concepções dos alunos sobre a formação continuada dos professores, avaliam que a dinâmica do ensino precisa ser aperfeiçoada em função da melhoria da aprendizagem compreendendo a estreita relação existente entre o entendimento que têm os alunos sobre a formação docente e a prática de ensinar.

Quanto ao objetivo da formação continuada dos professores, foi unânime a resposta dos alunos quanto à melhoria dos indicadores educacionais por meio do aperfeiçoamento da prática pedagógica considerando as metas indicadas pela escola e “exigidas” pela Secretaria de Educação do Estado. Identificamos que o professor procura ensinar com possibilidade de aprendizagem mediante o reconhecimento do contexto escolar, buscando a consecução dos objetivos da educação e a visibilidade do sucesso na dinâmica de ensino-aprendizagem.

Nessa dimensão de entendimento Nóvoa ressalta que:

O bom funcionamento do sistema de formação permanente dos professores deve garantir uma compreensão adequada dos objetivos e das reformas curriculares, evitando, com um número suficiente de cursos de reciclagem, a desinformação e a insegurança dos professores perante as mudanças que se projetam (1999, p.133).

Analisando as áreas temáticas das escolas, os professores apontados pelos alunos como mais competentes na proporção de melhoria são aqueles das disciplinas de linguagens e códigos, ciência da natureza e matemática e ciências humanas e sociais, na maioria os conceitos mais identificados são bons. Em nenhuma escola o conceito de excelente prevaleceu na identificação da competência docente.

É possível saber pelas descrições dos alunos seus níveis de reconhecimentos sobre os valores éticos e morais vividos socialmente onde o desrespeito e a violência são identificados como comportamentos presenciais da rotina escolar dificultando assim o processo de formação da personalidade de todos os integrantes das escolas e da sociedade. Enfim, falam que as propostas escolares dificilmente atendem a demanda dos professores no que diz respeito ao relacionamento humano, princípio talvez até já reconhecido através de documentos, faltando assim à praticidade do que foi planejado.

É notório que a formação docente não interfere na relação professor e aluno onde os alunos reconhecem a importância do grau de simpatia e de interação que contribuem de maneira positiva tanto na formação como no desempenho profissional do professor. Mediante os relatos identificamos que o ato de ensinar implica uma série de decisões sobre o que o aluno tem que aprender e sobre as condições oferecidas pelo professor para que o aluno interaja com os conteúdos do ensino. Os alunos da escola A entendem a relação professor e aluno muito boa, enquanto os alunos da escola B identificam um relacionamento regular. De forma geral, nas palavras dos alunos, o professor procura estar consciente de que não basta uma boa proposta pedagógica, busca estar atento aos valores que passa aos alunos, permeado por suas relações e atitudes.

Entendendo o limite de conhecimento existente dos alunos a respeito do tema formação continuada do professor, chamam nossa atenção suas insistências no reconhecimento da importância dessa formação na qualidade do trabalho docente. Mesmo dizendo conhecer pouco a respeito, surge a curiosidade: como os alunos buscariam pensar e agir democraticamente no contexto escolar! Suas opiniões reconhecem a importância do relacionamento do professor com o aluno enquanto percebem na prática a falta de respeito e de ética profissional na sala de aula envolvendo tanto o professor como o próprio aluno.

As reportagens dos alunos demonstram de forma integral que de maneira alguma participam de qualquer tipo de planejamento que tenha referência com a formação continuada dos professores nas escolas. Os alunos pouco conhecem porque não é divulgado nenhum tipo de material didático a respeito, nem tão pouco convocados para fazer parte desse processo enquanto são os sujeitos em foco da proposta do curso da formação continuada do professor. O projeto de formação continuada do professor na escola ainda ignora a participação dos alunos nas decisões embora estejam envolvidos nas dimensões pedagógicas de ensinar e aprender.

Nas escolas a grande maioria dos alunos percebe a formação do professor como condição básica para a profissionalização docente dizendo que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes fazem parte do compromisso profissional. Concordam que a formação fortalece e reforma o conhecimento do professor procurando proporcionar a melhoria do ensino.

Com ânimo nos conceitos dos alunos, a qualidade da formação continuada ainda não atende a demanda da realidade escolar, procurando consolidar mais e melhor o nível e as áreas de formação e atuação dos professores. Os alunos da escola A dizem que somente às vezes acontece o relacionamento do curso de formação continuada de professor com o cotidiano da escola, com a prática da sala de aula e especificamente com o nível de aprendizagem dos alunos, enquanto os alunos da escola B reconhecem esta relação teórica e prática no processo de formação docente. Portanto, o perfil do profissional que a sociedade requer é aquele capaz de promover o respeito, a solidariedade, o pensar e o fazer e, principalmente formar para a vida, que é o valor maior.

O desenvolvimento da profissão docente com qualidade depende diretamente da qualidade dos diversos saberes e do modo como elas são fornecidos aos alunos, por outras palavras, um bom professor deve aliar bons conhecimentos a boa prática educativa, que envolvem todos os requisitos profissionais apresentados como: a valorização da própria formação continuada, a participação do professor, a experiência docente, as propostas pedagógica, curricular e metodológica, o relacionamento professor e aluno, a realidade escolar, a organização da carreira, as condições de trabalho e as questões salariais. Enfim, somando a formação pedagógica, o conhecimento específico das ciências e do saber fazer, dizemos que as funções da docência serão mais bem desenvolvidas. Em relação específica,

os alunos concluem que a formação do professor é particular e não regra geral para todos, como se as necessidades fossem únicas, pois cada escola é uma cultura própria de saberes diversos.

A percepção que se tem a partir dos depoimentos colhidos tanto nos segmentos escolares quanto nos documentos educacionais é que existe um apego aos interesses imediatos ligados as propostas governamentais e as metas escolares como forma de resposta a qualidade do ensino e da aprendizagem desconhecendo a formação continuada do professor como suporte técnico-pedagógico importante na possibilidade de atingir objetivos bem mais amplos, a profissionalização docente e a preparação dos alunos para o exercício da cidadania.

Entendemos que o Estado sendo democrático, tem como princípio básico assegurar a qualidade da formação continuada do professor, aberto ao diálogo, a crítica, a construção e reconstrução de valores, saberes e práticas, valorizando seu princípio fundamental que é a profissionalização docente e o pleno desenvolvimento do aluno para a vida. Por meio da garantia do financiamento da formação docente a escola deve consolidar sua autonomia e seu preparo pedagógico definindo coletivamente as propostas dos cursos de formação docente incentivando a participação dos alunos de forma lúdica e respeitando as pessoas e suas opiniões.

Conclusão

Atualmente o mundo processa constantes transformações que modificam os modos de pensar e de viver das pessoas. A escola procura ser mais bem reconhecida como um espaço social que estimula a formação contínua dos professores procurando alcançar o ritmo acelerado das informações geradas pelo próprio comportamento docente por intermédio do processo de ensinar e aprender.

Na trajetória histórica da formação continuada de professores no Brasil, suas políticas educacionais apresentam diversos propósitos, enquanto na realidade ainda não tem sido capaz de solucionar problemas básicos da educação e nem de valorizar devidamente aos seus docentes, ajudando-lhes na construção e consolidação de uma identidade profissional (GATTI, 1997; VEIGA, 1998). As políticas educacionais referentes à formação continuada do professor ainda não desenvolvem propostas que promovem um profissional competente, pesquisador crítico e agente de transformação social, ainda não reconhecem uma formação voltada para o desenvolvimento integral do professor com participação efetiva no processo de qualificação profissional.

É possível reconhecer que as políticas educacionais adotadas não geram a melhoria da qualidade profissional do professor, leis que visam apenas à burocracia dos resultados quantitativos medida pelos indicadores e não pela qualidade da competência profissional. É preciso adotar políticas educacionais que contribuam para a formação de um profissional engajado com questões atuais da escola e não, apenas, como profissional moldado em função de uma perspectiva burocrática de educação do governo.

Assim, entendemos que as propostas das políticas de formação continuada do professor implementadas no Brasil ainda não promovem a qualificação profissional suficiente para atender a demanda escolar, nem formam o professor com conhecimentos teóricos capaz de entender e analisar sua prática de ensino e o seu contexto social.

Podemos dizer que a formação continuada do professor das escolas estaduais de Sobral-CE vem sofrendo algumas transformações na sua estrutura curricular procurando obedecer às exigências legais da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais embora ainda não atendam a demanda das diferentes concepções de formação, de profissionalização, de qualificação do ensino e da aprendizagem elaboradas nos documentos da escola reportadas ao longo da trajetória histórica de cada realidade escolar.

Nas propostas curriculares dos cursos de formação docente precisam ser incluídas questões de conhecimentos científicos que permitam o repensar do saber e suas influências no espaço escolar. A formação docente permite o entendimento das culturas existentes entre a prática pedagógica e o conhecimento científico elaborado socialmente. Admitimos que a realidade escolar seja variada, com crenças e valores diferentes que tem sido pouco utilizada nas propostas dos cursos de formação docente.

Embora as propostas dos cursos de formação docente possam até reconhecer os professores como sujeitos ativos no processo de elaboração do conhecimento, na realidade escolar os pontos de vista dos professores ainda não são validados o suficiente no processo de planejamento, de elaboração e de avaliação dos cursos de formação continuada. É importante entender a realidade do contexto escolar, reconhecendo os saberes formados na experiência do professor, criando situações didáticas nas quais possam refletir e agir de forma lúdica a partir dos conhecimentos formados.

A SEDUC-CE procura adotar a concepção de formação docente por intermédio do rompimento do paradigma em que o professor seja entendido um mero receptor de informações. No entanto, as ações executadas muitas vezes não são coerentes com os princípios apresentados nos documentos que defendem a reflexão e a elaboração do conhecimento do professor.

Os professores que participam desta pesquisa demonstram a necessidade de uma parceria mais comprometida da SEDUC-CE com a CREDE e escolas a fim de que permita a todas as instituições envolvidas acompanhar, efetivamente, o trabalho que as escolas desenvolvem, identificando com os professores, diante das práticas docentes, novas estratégias de formação continuada. Concordamos com Torres (1999) quando afirma que é fundamental a participação ativa dos professores na elaboração das políticas públicas referentes aos programas dos cursos de formação continuada, não só como destinatários, mas também como protagonistas portadores de saberes e experiências essenciais para o diagnóstico, o desenvolvimento e a avaliação dessas propostas.

No Ceará, embora a Secretaria de Educação busque definir e concretizar uma política específica para a formação continuada dos professores, apesar do reconhecimento da importância na profissionalização docente, ainda faltam acompanhamentos pedagógicos periódicos antes, durante e depois a capacitação desses profissionais em que as diversas

ações das entidades responsáveis, SEDUC-CE, CREDE e escola, tenham uma maior relação, entendendo e atendendo as realidades específicas sem uniformizar os objetivos dos envolvidos.

Observamos a necessidade da elaboração de um conjunto de medidas legais de modo mais objetivo referente aos projetos de formação continuada, identificando o envolvimento do professor na sua própria qualificação profissional. Entendemos que o suporte administrativo e o acompanhamento pedagógico dos cursos de formação continuada dos professores merecem maior envolvimento das instituições educativas.

Questionamos o nível de competência e de compromisso dos professores formadores por meio do reconhecimento das dificuldades frequentes como a falta de material didático, de recursos tecnológicos, de condições de trabalho, de disponibilidade de tempo para grupos de estudos e acompanhamento das atividades docentes, da carência de professores formadores capacitados, da remuneração docente adequada como também da pouca opção das áreas temáticas dos cursos de formação contínua promovida pela SEDUC-CE e CREDE deixando de atender a demanda específica de alguns professores.

Reconhecemos que as propostas de formação continuada do professor, desenvolvida no estado do Ceará, embora procure a profissionalização docente ainda não corresponde na mesma proporção da qualidade do ensino, retratada por meio das competências profissionais dos professores formados e do nível de aprendizagem dos alunos. Entendemos que é preciso realçar o cotidiano escolar com os conhecimentos teóricos permitindo o profissional da educação aprender o outro, desaprendendo o velho, ou seja, renovar os conhecimentos teóricos validando os práticos.

Conscientes das limitações e dificuldades buscamos a validação dos avanços no campo teórico da formação continuada no estado do Ceará como: a elaboração de um documento definidor de metas e ações, a existência de um grupo formado na SEDUC para integração do núcleo de formação docente, a definição de estratégias de formação para os professores sem titulação de acordo com as exigências da LDB, a grande quantidade de investimento financeiro disponível para a formação continuada e a integração com as universidades.

São muitas ideologias documentadas, enquanto no relacionamento direto com a escola ainda é uma realidade que precisa melhorar na intenção de conhecer o processo de desenvolvimento de todas as ações e programas propostos na formação do professor.

Portanto, é fundamental revisar, ampliar e renovar o documento que define as políticas de formação continuada de forma reflexiva, estabelecendo com a SEDUC-CE, CREDE, escola e universidade um planejamento participativo e contínuo das ações formativas. Os documentos que expressam a política educacional do estado devem contribuir na reflexão sobre o desenvolvimento concreto da formação docente direta na escola.

Destacamos, ainda, que não basta ao professor ter o reconhecimento dos avanços e recuos que a formação contínua traz à sua profissão, é preciso ter condições apropriadas para desenvolvê-la. Dessa maneira, cabe às instâncias governamental e escolar firmar parcerias para desenvolver projetos educacionais que atendam às necessidades básicas dos professores e os respeitem como profissionais da educação.

A profissionalização docente diante dos vários interesses educacionais exige ampliação das atividades do professor, aperfeiçoando o trabalho educativo com base numa formação de conhecimentos diversificados. Portanto, a prática pedagógica requer sabedoria e experiência com acesso permanente às informações atualizadas, podendo ser constituídas tanto na rotina escolar, como nos cursos de formação contínua.

Nesta investigação fica evidente que a escola se constitui como um lugar privilegiado para que a formação contínua aconteça, um terreno real que viabiliza o encontro de ideias e de experiências docentes. A escola possibilita uma reflexão na prática e pela prática, pois se constitui como um espaço legítimo de ensino e aprendizagem. Assim, é necessário que as escolas sejam portadoras de maior autonomia e que os professores possam planejar, definir, desenvolver e avaliar seus próprios cursos de desenvolvimento profissional.

Entendemos a importância do comprometimento da formação continuada com o cotidiano da escola onde o professor trabalha, permitindo seu envolvimento no diagnóstico das dificuldades mais frequentes na sala de aula, identificando, refletindo e constituindo alternativas de melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, o cotidiano da sala de aula é marcado por situações emergenciais, diversas e imprevisíveis que exigem do professor reflexões para diferentes tomadas de decisões, pois trata de comportamentos e expectativas diversas.

Ao analisar a situação do professor formado percebemos a falta de motivação e interesse peculiar aos cursos de formação contínua sem perspectivas profissionais, alegando não responder às necessidades sentidas na rotina escolar. Neste decurso é preciso

valorizar o professor, entendendo sua experiência, seu conhecimento, sua história de vida pessoal e profissional.

Por intermédio das análises feitas nas escolas, identificamos a falta de compromisso de alguns professores em relação a todo decurso que se elabora ao longo da formação docente, não priorizando o entendimento dos documentos oficiais que tratam sobre os fundamentos da educação, da organização do trabalho pedagógico além dos projetos políticos pedagógicos da escola e das propostas curriculares dos cursos de formação contínua do professor, qualidades essenciais para a garantia dos conhecimentos profissionais.

É importante tornar a formação continuada dos professores um requisito básico para o acesso ao conhecimento por meio da pesquisa científica e da prática de ensino, possibilitando a construção e reconstrução do conhecimento científico e escolar visando o aprender a aprender com autonomia, o formar e reformar conceitos e o criar e recriar alternativas de prática pedagógica.

Identificamos que muitos professores, para aperfeiçoar suas práticas docentes, ainda precisam criar o hábito da leitura, pois é uma das qualidades que permite o sucesso do trabalho docente enquanto este comodismo ainda existe em alguns profissionais da educação.

Os olhares dos professores entendem a falta de contextualização da formação docente, reconhecendo as propostas curriculares fora das necessidades profissionais e escolares. Defendem que a formação continuada prioriza a melhoria dos indicadores educacionais, reconhecendo como forma de promoção do professor, chegando a ser premiado pela escola dependendo dos dados alcançados.

Os professores identificam que a qualidade da formação docente é medida pelos resultados quantitativos do *ranking*²⁸ da escola estipulado pela SEDUC-CE e não pela competência profissional. O professor continua com limitações tanto pessoal, como profissionalmente, pois a forma adotada para o desenvolvimento da formação continuada ainda não permite a participação efetiva do professor, reconhecendo suas reais necessidades como modo de melhorar o processo de profissionalização docente.

²⁸ É o processo de posicionamento de itens de estatísticas individuais, de grupos ou comerciais, na escala ordinal de números, em relação a outros.

Os professores sugerem o desenvolvimento de monitorias para acompanhamento das práticas docentes nas salas de aula como também a disponibilidades de tempo para estudos individuais e coletivos por meio de várias fontes de pesquisa na escola.

Os olhares dos gestores percebem que a formação continuada do professor é planejada para atingir metas escolares, nas quais a função social da escola neste processo ainda é limitada nos resultados atingidos. Entendem, também, que a SEDUC-CE ainda não investe o suficiente em cursos que possam atender todas as áreas temáticas dos professores, pois existem professores que participam de cursos que não correspondem com sua atuação profissional na escola. Os gestores reconhecem como exigências peculiares à escola um maior e melhor apoio técnico, pedagógico e financeiro para melhoria dos recursos de pesquisa.

Especificamente, com base nos olhares dos alunos, a formação continuada do professor pouco interferiu na sua competência profissional, pois não identificam diretamente na prática docente as mudanças profissionais. Ignoram também a falta de participação no processo de formação docente, entendendo que nenhum tipo de mobilização escolar é feita a nível estudantil, impossibilitando o acesso dos alunos às informações referentes à formação do professor. Reconhecem também que a formação continuada do professor é fator importante para a qualidade do ensino, embora seja desenvolvida de maneira centralizada e não democrática, apesar da existência dos grêmios estudantis e conselhos escolares. Os alunos entendem a importância do bom relacionamento com o professor por intermédio do respeito e da ética profissional envolvendo a participação de todos no decurso de ensino-aprendizagem diariamente.

De modo geral, os cursos de formação continuada do professor procuram assegurar aspectos normativos de qualidade identificados por meio dos resultados das avaliações internas e externas das escolas públicas. Nesta pesquisa entendemos que a formação continuada do professor melhora somente enquanto propósito, princípio técnico e burocrático do sistema, no qual o professor é um mero executor das propostas e não um profissional digno de qualificação docente.

Enfim, toda escola procura formar um profissional capaz de desenvolver sua prática pedagógica de modo competente e seguro, com habilidades de promover a pesquisa coletivamente com os alunos na intenção de renovar os conhecimentos de modo integral.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). *Dimensões de Formação. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro-Portugal: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1999). *Supervisão na formação – contributos inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Almedina.
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Associação Nacional pela Educação dos Profissionais [ANFOPE]. (2000). Documentos Finais dos *Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*.
- Boni, V.; Quaresma, S. J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº. 1 (3). Disponível em: www.emtese.ufsc.br.
- Brasil, Constituição. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal.
- Brasil, Ministério da Educação. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2002*. Brasília, DF. Disponível em www.dominiopublico.gov.br. Acesso em
- Brasil, Lei n. 9.424- *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério*. (1996). Brasília, DF.
- Brasil, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. (1996). <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 09 de novembro, 2010 de LDB em portal.mec.gov.br.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. (1999). *Referenciais Nacionais para Formação de Professores do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. (1999). Resolução CEB Nº 2. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal*. Brasília: DF. Disponível em: www.mec.gov.br/cne, acesso em 14/03/2011.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília-DF.
- Brasil, Lei nº 10172- *Plano Nacional de Educação*. (2001). In Legislação e Normas da Pós-Graduação Brasileira. (2ª. ed., atualizada). Brasília, DF: CAPES/FUNADESP.
- Brasil, Ministério da Educação. (2001). Parecer CNE Par. nº. 9 - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. (2006). *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - Proinfantil*. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação. (2007). *Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE*. Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>, acesso em: 12/01/2011.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. (2007). *Compromisso Todos pela Educação: passo a passo*. Brasília, DF.
- Brasil, Lei n. 11.494 - *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb*. (2007). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm, acesso em 30/03/2011.
- Brasil, Ministério da Educação, Portaria Normativa nº 9. (2009). *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*. Brasília, DF. Disponível em: www.ilape.edu.br/ARQUIVOS/PN-2009-9MEC.pdf,

- <http://freire.mec.gov.br/ssd/index>, acesso em 05/03/2011.
- Brasil, Ministério da Educação. (2011). Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035. *Plano Nacional de Educação*. Brasília-DF. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> acesso em 10/01/2011.
- Brasília-DE. http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf.
- Buffa, E.; Canales, R.P. (2007). *Extensão: meio de comunicação entre universidade e comunidade*. Revista Científica Eccos. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 227-230. Porto, Portugal: Profedições, IOI p. (Col. Andarilho).
- Chizotti, A. (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Biblioteca de Educação. Série 1. escola; v. 16. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Collares, C. A. L; Moysés, M.A.Affonso; Geraldi, J. W. (1999). Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 202-219.
- Conferência Nacional de Educação [CONAE]. (2010). *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Documento Final. Brasília, DF. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf, acesso em 12/05/2011.
- Conferência Nacional de Educação Básica [CONEB] (2008). *Documento Final*. Brasília, DF. Disponível em: www.mec.gov.br, acesso em 12/11/2011.
- Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação [CREDE]. (2010). *Projeto de Formação Continuada do Professor*. Sobral-CE. Disponível em: <http://www.crede06.seduc.ce.gov.br>; www.blogeducacao.org.br/indicadores-da-educacao-de-sobral-ce/ acesso em 12/04/2011.
- Decreto- Lei nº 6.755/2009. *Plano de Ações Articuladas- PAR*. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>, acesso em 15/02/2011.
- Demo, P. (1997). *Pesquisar: o que é?* In: Pesquisa: princípio científico e educativo. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Escola de Ensino Fundamental e Médio [EEFM] Professor Luís Felipe; Ministro Jarbas

- Passarinho. (2010). *Propostas pedagógicas, curriculares e metodológicas do curso de formação continuada de professores do ensino médio*. Sobral-CE.
- Freire, M. A formação permanente. In: Freire, P. (1991). *Trabalho, comentário, reflexão*. (1991). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P; Nogueira, A.. (1993). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança. – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 10ª edição.
- Gatti, Bernadete A. (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Editora: Autores Associados.
- Gauthier, C. (1988). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí – RS: Unijuí.
- Godoy, A. S. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63.
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [IDEB]. (2010). Disponível em <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>, acesso em: 08/04/2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [IBGE]. (2009). Indicadores educacionais do município de Sobral-CE. Disponível em www.ibge.gov.br/cidadesat/painel.

www.blog.educacao.org.br>Ceará, acesso em 15/05/2011.

Instituto de Planejamento do Ceará. [IPLANCE]. 2006. <http://www.iplance.ce.gov.br>, acesso em 20/11/2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2003). *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf, acesso em: 11/01/2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [INEP]. (2007). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, DF.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [INEP]. (2009). *Censo da Educação Superior*. Brasília-DF. Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?...censo-da-educacao-superior, acesso em 15/01/2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [INEP]. (2009). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior*. Brasília, DF. http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/Resumo_tecnico_2009.pdf, acesso em: 25/01/2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [INEP]. (2009). *Sistema de Avaliação da Educação Básica; Prova Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/saeb>, acesso em 03/02/2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [INEP]. (2010). *Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo Escolar*. Brasília, DF. Disponível em <http://inep.gov.br/download/censo/2010>, acesso em 20/01/2011.

Leal, M.L. de S; F. Eveline A. (2005). *Políticas de formação Continuada de Professores*

- em Sobral-Ceará: Percepções sobre a experiência da Escola de Formação Permanente do Magistério- ESFAPEM.* Sobral-CE. Disponível em www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0108.pdf.
- Libâneo, J.C. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M.; André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. Inovação*. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Porto, v. 4, n. 1.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e sua formação – Temas Educacionais*. Lisboa: Editora Nova Enciclopédia.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1997). Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ª edição, Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. 2ª edição. Lisboa: Porto editora,
- Nóvoa, A. (1999). *O regresso dos professores*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2007. vol. 20, nº 4.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). *Formação de professores e qualidade de ensino*. Revista Aprendizagem. Pinhais: Melo.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Parasuraman, A. (1991). *Marketing research*. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, Fernando. (1995). *Poesias*, 15ª ed., Lisboa, Ática.
- Pimenta, Selma G. (1988). *Redefinindo a habilitação ao magistério a nível de 2º grau*. mimeo.V Conferência Brasileira de Educação, Brasília, DF.
- Pimenta, Selma G. (1988). *O pedagogo na escola pública*. São Paulo, Loyola.
- Pimenta, Selma G. (1997). A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: André, M.; Oliveira, M. R. (Orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, Selma G. (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez.
- Pimenta, Selma G. (2000). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma G. (2002). *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, Selma G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma G; Anastasiou, Lea das G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez (coleção docência em formação. vol.1).
- Pimenta, Selma G. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Pinto, A. Luis de T.; Windit, M.C. Vaz dos Santos; Céspedes, L. (2011). *Vade Mecum*. 11ª. edição, São Paulo: Editora Saraiva.

- Santos, B. S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Afrontamento.
- Santos, B.S. (1995). *Sociedade-providência ou autoritarismo social?* Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 42. Centro de Estudos Sociais de Coimbra. Porto, Portugal.
- Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Editora Cortez, 12ª edição.
- Santos, B. S. (1996). *Uma Cartografia Simbólica das Representações Sociais: Prolegómenos a uma concepção Pós-Moderna do Direito*, Revista Brasileira de Ciências Criminais, 13, 253-277. São Paulo-SP.
- Santos, B.S. (1997). *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 48, 11-32. Coimbra-Portugal.
- Santos, B. S. (2001). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B.S. (2001). *A cor do tempo quando foge*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2002). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B.S. (2002). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: civilização brasileira.
- Santos, B.S. (2003). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: Santos, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: civilização brasileira.
- Santos, B.S. (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B.S. (2004). *Semear outras soluções: os caminhos dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2005). *Um discurso sobre as ciências*. 13.ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez.
- Santos, B.S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial.

- Santos, B. S. (2008). *A esquerda no século XXI: As lições do Fórum Social Mundial*. Oficina 298 do Centro de Estudos Sociais. Coimbra.
- Santos, B. S. (2008). *A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de pascal*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80. Disponível: <http://www.ces.uc.pt/bss/papers.htm>, acesso em 14/03/2011.
- Secretaria da Educação do Ceará. [SEDUC]. (2000). *Programa formação contínua para profissionais do magistério da rede pública de ensino (versão preliminar)*. Fortaleza-CE. Disponível em: www.seduc.pa.gov.br, acesso em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-ceara> <http://sereducando.blogspot.com/2010/08/vai-cearaeducacao>, acesso em 12/04/2011.
- Secretaria da Educação do Ceará. [SEDUC]. (2005). *Gestão para o sucesso escolar*. Fortaleza-CE.
- Secretaria da Educação do Ceará. [SEDUC]. (2005). *Novos paradigmas de gestão escolar*. Fortaleza-CE.
- Secretaria da Educação do Ceará. [SEDUC]. (2008). *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- SPAECE*.
- Secretaria da Educação do Ceará. [SEDUC]. (2008). *Resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica- SPAECE*. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/spaace.asp>, acesso em 14/05/2011.
- Secretaria Municipal de Educação de Sobral. [SME]. (2002). *Relatório Formação de Professores*. PCC/EJA. Sobral-CE.
- Sobral. Boletim Municipal de 12 de janeiro de 2011 - Ano I - Nº 06. (2011). http://www.sobral.ce.gov.br/boletim/2011/b_janeiro2011/12.htm. Acesso em 06 de maio de 2011. www.sobral.ce.gov.br. Sobral-CE.
- Sobral, Boletim Municipal de 09 de setembro de 2011. Sobral, 09 de setembro de 2011 - Ano I - Nº 170. http://www.sobral.ce.gov.br/boletim/2011/b_setembro/09.htm. Acesso em 12 de outubro de 2011. www.sobral.ce.gov.br. Sobral-CE.
- Tardif, M. (1999). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos*

- universitários*. Rio de Janeiro: PUC.
- Tardif, M.; Raymond, D. (2000). *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Sociedade, Ano XXI, n. 73. Campinas.
- Tardif, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. (2001). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre, n° 4.
- Tardif, M. (2001). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: Candau, Vera Maria. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª Edição.
- Tardif, M.; Gauthier, C. (2010). *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis-RJ. Editora vozes Ltda, 1ª Edição.
- Teatini, J. C. (2010). *Situação da pós-graduação brasileira*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Brasília-DF.
- Teodoro, A. (2000). *O fim do isolacionismo*. Da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo, in Revista de Humanidades e Tecnologias, n.º 3.
- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições, Lda.
- Teodoro, Antônio (Org); Scocuglia, Afonso C.; Alcántara, Armando; Torres C. A.; Marques, Fátima & Hernández, Francisc. J. (et al.) (2008). *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos*. Brasília: Líber Livro Editora, CYTED.
- Torres, M. R. (2001). *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Ed Artmed.
- Veiga, I. Passos. A. (1998). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus.

APÊNDICE

Apêndice 1

Questionário do professor da pesquisa na escola

As informações serão utilizadas para pesquisa e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Responsável: Francisca Francirene Tomaz Parente, mestranda em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de Portugal.

A autora se compromete a manter a confidencialidade dos dados apresentados neste questionário e garante que os mesmos serão utilizados exclusivamente no âmbito do estudo acima assinalado.

Roteiro do Questionário

Dados de identificação.

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___ Horário: _____

Escola Estadual: _____

Município: _____ Estado: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Graduação (Curso/Instituição/Ano): _____

Especialização (Curso/Instituição/Ano): _____

Mestrado (Curso/Instituição/Ano): _____

Tempo de experiência docente: _____

Há quanto tempo é professor do ensino médio na escola pública estadual: _____

Escolas públicas estaduais que ensina:

EEFM _____

Disciplina: _____ Turma: _____ Turno: _____

Disciplina: _____ Turma: _____ Turno: _____

Disciplina: _____ Turma: _____ Turno: _____

EEFM _____

Disciplina: _____ Turma: _____ Turno: _____

Disciplina: _____ Turma: _____ Turno: _____

Disciplina: _____ Turma: _____ Turno: _____

Alguma vez ficou lotado(a) fora da sua área de formação?

() Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga qual _____

Vínculo empregatício com o Estado:

() Professor Efetivo () Professor Temporário

Sua atividade atual está de acordo com o cargo para o qual você foi contratado (a)?

() Sim () Não

Participou de formação continuada de professores em 2010?

() Sim () Não

Se respondeu “sim”, diga em quais _____

Já participou de cursos de formação continuada de professores antes de 2010?

() Sim () Não

Se respondeu “sim”, diga em quais _____

Em que ano(s) _____

Concepções teóricas e práticas da formação continuada de professor em 2010

1. Considera a formação continuada de professores tema de grande importância no contexto atual da educação? () Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga porquê _____

2. Como você avalia a qualidade dos cursos de formação continuada dos professores do ensino médio em função dos objetivos e das metas previstas pela escola em 2010?

3. Considera que as propostas pedagógica, curricular e metodológica do curso de formação continuada atenderam à realidade escolar? () Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga como _____

E acha que elas são úteis aos professores? () Sim () Não

E aos alunos? () Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga de que modo? _____

4. Como tomou conhecimento da atual legislação da formação de professores?

5. Em 2010 você participou do curso de formação continuada de professores do ensino médio desenvolvido pela SEDUC-CE e pela Escola em:

() Horário alternativo () Horário de aula

Indique a razão da sua participação dentro do horário que assinalou _____

6. Em 2010 você participou dos cursos de formação continuada de professores do ensino médio desenvolvido pela SEDUC-CE e pela escola

() voluntariamente? () Outro(s)?

Se a sua resposta foi Outro(s), diga qual ou quais? _____

7. A que atividades recorreu a Secretaria de Educação do Estado para fazer prova de participação dos docentes nos cursos de formação continuada?

Manteve essa mesma forma de comprovação de presença desde o planejamento até à avaliação da prática docente? () Sim () Não

8. Como caracteriza o nível de aprendizagem dos alunos do ensino médio atendidos pelos professores formados nas escolas públicas estaduais de Sobral-CE em 2010?

9. Cite três temas abordados na formação continuada dos professores do ensino médio de 2010 que tenham contribuído de forma significativa para a melhoria de sua prática pedagógica (por ordem de importância).

10. Quais as palestras, encontros ou seminários sobre as políticas de formação de professor do ensino médio do estado do Ceará que você desenvolveu ou em que participou em 2010?

11. Que outros cursos de formação continuada de professor do ensino médio você

considera importantes para o seu desenvolvimento profissional?

12. Em 2010 foram feitas análises comparativas dos indicadores educacionais durante o processo de formação continuada dos professores do ensino médio?

() Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga através de que documento(s)? _____

13. Sugira melhorias para os cursos de formação continuada dos professores de ensino médio da rede estadual de Sobral, CE, considerando os elementos didáticos: planejamento, tema, desenvolvimento, recursos didáticos, metodologia e avaliação de ensino.

14. Que aspectos da formação continuada de professores do ensino médio você considera importante destacar e não foram abordados neste questionário?

Apêndice 2

Questionário do núcleo gestor da pesquisa na escola

As informações serão utilizadas para pesquisa e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Responsável: Francisca Francirene Tomaz Parente mestranda em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal.

A autora se compromete a manter a confidencialidade dos dados apresentados neste questionário e garante que os mesmos serão utilizados exclusivamente no âmbito do estudo acima assinalado.

Roteiro do Questionário

Dados de identificação.

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___ Horário: _____

Escola Estadual: _____

Município: _____ Estado: _____

Quantidade de alunos:

Ensino Fundamental: Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____ Total: _____

Ensino Médio: Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____ Total: _____

Nível da Escola: _____

Quantidade de professores:

Ensino Fundamental: Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____ Total: _____

Ensino Médio: Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____ Total: _____

Metas dos indicadores educacionais do ensino médio previstas para 2010:

Manhã: Aprovação ___% Evasão: ___% Reprovação: ___%

Tarde: Aprovação ___% Evasão: ___% Reprovação: ___%

Noite: Aprovação ___% Evasão: ___% Reprovação: ___%

Desenvolvimento dos indicadores educacionais do ensino médio de 2010:

Manhã: Aprovação ___% Evasão: ___% Reprovação: ___%

Tarde: Aprovação ___% Evasão: ___% Reprovação: ___%

Noite: Aprovação ____% Evasão: ____% Reprovação: ____%

Função: _____ Sexo: _____ Idade: _____

Graduação (Curso/Instituição/Ano): _____

Especialização (Curso/Instituição/Ano): _____

Mestrado (Curso/Instituição/Ano): _____

Cursos de gestão escolar Curso/Instituição/Ano: _____

Tempo de experiência na gestão escolar? _____

Vínculo empregatício com o Estado:

() Efetivo () Terceirizado

Sua atividade atual está de acordo com o cargo para o qual você foi contratado(a)?

() Sim () Não

Quantas gestões vem desenvolvendo nesta escola?

() Uma () Duas () Três () Mais

Programas/Cursos de formação continuada de professores foram desenvolvidos nesta escola em 2010:

() Plano Nacional de Formação de Professores da Rede Pública- Plataforma Freire

() Programa Ética e Cidadania. Construindo Valores na Escola e na Sociedade

() Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio

() Universidade Aberta do Brasil

() Pró-Letramento () Pró-Licenciatura () Proinfantil

() E-Jovem () Mais Educação () Proinfo Integrado

() Gestar I e II () Proformação

() Outros: _____

Concepções teóricas e práticas de formação continuada de professores em 2010

1. Considera a formação continuada de professores tema de grande importância no contexto atual da educação? () Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga porquê _____

2. Como você avalia a qualidade dos cursos de formação continuada dos professores

do ensino médio em função dos objetivos e das metas previstas pela escola em 2010?

3. Considera que as propostas pedagógica, curricular e metodológica do curso de formação

continuada atenderam à realidade escolar? () Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga como _____

E acha que elas são úteis aos professores? () Sim () Não

E aos alunos? () Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga de que modo? _____

4. Como tomou conhecimento da atual legislação da formação de professores?

5. Em 2010 como a gestão escolar disponibilizou ao professor cursista da formação continuada todo apoio técnico, didático e pedagógico para o desenvolvimento de seus saberes teóricos e práticos?

6. Como os fatores avaliados nos cursos de formação continuada dos professores do ensino médio de 2010 servirão de suportes para análise e reforma dos planejamentos da Escola e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará?

7. A que atividades recorreu a Secretaria de Educação do Estado para fazer prova de participação dos docentes nos cursos de formação continuada?

Manteve essa mesma forma de comprovação de presença desde o planejamento até à avaliação da prática docente? () Sim () Não

8. Como caracteriza o nível de aprendizagem dos alunos atendidos pelos professores do ensino médio formados nas escolas públicas estaduais de Sobral-CE em 2010?

9. Em 2010 foram feitas análises comparativas dos indicadores educacionais durante o processo de formação continuada dos professores do ensino médio?

() Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga através de que documento(s)? _____

10. Sugira melhorias para os cursos de formação continuada dos professores de ensino médio da rede estadual de Sobral, CE, considerando os elementos didáticos: planejamento, tema, desenvolvimento, recursos didáticos, metodologia e avaliação de ensino.

11. Que aspectos da formação continuada de professores do ensino médio você considera importante destacar e que não foram abordados neste questionário?

Apêndice 3

Questionário do aluno da pesquisa na escola

As informações serão utilizadas para pesquisa e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Responsável: Francisca Francirene Tomaz Parente mestranda em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal.

A autora se compromete a manter a confidencialidade dos dados apresentados neste questionário e garante que os mesmos serão utilizados exclusivamente no âmbito do estudo acima assinalado.

Dados de Identificação

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___ Horário: _____

Escola Estadual: _____

Município: _____ Estado: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Ano/Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Quantidade de alunos na turma: _____

Você é membro integrante do Conselho Escolar?

() Sim () Não () Já participei

Você participa do Grêmio Estudantil?

() Sim () Não () Já participei

Você faz parte da liderança de sala de aula?

() Sim () Não () Já participei

Concepções teóricas e práticas de formação continuada de professores em 2010

1. Considera a formação continuada de professores tema de grande importância no contexto atual da educação? () Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga porquê _____

2. Como você avalia a qualidade dos cursos de formação continuada dos professores do ensino médio em função das metas e dos objetivos da escola alcançados em 2010?

Excelente Ótima Boa Ruim Péssima

3. Considera que as propostas pedagógica, curricular e metodológica do curso de formação continuada atenderam à realidade escolar? Sim Não

Se respondeu “Sim”, diga como _____

E acha que elas são úteis aos professores? Sim Não

E aos alunos? Sim Não

Se respondeu “Sim”, diga de que modo? _____

4. Em 2010 você participou efetivamente do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação dos cursos de formação continuada dos professores?

Sim. Como? _____

Não

Às vezes. Como? _____

5. Como você considera a qualidade do ensino do professor que participou da formação continuada em 2010 nas áreas de:

Linguagens e Códigos

Excelente Ótimo Bom Ruim Péssimo

Ciências da Natureza, Matemática

Excelente Ótimo Bom Ruim Péssimo

Ciências Humanas e Sociais

Excelente Ótimo Bom Ruim Péssimo

6. Como você avalia a qualidade de sua aprendizagem em 2010?

Excelente Ótima Boa Ruim Péssima

7. Como considera o relacionamento afetivo do professor e do aluno desenvolvido em 2010 no processo de ensino-aprendizagem?

Ótimo Muito Bom Bom Regular Péssimo

8. Em 2010 você participou dos cursos de formação continuada de professores do ensino médio desenvolvido pela SEDUC-CE e pela escola

voluntariamente? Outro(s)?

Se a sua resposta foi Outro(s), diga qual ou quais? _____

9. Em 2010 o objetivo principal da formação continuada do professor foi melhorar os indicadores educacionais?

Sim Não.

Se não concorda com nenhuma das opções, diga qual acha que foi? _____

10. A qualidade da formação continuada em 2010 contribuiu para a competência do professor e a aprendizagem do aluno?

Sim Não Às vezes

11. Comente sobre o processo de formação continuada dos professores do ensino médio desenvolvido em 2010 na sua escola.