

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

ROGERS VASCONCELOS MENDES

**PROFESSOR APRENDIZ: FORMAÇÃO DE DOCENTES PROTAGONIZADA POR
SEUS PARES NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ**

JUIZ DE FORA

2013

ROGERS VASCONCELOS MENDES

**PROFESSOR APRENDIZ: FORMAÇÃO DE DOCENTES PROTAGONIZADA POR
SEUS PARES NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ**

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

Orientador(a): Márcia Cristina da Silva Machado

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ROGERS VASCONCELOS MENDES

PROFESSOR APRENDIZ: FORMAÇÃO DE DOCENTES PROTAGONIZADA POR SEUS PARES NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Membro da banca - Orientador(a)

Membro Externo

Membro Interno

Juiz de Fora, de de 20.....

Dedico este trabalho

À meus pais, Antonio de Lisboa e Terezinha Vasconcelos Mendes, responsáveis pelo berço seguro e orientação para uma vida tranquila.

À minha esposa Cristina, e aos filhos Clístenes e Clínger, parceiros nas horas difíceis que antecedem as conquistas.

“Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho objetiva avaliar o projeto Professor Aprendiz e apontar novos caminhos possíveis para seu aperfeiçoamento. O projeto em análise é uma estratégia da Secretaria da Educação do Estado do Ceará para proporcionar aos professores de sua rede a formação contínua, em serviço, tendo o protagonismo docente e a formação entre pares como principais premissas. Para conhecer os desdobramentos desta proposta formativa foram realizados cinco Grupos Focais com os professores que fizeram a formação de seus pares entre 2010 e 2011 nas coordenadorias regionais de Maracanaú, Tianguá, Sobral, Itapipoca e Iguatu. Foi possível extrair das entrevistas coletivas que o projeto traz muitos elementos que procuram superar os modelos tradicionais de formação de professores baseada no repasse de informações por especialistas, dando aos docentes da própria rede a oportunidade de desenvolver uma proposta de formação estruturada na sua experiência e no aprofundamento de conhecimentos teóricos que possam ajudar os seus pares a desenvolverem melhor suas atividades em sala de aula. O projeto Professor Aprendiz pode ser associado a categorias conceituais desenvolvidas por Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e Donald Schön, onde a reflexão permanente sobre a ação profissional é tida como principal referência para o desenvolvimento de uma proposta consistente de formação contínua de professores. Além disso, para se desenvolver, este projeto necessita de procedimentos operacionais considerados de baixo investimento, uma vez que se baseia na concessão de bolsas de extensão tecnológica mediante análise de um plano de trabalho e na disponibilização às regionais administrativas de apoio logístico para os encontros presenciais. De todo modo, muitos aspectos podem ser melhorados ou acrescentados para tornar este projeto mais atrativo aos professores. Mesmo que a premissa seja a formação entre pares, é muito importante a aproximação com a universidade, principalmente no que se refere ao processo de sistematização das experiências dos professores por meio de pesquisas científicas que possam vir a ser utilizadas como material de estudo nas formações; o incremento da ferramenta a distância para potencializar a formação de grupos de estudos e oferta de cursos de aperfeiçoamento; e a articulação com a estrutura escolar para que a formação possa se desenvolver no próprio ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Formação de Professores, Protagonismo Docente, Formação Contínua.

ABSTRACT

This study concerns to evaluate the Apprentice Teacher Project and to point new possible paths for its improvement. The project in question it's a strategy developed by the Ceará Public Education Department in providing continuous formation at service for the state teachers, having the teacher's protagonism and the formation between peers as key premises. To know the ramifications of this training proposal there were five focusing groups with teachers who had made their peers training between 2010 and 2011 at the Regional Coordinations of Maracanaú Tianguá, Sobral, Itapipoca and Iguatu. It was possible to extract from the press conferences that the project can bring many elements that seek to overcome the traditional models of teachers training, based on the transfer of information by specialists, giving to the own public teachers the opportunity of developing a proposal for structured formation based on their experiences and deepening the theoretical knowledge that can help their peers to develop best activities in the classroom. The Apprentice Teacher Project can be associated with conceptual categories developed by Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud and Donald Shön, where the ongoing reflection on the professional action is taken as the main reference in the development of a consistent teachers training proposal. Beyond this, in being thus executed, this project requires operating procedures considered as of low investment, since it is based on the extension technology scholarships concession through analysis of a work plan written by them and the administrative support to the regional coordinations that make it possible to arrange the logistics for the presential meetings. Anyway, many aspects can be improved or enhanced to make this project more attractive to the teachers. Even if the premise is a peer training, the approach is very important in the trial to reach a proximity with the university, especially in reference to the teachers experiences systematization process through scientific research that may be used as study material in the formations; the increase of the distance education tool to enhance the formation of study groups and offering teachers training courses, and the articulation with the school structure so that training can be developed in the workplace itself.

Keywords: Teachers training, Teachers' Protagonism, Continuous Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDEA – Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem

CODEA – Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem

CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

EAD – Educação a Distância

EEEP – Escolas Estaduais de Educação Profissional

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

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GF – Grupo Focal

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Educação Superior

MEC – Ministério da Educação

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

NUFOR – Núcleo de Formação

NUPED – Núcleo de Desenvolvimento Pedagógico

PCA – Professor Coordenador de Área

Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SEFOR – Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrícula por Modalidade da rede estadual do Ceará.	37
Quadro 1 – Áreas de Formação do projeto Professor Aprendiz	23
Quadro 2 – Distribuição das bolsas do Professor Aprendiz por CREDE e SEFOR..	25
Quadro 3 – Proposta de distribuição de bolsas de extensão tecnológica a professores universitários e da rede estadual	79
Quadro 4 – Organização de Grupos de Estudos por Área de Formação	82
Quadro 5 – Composição da equipe gestora da plataforma EAD da SEDUC	85
Quadro 6 – Disponibilização de carga horária para Profissionais de Apoio Pedagógico de acordo com a classificação da escola	91
Quadro 7 – Organização de encontros com os Coordenadores Pedagógicos	94
Quadro 8 – Síntese das Proposições	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 – A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PELA VIA DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ	14
1.1 – O Programa Aprender pra Valer	15
1.1.1 Superintendência Escolar	18
1.1.2 Primeiro, Aprender!.....	19
1.1.3 Professor Aprendiz	19
1.1.4 Avaliação Censitária do Ensino Médio	19
1.1.5 Pré-Vest.....	20
1.1.6 Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional.....	20
1.2 – Implementação do Professor Aprendiz	20
1.3 - Motivações para escolha do tema e estrutura da pesquisa	31
1.4 - Estrutura da Secretaria da Educação	35
1.5 – Caracterização do perfil dos professores da rede estadual do Ceará.....	36
2 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR SEUS PARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	39
2.1 Protagonismo docente e a formação de professores por seus pares: análise de ideias e pesquisas.....	41
2.2 A oposição à teoria sobre formação de professores na perspectiva da “reflexão na ação” e as possibilidades de conciliação	51
2.3 O Projeto Professor Aprendiz na visão dos professores	56
2.3.1 Metodologia de coleta de dados: Grupos Focais	57
2.3.2 Apresentação e Análise do resultado da pesquisa.....	59
3 – PROPOSIÇÕES PARA APERFEIÇOAMENTO DO PROFESSOR APRENDIZ	73
3.1 Integração entre a formação contínua dos professores e saberes acadêmicos	74
3.1.1 Etapas de Execução, Orçamento e Responsáveis.....	788

3.2 Criação de Grupos de Estudos: fortalecimento da formação entre pares	80
3.2.1 Etapas de Execução, Orçamento e Responsáveis.....	82
3.3 O Professor Aprendiz potencializado pela Educação a Distância	82
3.3.1 Etapas de Execução, Orçamento e Responsáveis.....	84
3.4 Formação na escola	85
3.4.1 Descrição dos Serviços de Apoio aos Professores e Complementares à Sala de Aula na Rede Estadual do Ceará.....	88
3.4.2 Articulação dos Serviços de Apoio aos Professores e Complementares à Sala de Aula com as demais ações propostos para aperfeiçoamento do Professor Aprendiz .	92
3.4.3 Etapas de Execução, Orçamento e Responsáveis.....	93
3.5 Quadro Síntese das Proposições para Aperfeiçoamento do projeto Professor Aprendiz.....	95
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Não está mais na ordem do dia a discussão se a educação é ou não importante. Venceu a tese de que um país se desenvolve socioeconomicamente a partir da consolidação de pilares educacionais fortes. Já se consegue comprovar que quando a população é satisfatoriamente escolarizada é registrado um índice menor de práticas criminosas e aumenta a eficácia de políticas públicas relacionadas à saúde, ao acesso ao emprego e renda, a mobilidade social e a elevação de vários outros indicadores positivos intrínsecos à qualidade de vida.

Para buscar a eficiência e eficácia educacional, faz-se necessário a solidez de um sistema de ensino pautado nas conjunturas políticas, econômicas, sociais e culturais da nação. Queremos dizer com isso que a instituição escolar precisa se estruturar pedagogicamente para responder às demandas de seu tempo, preparar-se para lidar com os sujeitos que se socializam no contexto da contemporaneidade. Assim, os profissionais que atuam na educação devem compreender estas características na perspectiva de se posicionarem de forma efetiva frente ao serviço educacional que se exige.

Da mesma forma que outras instituições estão em processo de revisão de sua matriz estruturante, a escola vem passando por momentos bastante tumultuados, onde muitos educadores promovem uma disputa simbólica a respeito do direcionamento que a atividade educacional deve tomar. Por conta disso, um movimento ininterrupto de mudança tem marcado o cenário educacional e tem ditado novas trilhas às escolas e, conseqüentemente, à vida profissional dos professores.

No entanto, tal clima de mudança suscita dúvidas, sentimento de impotência e de descontextualização. Com isso, é de se esperar que as escolas se redefinam em novos percursos. Por outro lado, este mesmo clima de mudança também pode suscitar oportunidades para promover mudanças significativas no sentido de educar, superar erros históricos, criar soluções criativas para os problemas, alterar rotinas e situar-se na emergência de um novo modelo de desenvolvimento.

A formação contínua de professores, nesta análise, passa a ser um tema estratégico, de grande relevância para a escola se fortalecer na sociedade

contemporânea. Quando a escola não consegue promover a formação de seus docentes, na perspectiva de qualificar suas práticas por meio de exercícios reflexivos constantes, esta instituição corre o risco de não responder aos anseios de seus estudantes e continuar propondo itinerários formativos para crianças, jovens e adultos que não se coadunam com a agenda atual do país.

No entanto, o Brasil vem enfrentando muitas dificuldades no desenvolvimento de propostas de formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial, de caráter acadêmico, como a contínua. Essa dificuldade se dá principalmente pela complexidade do desafio de oferecer aos profissionais do ensino, ações formativas que representem possibilidades efetivas de melhoramento da prática educativa e que permita a conciliação com a rotina de trabalho, bastante intensa em todo o país.

O objetivo desta dissertação é avaliar a estratégia de formação contínua de professores da rede estadual do Ceará desenvolvida por meio da ação Professor Aprendiz.

Este projeto busca estimular o professor da educação básica a assumir o protagonismo na sistematização de suas experiências e formação de seus pares, considerando-o como sujeito de sua própria formação, de caráter permanente e articulado com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

O trabalho está estruturado em três partes: na primeira, buscamos descrever as principais características do projeto Professor Aprendiz, situando-o no âmbito do Programa Aprender pra Valer, identificando as estratégias de implementação, o modelo gerencial da Secretaria da Educação e o perfil dos professores da rede estadual do Ceará.

Na segunda parte, o foco foi o mapeamento das categorias conceituais que podem ser consideradas como referenciais para a compreensão do projeto Professor Aprendiz, fundada na perspectiva da formação de professores por seus pares, onde buscamos tecer sobre os desafios e possibilidades; sobre a perspectiva de desenvolvimento do protagonismo docente baseada na “reflexão na ação” bem como um contraponto com teorias opostas, buscando identificar possibilidades de conciliação. A discussão teórica foi mediada pela análise dos produtos da aplicação da metodologia de grupos focais com os professores que atuaram como formadores no projeto.

Na terceira parte deste trabalho, sistematizamos proposições para aperfeiçoamento do professor aprendiz em quatro linhas de ação: integração entre a formação contínua dos professores e saberes acadêmicos; criação de Grupos de Estudos: fortalecimento da formação entre pares; a potencialização do Professor Aprendiz pela Educação a Distância; e a formação contínua na própria escola.

1 – A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PELA VIA DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ

O Projeto Professor Aprendiz visa promover o protagonismo docente ao envolver professores que estão em efetiva regência de sala de aula da educação básica no âmbito da rede estadual do Ceará no processo de formação dos seus pares¹; na produção de material didático-pedagógico e na publicação de suas experiências e reflexões². Esta iniciativa é uma das ações que compõem o Programa Aprender pra Valer, instituído pela Lei Estadual do Ceará nº 14.190, de 30 de julho de 2008.

Esta ação, como descrito acima, é desenvolvida em três vertentes. Na vertente produção de material didático-pedagógico, professores da rede estadual ou professores das universidades públicas cearenses podem receber bolsas de extensão tecnológica para escreverem e/ou revisarem materiais que possam ser utilizados para ampliar os recursos pedagógicos à disposição dos professores em sala de aula. Como exemplo de produção de material didático, utilizando a concessão de bolsas para professores universitários e da rede estadual de ensino, podemos citar a produção dos materiais estruturados como o “Primeiro, Aprender!” e o “Preparação: rumo ao ensino médio”³.

A publicização das experiências e reflexões dos professores é realizado por meio de colóquios organizados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e pela organização de livros com artigos dos professores que respondem a chamadas públicas para apresentação de trabalhos baseados em pesquisas acadêmicas.

¹ Nesta dissertação, concebemos “pares” os profissionais em idênticas condições de atuação, sem distinção por conta de cargos ou posições que os diferencie no arranjo institucional.

² Nos termos da legislação, o Professor Aprendiz “consiste em incentivar professores da rede a colaborarem com o Programa (*Aprender pra Valer*), em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões” (CEARÁ, 2008).

³ O projeto “Primeiro, Aprender!” foi lançado pela SEDUC em 2008. De maneira específica, trata-se de uma ação conjunta e articulada das diversas disciplinas, no âmbito da Rede Estadual de Ensino Médio, com vistas a desenvolver a capacidade de leitura, compreensão textual e articulação lógico-formal de conteúdos. Já o Projeto “Preparação: rumo ao ensino médio” foi produzido em 2009 e visa fortalecer capacidades de leitura, compreensão textual e raciocínio lógico matemático dos alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental.

Nesta dissertação focamos na vertente “formação e treinamento de outros professores” que se materializa, em síntese, pela elaboração de um projeto de formação pelos professores da rede estadual que atendem ao disposto em Chamada Pública.

Esta chamada normatiza o processo de seleção, sob a orientação das equipes técnicas das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), órgãos vinculados a Secretaria.

A SEDUC, em articulação com as coordenadorias regionais, se responsabiliza pela logística dos encontros presenciais e pela concessão de bolsas de extensão tecnológica para os docentes, da rede estadual, protagonizarem as formações, em serviço, de seus pares.

As bolsas de extensão tecnológica são concedidas por um período mínimo de três meses e podem ser renovadas por mais três. Sob a coordenação das CREDE e da SEFOR, os professores contemplados com estas bolsas planejam e executam momentos de formações contínuas de seus pares, objetivando qualificar a prática pedagógica a partir da atualização do conhecimento e discussão sobre métodos eficientes de ensino⁴.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o Professor Aprendiz abre horizontes, portanto, para pensar uma política de formação contínua de professores, pois almeja ir mais além do que a simples oferta episódica de cursos, palestras, seminários, e arquitetar situações formativas que estimulem o protagonismo do docente.

1.1 – O Programa Aprender pra Valer

O Programa Aprender pra Valer foi instituído, como já mencionado, por Lei Estadual (Lei nº 14.190/08), e tem como fim imediato e em médio prazo,

o desenvolvimento de estratégias complementares com vistas ao desenvolvimento e à elevação da aprendizagem na Educação Básica na Rede Pública do Ceará, mormente no Ensino Médio, com base

⁴ Estas atribuições estão contidas na Chamada Pública que regulamenta o processo de seleção dos professores.

em competências e habilidades, bem como o desenvolvimento da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. (CEARÁ, 2011)

Este mecanismo legal tornou-se muito importante uma vez que cria condições para o desenvolvimento das ações consideradas estratégicas para o melhoramento da qualidade do ensino médio oferecido na rede estadual. Isto porque além de estabelecer as principais ações, apontou formas de implementá-las por meio do estabelecimento de termos de cooperação técnica com universidades públicas e fundações de fomento à pesquisa.

Seis ações compõem este Programa:

I - Superintendência Escolar, que consiste na estruturação de procedimentos de acompanhamento da gestão escolar com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem do aluno; II - Primeiro, Aprender!, trata da produção de material didático que visa a consolidação de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático, utilizando materiais complementares de ensino-aprendizagem especialmente elaborados para este fim; III - Professor Aprendiz, ação que busca incentivar professores da rede a atuarem, em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões; IV - Avaliação Censitária do Ensino Médio, consiste na ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), para operacionalização de avaliações externas anuais, de todos os alunos das três séries do ensino médio; V - Pré-Vest, que articula ações de complementariedade dos estudos dos alunos do terceiro ano do ensino médio com vistas ao ingresso no ensino superior; VI - Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional, em síntese, consiste na oferta, a estudantes e egressos do ensino médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho, concebendo as escolas da rede estadual de ensino médio como local privilegiado para a educação de nível técnico e de qualificação profissional. (CEARÁ, 2008)

Desde a criação do Programa, estas ações ganharam corpo operacional e buscam expressar o esforço da gestão educacional estadual em promover o incremento necessário à política de ensino médio do Ceará de modo a melhorar os indicadores educacionais.

O Programa Aprender pra Valer tem como objetivos⁵:

⁵ Estes objetivos estão expressos no Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento para a concessão de Bolsas de Extensão Tecnológica pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico mediante Termo de Descentralização de Crédito Orçamentário celebrado entre a Seduc

1. O desenvolvimento do protagonismo juvenil no processo de aprendizagem, através de criação de instrumentos de gestão, de ensino, de organização estudantil etc.;
2. O desenvolvimento do protagonismo docente, através de ações voltadas à formação, à socialização de experiências e à elaboração de instrumentos didático-pedagógicos pelos professores;
3. O fortalecimento e a renovação das estruturas de gestão integrada (Seduc-Credes-Escolas), qualificando-as como instrumentos fundamentais para a melhoria do trabalho pedagógico e do processo de aprendizagem;
4. O acompanhamento sistemático das avaliações externas, tendo em vista seu aproveitamento como instrumento de gestão que tem por fim a elevação do desempenho acadêmico dos alunos;
5. A elaboração de materiais didáticos específicos, na condição de instrumentos didáticos auxiliares e complementares aos livros didáticos, como partes ou não de programas especiais de reforço da aprendizagem dos alunos da Educação Básica. (CEARÁ, 2011)

Estas ações, em uma tradução livre, procuram criar um serviço de monitoramento e acompanhamento da gestão escolar (Superintendência Escolar); criar uma estrutura de recepção aos alunos que chegam ao ensino médio sem terem desenvolvido as competências básicas (leitura, escrita e raciocínio lógico), a partir da utilização de material estruturado e envolvimento de todos os professores da escola no processo de consolidação destas competências para melhor acompanhamento dos conteúdos do ensino médio – Primeiro, Aprender! –; dar uma nova perspectiva ao processo de formação de professores, embasado, essencialmente, no protagonismo docente e apoio à produção intelectual – Professor Aprendiz –; consolidar a cultura da avaliação como mecanismo de acompanhar de forma sistêmica, com maior controle social, e na perspectiva da responsabilização, o desempenho dos alunos do ensino médio, de forma censitária e anual (Ampliação do SPAECE); dar o suporte aos alunos que almejam prosseguir os estudos no ensino superior, com atividades complementares – Pré-Vest⁶ –; e por último, a sistematização pedagógica para integração do ensino médio com a educação profissional, visando apontar novos caminhos para os jovens que concluem o ensino médio na rede estadual – Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional –.

As ações expressas no Programa Aprender pra Valer foram concebidas com vistas a responder ao desafio de elevar o nível de desempenho acadêmico dos

e a Funcap, elaborado em 2011, que serviu de referência para fundamentação dos Planos de Trabalho dos profissionais que concorreriam a bolsas no âmbito do Programa Aprender pra Valer.

⁶ O Pré-Vest atualmente é conhecido como Preparação: rumo à Universidade.

alunos do ensino médio da rede pública estadual de ensino. Para isso, propôs-se uma nova dinâmica às escolas que ofertam este nível de ensino, na perspectiva de que cada instituição de ensino torne-se eficiente na prestação do serviço educacional aos jovens cearenses.

Este Programa tenta materializar a necessidade de corresponder às exigências para desenvolver competências e habilidades requeridas dos jovens para a inserção qualificada e de caráter multidimensional na vida social e no mundo do trabalho. Cabe às instâncias que lidam com a educação básica, com criatividade e permanente senso autocrítico de seu próprio trabalho, ampliar suas metas, seus objetivos, e, principalmente, as estratégias de alcançá-los a fim de garantir o desenvolvimento cidadão e de qualificação para o trabalho, a partir da disponibilização de boas estruturas físicas e pedagógicas, profissionais comprometidos e competentes.

Nesse quadro, é necessário que programas, projetos e ações sejam desenvolvidos pelo poder público, tendo em vista o aprimoramento de sua capacidade de cumprimento das obrigações constitucionais que lhe cabem na educação. É justo que essas iniciativas mobilizem o saber e o potencial socialmente acumulados em nossa sociedade e em nossas instituições educativas, das escolas às universidades, tal como o próprio MEC vem fazendo em seus diversos programas. Esses esforços se dirigem a atacar, em modos diversos, os problemas de aprendizagem dos alunos da educação básica, centrando-se no desenvolvimento de competências e habilidades, contando, para isso, com a colaboração do conjunto dos profissionais da educação. (CEARÁ, 2011, P. 3)

O Programa Aprender pra Valer, em outras palavras, propõe a integração de uma série de ações que, de forma articulada, possam instaurar um novo paradigma de gestão educacional, mais coeso, e com a finalidade do serviço educacional melhor sistematizada.

A seguir, elaboramos um breve panorama do desenvolvimento das ações do Programa Aprender pra Valer.

1.1.1 Superintendência Escolar

Este serviço foi instituído em 2007 em todas as CREDE e SEFOR. Em síntese, busca, com base num criterioso diagnóstico, consolidar os parâmetros de

uma proposta transformadora de intervenção pedagógica que, efetivamente, suscite novas coordenadas para o trabalho desenvolvido nas escolas, estabelecendo o foco no aluno, visando sua aprendizagem e seu sucesso. Neste direcionamento, a Superintendência Escolar estimula a intensificação, em cada unidade escolar, do acompanhamento da dinâmica da sala de aula, verificando constantemente seus avanços e suas dificuldades, propiciando ambiente autônomo e integrado, produzindo um elo entre a Escola, as CREDE/SEFOR e a SEDUC.

1.1.2 Primeiro, Aprender!

Este projeto foi implantado em 2008 e está voltado para o 1º ano do Ensino Médio. Traduz-se na articulação das diversas disciplinas desta etapa escolar focalizando, nas primeiras 18 semanas, o desenvolvimento e consolidação de habilidades de leitura através do uso de material estruturado para o aluno e para o professor.

1.1.3 Professor Aprendiz

Tornou-se a principal estratégia de formação contínua de professores na rede estadual. Foi implantado em 2009 e visa ao desenvolvimento do Protagonismo Docente na formação de seus pares. Anualmente a SEDUC disponibiliza apoio logístico e bolsas de extensão tecnológica para que professores da rede desenvolvam Planos de Trabalho voltados para uma área específica de formação.

1.1.4 Avaliação Censitária do Ensino Médio

A SEDUC ampliou o Sistema Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) em 2007, tornando-o censitário para todos os alunos das três séries do ensino médio⁷. Neste novo escopo, a avaliação em larga escala possibilitou aos gestores da rede e aos gestores escolares um instrumento gerencial. Foi inaugurado, no âmbito do Estado Ceará, um desenho institucional pautado na gestão para resultados, intensificando as estratégias de monitoramento

⁷ Antes desta ampliação, o SPAECE, no ensino médio, era aplicado apenas no 3º ano a cada dois anos.

que alcança todos os alunos e permite análise longitudinal. Isto representa uma nova e avançada forma de verificar o desempenho geral do sistema educacional, permitindo análises mais pormenorizadas dos efeitos das políticas em desenvolvimento. O SPAECE, nesta conjuntura, vem se desenvolvendo como um eficiente instrumento de gestão e transformando-se num dos pilares mais importantes para a política de elevação dos níveis de aprendizagem do ensino médio.

1.1.5 Pré-Vest

Esta ação hoje é reconhecida como “Preparação: rumo à universidade” e visa ampliar as oportunidades de acesso dos jovens matriculados na rede pública estadual e egressos às Instituições de Ensino Superior (IES). Com esse objetivo, desde 2008, é ofertado, em tempo complementar, ações que buscam proporcionar aos estudantes o suporte para o ingresso no ensino superior, com foco no Enem, entre elas a elaboração de material didático impresso e audiovisual, a criação do portal Rumo à Universidade, e oferta de aulas específicas no contraturno.

1.1.6 Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional

Esta ação se materializou com a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), iniciada em 2008. O objetivo é o fortalecimento das oportunidades de preparação para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos. Os cursos das EEEP's são ofertados de forma integrada e em tempo integral.

1.2 – Implementação do Professor Aprendiz

O Projeto Professor Aprendiz tem o protagonismo do professor como sua principal referência, buscando superar, de acordo com seus documentos orientadores, a tendência instituída de que os professores se qualificam de forma isolada e desarticulada frente aos seus pares. O entendimento é de que o professor é um sujeito inserido num coletivo profissional e ao mesmo tempo precisa que sua

individualidade seja reconhecida e, conseqüentemente, levada em consideração no escopo de propostas formativas, principalmente de caráter contínuo.

A ideia principal, deste modo, é estimular o professor a assumir o protagonismo de sua atividade científica e acadêmica num encontro entre determinadas condições pré-construídas, frente às quais ele se coloca em sua atividade cotidiana, e sua posição de sujeito, posição esta autoconstruída. (CEARÁ, 2010) De acordo com esta categoria conceitual, o professor é tido como sujeito de sua própria formação, devendo desenvolver a consciência que se trata de um processo permanente, que se renova a partir das experiências vivenciadas no dia a dia da escola.

A proposta do Professor Aprendiz busca se coadunar com a tese de que a educação escolar se desenvolve num contexto de relações sociais complexas e marcadas por disputas silenciosas, encenadas, principalmente, pelos professores e alunos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que exigem a apropriação de mecanismos de convivência entre os sujeitos, com vistas a estabelecer elos consistentes de socialização e convergência de interesses.

Nesta linha de raciocínio, o professor propõe oportunidades de aprendizagem significativas e os alunos, sentindo-se compreendidos, desenvolvem seus estudos de forma mais intensa e proativa. Assim,

entender essa relação escolar como relação social significa a busca de compreensão crítica do lugar da escola e do professor, compreensão, portanto autocrítica, que deve ser permanente e continuada, tendo em vista o aprimoramento, o aperfeiçoamento, bem como o abandono e a superação de determinadas formas de intervir nessa relação. Essa é uma compreensão crítica que se desenvolve individual e coletivamente, tendo como fundamento a concepção de que na relação professor-aluno não intervêm apenas o professor e o aluno, mas que um e outro participam de mundos de experiências diversos, embora articulados, mundos esses que não deixam de agir e influenciar uns sobre os outros. (CEARÁ, 2010)

Neste sentido, a formação de professores deve se situar na necessidade de compreender o novo perfil dos jovens, um novo e problemático lugar da escola na vida cotidiana dessa nova juventude, novas e mais complexas relações entre a escola e o mundo do trabalho, entre as formas de saber. Nesse mesmo contexto, também novas exigências didáticas se impõem, surgindo problemas pedagógicos

mais amplos, que não podem deixar de compor as preocupações dos profissionais do ensino.

Nessas condições, pensar o professor como protagonista significa considerá-lo como sujeito capaz de compreender e intervir em sua realidade. Essa compreensão ampla da potência do professor, bem como de seu protagonismo, deve deixar lugar a uma variada gama de possibilidades de ações, intervenções, articulações com a escola em que atua e com a comunidade científica a que ele pertence.

Os objetivos do Professor Aprendiz são identificados no documento que os detalha da seguinte forma:

*** GERAL:**

Desenvolver ações voltadas para o desenvolvimento e reforço das práticas de protagonismo docente, segundo os critérios da autonomia intelectual individual e da produção de uma identidade profissional coletiva.

*** ESPECÍFICOS:**

Possibilitar a autoria docente de instrumentos de ensino e avaliação discente;

Incentivar as condições de socialização das experiências, reflexões e conclusões teórico-científicas dos professores da rede junto a seus pares e à sociedade;

Elaborar e construir vias de formação docente tendo como formadores professores da rede. (CEARÁ, 2011)

Diante do exposto, o Projeto Professor Aprendiz propõe que os professores assumam a proposição e coordenação do processo formativo frente a seus colegas de trabalho, agrupados por disciplinas, por área do conhecimento, ou ainda por uma temática transdisciplinar, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Áreas de Formação do projeto Professor Aprendiz⁸

Área de Formação	Detalhamento
Linguagens e Códigos	Disciplinas relacionadas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Ed. Física
Ciências da Natureza	Disciplinas relacionadas: Química, Física, Biologia. Propostas que contemplem práticas para Laboratórios de Ciências devem ser identificados nesta área.
Ciências Humanas	Disciplinas relacionadas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.
Matemática	Disciplina relacionada: Matemática
Tecnologia Educacional	Esta área abrange propostas de formação que visem a utilização da tecnologia como recurso pedagógico que possa contemplar professores que lecionam disciplinas relacionadas à áreas do conhecimento diferentes.
Pesquisa como princípio pedagógico	Esta área abrange propostas de formação que visem a inserção das práticas de pesquisa como estratégia pedagógica de fortalecimento dos processos de aprendizagem e construção de conhecimentos, que possa contemplar professores que lecionam disciplinas relacionadas à áreas do conhecimento diferentes.
Técnicas de Elaboração de Material Instrucional e de Itens	Esta área abrange as oficinas de elaboração de itens tipo ENEM e SPAECE, bem como de formações para elaboração de questões que podem ser utilizadas em sala de aula para aprofundamento das reflexões sobre conteúdos das diferentes disciplinas.

Fonte: Chamada Pública do Professor Aprendiz de 2012.

Para estimular os professores a participarem do Projeto Professor Aprendiz, instituiu-se no âmbito da Secretaria da Educação uma política de concessão de bolsas de extensão tecnológica. O amparo legal para esta concessão pode ser verificado na própria Lei que cria o Programa Aprender pra Valer, transcrita a seguir:

Art.4º Para maior agilidade e eficiência das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa, fica a Secretaria de Educação autorizada a firmar acordos de cooperação técnica e financeira com universidades públicas e seus institutos ou fundações universitárias de pesquisa e pós-graduação, e ainda com instituições de fomento à pesquisa.
Parágrafo único. No âmbito e para os fins de execução das ações deste programa, fica a SEDUC autorizada a conceder bolsa de pesquisa, inovação ou extensão tecnológica, a pesquisadores e

⁸ Áreas de Formação indicadas na Chamada Pública para projetos de extensão tecnológica na área de formação de professores, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará no dia 31 de agosto de 2012.

professores do ensino superior e médio, servidores públicos ou não, com o objetivo de realizar pesquisas, desenvolver tecnologias e materiais instrucionais e ministrar treinamentos e capacitações. (CEARÁ, 2008)

Como a SEDUC não possuía autorização expressa em lei para conceder bolsas de extensão tecnológica de forma direta, a operacionalização do repasse deste incentivo aos professores, inicialmente, ficou a cargo da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

A saída encontrada pela SEDUC, portanto, foi a descentralização orçamentária, tendo como referência a previsão da quantidade de bolsas a serem concedidas durante o ano, para a referida Fundação. Anualmente era assinado o que se denominava Termo de Descentralização Orçamentária entre a SEDUC e FUNCAP de modo a legitimar o repasse de recursos da educação básica para esta Fundação, a ser direcionado, exclusivamente, para as bolsas vinculadas ao Programa Aprender pra Valer, em especial a ação Professor Aprendiz.

A partir de julho de 2012, com a criação da Lei nº 15.189, que disciplinou regras adicionais à Lei que criou o Programa Aprender pra Valer, a SEDUC passou a administrar diretamente o processo de concessão de bolsas. No Art. 2º da referida lei está expresso que

Para o atendimento dos fins colimados no Programa Aprender pra Valer, a Secretaria da Educação poderá conceder bolsas de pesquisa, inovação ou extensão tecnológica, a pesquisadores e professores do ensino superior e médio, servidores públicos ou não. (CEARÁ, 2012)

A legislação que ora tratamos também disciplinou a forma de seleção dos professores, como se lê no Art. 3º

As bolsas do Programa Aprender pra Valer serão concedidas a candidatos selecionados por equipe de técnicos da Secretaria da Educação e/ou profissionais qualificados e se dará mediante a análise de currículo, Plano de Trabalho proposto pelo candidato e entrevista.

I - na avaliação dos currículos dos candidatos será levado em consideração o mérito científico, tecnológico e/ou profissional;

II - na avaliação do Plano de Trabalho, a coerência com os princípios e objetivos do Programa Aprender pra Valer;

III - na entrevista, além de outros aspectos, a efetiva e relevante experiência profissional e o nível de comprometimento para

execução dos Projetos e Ações desenvolvidas pelo Programa. (CEARÁ, 2012)

A bolsa concedida tem o valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) ao longo de três a seis meses, de acordo com a proposta de formação apresentada e definição estratégica das CREDE e SEFOR. As regionais gerenciam a concessão de um quantitativo de bolsas, proporcional ao número de professores que atuam nas escolas sob sua abrangência, como discriminado no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição das bolsas do Professor Aprendiz por CREDE e SEFOR⁹

Local de desenvolvimento do projeto	Quantidade de vagas para bolsista
1ª CREDE - Maracanaú	25
2ª CREDE - Itapipoca	16
3ª CREDE - Acaraú	10
4ª CREDE - Camocim	10
5ª CREDE - Tianguá	12
6ª CREDE - Sobral	18
7ª CREDE - Canindé	12
8ª CREDE - Baturité	10
9ª CREDE - Horizonte	10
10ª CREDE - Russas	12
11ª CREDE - Jaguaribe	12
12ª CREDE - Quixadá	12
13ª CREDE - Crateús	15
14ª CREDE - Senador Pompeu	11
15ª CREDE - Tauá	11
16ª CREDE - Iguatu	10
17ª CREDE - Icó	10
18ª CREDE - Crato	11
19ª CREDE - Juazeiro do Norte	11
20ª CREDE - Brejo Santo	11
SEFOR - Fortaleza (1ª e 3ª regiões)	17
SEFOR - Fortaleza (2ª e 6ª regiões)	17
SEFOR - Fortaleza (4ª e 5ª regiões)	17
TOTAL	300

Fonte: Chamada Pública do Professor Aprendiz de 2012.

⁹ Distribuição das bolsas expressa na Chamada Pública para projetos de extensão tecnológica na área de formação de professores, publicada pela Secretaria da Educação no dia 31 de agosto de 2012.

Anualmente, cada Coordenadoria Regional elabora um plano global de formação, a partir dos recursos para apoio logístico e do quantitativo de bolsas disponibilizados pela SEDUC, onde são definidos os temas e o público para o qual as formações serão ofertadas.

Este plano global é, até então, apenas um indicativo para a SEDUC da proposta de formação coordenada pela CREDE e SEFOR. Desse modo, não passa por nenhum processo de análise e aprovação por parte da SEDUC. Isso quer dizer que a Secretaria descentraliza este processo com suas regionais, dando-as total autonomia para execução.

O único controle exercido pela Secretaria se dá ao receber mensalmente relatórios dos professores sobre o desenvolvimento de suas atividades, de acordo com o cronograma apresentado no Plano de Trabalho, com a finalidade de analisar e providenciar o pagamento das bolsas.

Em primeira análise, este é um dos aspectos do Projeto a serem aprofundados neste trabalho. Como gerir um programa estadual de formação de professores, sem que haja alinhamento conceitual nem definições estratégicas sobre os mecanismos de execução? O resultado aparente desta falta de alinhamento pode ser representado pelas diferentes reações de professores, que participam destas formações nas diferentes regionais, a serem descritas mais detalhadamente durante a análise dos grupos focais realizada com os professores formadores de seus pares.

O Professor Aprendiz se coaduna com o modelo de gestão adotado desde 2007 pela SEDUC no que se refere à descentralização gerencial dos processos. Neste modelo de gestão, as CREDE e SEFOR assumem a execução, em parte ou total, das políticas educacionais na rede estadual.

No se refere ao Projeto Professor Aprendiz, a SEDUC garante a concessão de bolsas para os professores formadores e o apoio logístico para os encontros formativos que ocorrem na sede das regionais ou em cidades-polo. Já a proposta de formação propriamente dita, como as temáticas e estratégias, fica por conta das equipes que atuam nas Coordenadorias Regionais, juntamente com os professores bolsistas que protagonizarão as formações.

Nesta perspectiva, as vinte CREDE's e a SEFOR desenvolvem estratégias próprias e, em certa medida, independentes. Não há o seguimento de uma rotina

padronizada, estabelecida pelo órgão central. Portanto, a decisão sobre a organização do processo de formação contínua cabe a cada regional.

O argumento principal para esta medida de descentralização é de que a formação contínua de docentes deve se basear estritamente nas necessidades identificadas através do acompanhamento da prática destes profissionais. Para isso, não há como manter no âmbito administrativo da SEDUC a decisão e a concepção fechada do modelo formativo, sob o risco de não oferecer aos professores o que estes precisam para melhorar suas práticas pedagógicas.

Os encontros formativos, entre o professor bolsista e os demais professores, ocorrem pelo menos uma vez por mês, na sede da CREDE ou em escolas que dispõem de estrutura satisfatória para receber os participantes. Em alguns casos, pode se estabelecer a visita do professor bolsista aos professores que atuam em escolas com os resultados de aprendizagem mais críticos. Mas, como já mencionado, não há unidade de procedimentos. Assim, cada regional desenvolveu estilo próprio de coordenação deste processo.

Na prática, os professores participam dos momentos de formação organizados nos dias em que não estão em sala de aula. Para permitir a saída dos professores da escola na qual estão lotados sem que deixem alunos sem aula, a estratégia utilizada por praticamente todas as coordenadorias regionais foi orientar os gestores a propiciarem a convergência dos tempos de horas atividades¹⁰ dos professores.

Deste modo, as escolas organizam os horários dos professores permitindo que cada área do conhecimento tenha um dia da semana reservado para planejamento das aulas e formação. Nestes dias, os professores de cada área ficam fora de sala de aula e podem sair da escola para participar de encontros de formação ou permanecer na unidade escolar com seu colegiado¹¹.

Assim, os professores têm a oportunidade de estudarem coletivamente em seus locais de trabalho nas semanas que não estão em formação. Estes estudos são supervisionados pelo Professor Coordenador de Área (PCA) – função criada na

¹⁰ Horas atividades é o período em que os professores fazem seus planejamentos, estruturam suas aulas e que podem participar de processos formativos.

¹¹ Colegiado aqui está se referindo ao grupo de professores que lecionam disciplinas integrantes da mesma área do conhecimento.

rede estadual no início dos anos 2000 e que desempenha papel de apoio aos professores nos processos de planejamento e de formação.

É possível afirmar que o Professor Aprendiz, enquanto escopo de uma proposta de formação docente, apresenta-se como alternativa à organização das formações clássicas de professores, caracterizadas pelo posicionamento dos educadores como receptores de informações emitidas por profissionais que não vivenciam a rotina das escolas públicas¹².

A proposta base da formação contínua pelo viés do Professor Aprendiz é que os professores formadores possam partir de sua prática/experiência para planejar os momentos de formação de seus pares. A lógica de formação desta ação baseia-se na premissa de que os professores precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e desenvolvido no interior da profissão. O trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo. Desta maneira, espera-se que o professor permaneça em constante processo de desenvolvimento profissional (ALMEIDA, 1999).

O Professor Aprendiz pretende redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo docente e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam ambas. Este modelo de formação, portanto, funda-se na expectativa de proporcionar aos professores um contato permanente, sistematizado e orientado com seus pares em ambiente de aprendizagem. Possibilita a vivência de provocações provenientes das experiências e estudos de cada professor que partilha de vivências similares, podendo provocar mudanças positivas no planejamento e execução de suas estratégias de ensino em sala de aula.

Neste modelo de formação que se estabelece no Estado do Ceará, por meio do Professor Aprendiz, é premente a

articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à sua formação e a quebra do isolamento profissional

¹² Não desconsideramos a necessidade de proporcionar aos professores da educação básica uma relação com os professores universitários, pelo contrário, pensamos ser esta uma oportunidade de constante atualização conceitual. No entanto, no modelo que estamos chamando de clássico, todos os esforços formativos se limitavam a palestras ou discussões teóricas, tratando a prática dos profissionais da rede estadual como algo “menor”, sem importância para ser incluído na pauta da formação contínua.

que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores. Entendida dessa forma, a prática profissional implica então numa atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, incitando-os a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola. (ALMEIDA, 1999, p. 45-46)

Em primeira análise, o Projeto Professor Aprendiz, contrapõe-se aos modelos convencionados no Brasil referente às políticas de formação contínua de professores. Trata-se do modelo de formação de docentes que consiste na contratação de especialistas vinculados às universidades para proferir palestras a um pequeno número de participantes ou para realizar oficinas eventuais na tentativa de melhorar a prática em sala de aula e atualizar os conceitos pedagógicos.

Este modelo clássico de formação contínua é ineficiente, pelo menos na maior parte das vezes, uma vez que atropela a rotina escolar e não considera o tempo de formação de cada professor, ajustado pelas unidades escolares. Em tempo de formação, neste modelo, geralmente não sistematizadas, as escolas precisam ajustar os horários do núcleo gestor e dos professores dos ambientes de apoio à sala de aula para garantir o funcionamento das quatro horas diárias mínimas, e evitar a liberação de alunos.

É praticamente consenso entre os pesquisadores desta temática que os modelos de formação devem passar por mudanças. Não há mais como desconsiderar o protagonismo dos professores que atuam na educação básica. A passividade deste processo, situação em que os professores ficavam na condição de ouvintes dos resultados de pesquisas e teorias, sem ter a devida atenção quanto às suas experiências, está comprometida, pois se mostrou incapaz de promover as mudanças necessárias na prática educativa em sala de aula.

Para Ribas,

mudanças devem ocorrer na formação inicial, mas também nos cursos ou eventos de formação contínua que são oferecidos aos professores em exercício, visto que, do mesmo modo que a formação inicial é construída com base em estudos e modelos do passado, baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou. Produz-se, assim, uma defasagem entre o pensado e o construído. Logo, é preciso que tenha a clareza de que todo o avanço da tecnologia e dos meios de comunicação, a simples transmissão de conhecimento não justifica o trabalho do professor. O momento histórico exige outra mentalidade, outro modo de ser e agir. (2004, p. 16)

Desta maneira, a proposta da ação de formação contínua por meio do Professor Aprendiz tenta pôr em prática a tese que a formação contínua de professores deve, acima de tudo, estimular o protagonismo docente, tornar o educador formador de seus pares, a partir de suas experiências em sala de aula e reflexões de suas práticas que obtiveram relativo êxito ou não.

Esta estratégia parte do pressuposto de que os educadores devem compartilhar suas estratégias para aprimorá-las e continuar aprendendo, coletivamente, com a reflexão da prática. Segundo Moran,

o educador pode ser testemunha da aprendizagem contínua. Testemunha impresso nos seus gestos e na personalidade de que evolui, aprende, humaniza-se, torna-se pessoa mais aberta, acolhedora, compreensiva. Testemunha, também, das dificuldades de aprender, das dificuldades de mudar, das contradições do cotidiano, da aprendizagem de compreender-se e compreender. (2007, p. 75)

Nesta perspectiva, esta iniciativa vem buscando atender às necessidades dos professores de formação contínua com o desenvolvimento da sistemática de concessão de bolsas e proporcionando pelo menos um encontro de formação nas regionais, além dos desdobramentos na própria escola. Como os encontros ocorrem em oito horas, concentrando as atividades em um dia a cada mês, os professores que participam das formações não comprometem a rotina de aula.

Algumas regionais vêm tentando desenvolver ambientes virtuais de aprendizagem para dar continuidade ao processo de formação à distância, dando suporte e proporcionando a troca de relatos entre os professores. No entanto, por não haver a unificação da plataforma utilizada pelas coordenadorias regionais para o suporte online, perde-se a oportunidade de colocar todos os professores da rede estadual num mesmo plano, não possibilitando a integração das vinte coordenadorias regionais e Fortaleza.

Contudo, muitos percalços já foram registrados na execução do Professor Aprendiz, principalmente os referentes ao atraso no repasse dos recursos da logística e das bolsas de extensão tecnológica, que desde o primeiro ano se concentram no segundo semestre letivo, inviabilizando ações de formação docente durante todo o ano, o que vai de encontro à premissa da formação contínua, ininterrupta, a qual o Professor Aprendiz quer sistematizar na rede cearense.

Registre-se que em 2011, este processo sofreu um duro golpe com o não repasse dos recursos que seriam destinados para o apoio logístico dos encontros de formação, somente as bolsas dos professores formadores foram garantidas pela SEDUC. Com a não liberação dos recursos para estes momentos de formação coletiva, muitas regionais tiveram que readequar suas estratégias de formação, elegendo polos de formação que permitissem a participação dos professores, que não contaram com ajuda de custo para deslocamento. A iniciativa das regionais de promoverem formações mesmo sem as condições logísticas necessárias teve o propósito de não deixar a rotina de formação se desestruturar. A este respeito, o que ficou evidente, é que com a não disponibilidade destes recursos, muitas regionais não utilizaram parte das bolsas que tinham direito, o que comprometeu, em 2011, os seus projetos de formação.

Como se vê, embora a rede estadual de ensino do Ceará tenha formatado um processo simples e com grandes chances de proporcionar a seus professores melhores oportunidades de formação contínua, quebrando o paradigma de cursos e treinamentos tradicionalmente fincados na cultura educacional brasileira, ainda precisa passar por muitos ajustes, desde o cumprimento das promessas de logística para os encontros presenciais de formação à implementação de estratégias que melhor utilize as ferramentas de educação à distância para ampliar o leque dos ambientes formativos e, ainda, integrar os professores que participam desta ação em todas as regionais que compõem o corpo operacional da política educacional no Ceará.

1.3 - Motivações para escolha do tema e estrutura da pesquisa

Escolhemos a vertente formação e treinamento de professores no âmbito do Professor Aprendiz para aprofundar nesta dissertação, pois representa uma proposta inovadora enquanto programa de formação contínua e em serviço dos docentes. Assim, esperamos que a avaliação desta proposta possa ser útil à gestão da SEDUC para o incremento, melhoramento e sustentação enquanto estratégia permanente de formação profissional continuada.

Até o momento o projeto Professor Aprendiz consegue envolver um quantitativo ainda baixo de professores e não conseguiu, talvez por esta razão, se firmar entre os docentes da rede estadual como a principal estratégia da Secretaria no que se refere à formação permanente, em serviço.

A proximidade do autor da dissertação com a gestão do Projeto foi outra razão para a escolha do tema. Isto porque desde fevereiro de 2011, fazemos parte do colegiado composto por quatro coordenadores que faz a gestão da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA). Esta coordenadoria fica a frente de quatro macro processos, a saber: gestão escolar (formação e acompanhamento de gestores); aperfeiçoamento pedagógico (formação de professores e currículo); diversidade educacional (organização escolar para a diversidade); e, protagonismo estudantil (mobilização dos estudantes entorno das premissas do protagonismo).

Como coordenador da CODEA, lideramos as discussões mais estreitamente relacionadas à formação contínua de professores e a reorganização curricular do ensino médio. Duas áreas correlacionadas e que apresentam elevado grau de complexidade, principalmente neste cenário em que se verifica crescimento tímido dos indicadores de eficiência e eficácia na educação pública, em especial do ensino médio.

É importante destacar que esta última etapa da educação básica vem sendo tema constante das discussões travadas entre especialistas da educação, em escala internacional. O cerne das discussões, principalmente, é a reorganização curricular com intuito de tornar o ensino médio adequado às necessidades e anseios das juventudes, e, conseqüentemente, os processos de formações continuadas de professores ganham destaque com vista a responder às novas atribuições neste contexto de mudança da concepção de escola que se quer estruturar em consonância com as demandas sociais da contemporaneidade.

Havíamos trabalhado na parte operacional desta estratégia de formação enquanto coordenador do Núcleo de Desenvolvimento Pedagógico (NUPED), estrutura que fazia parte da SEFOR. Portanto, tivemos contato com o Professor Aprendiz em seu nível de operacionalização em uma das regionais, no caso a de Fortaleza.

Por conta de apresentar uma estratégia diferente do que tínhamos presenciado até então na rede estadual do Ceará, enquanto proposta de formação contínua de docentes, o Professor Aprendiz sempre nos provocou fortes reflexões quanto a sua teoria, procedimentos e finalidade.

Numa antecipação da análise, proporcionar ao professor o desenvolvimento do protagonismo frente ao processo de formação contínua, tratando-o como sujeito formador, potencializa os efeitos deste processo e sugere ampliação das chances de provocar consideráveis mudanças na prática pedagógica.

Desta forma, quando pensamos sobre a construção deste trabalho, não tivemos dúvidas da política desenvolvida no sistema educacional do Ceará sobre a qual concentraríamos esforços para buscar compreendê-la em seus desdobramentos operacionais e efeitos na melhoria do trabalho docente. Cremos que este é um modelo viável e eficaz de inclusão dos professores que atuam em sala de aula em um permanente processo de formação contínua, e em serviço, criando as condições para que cada docente reflita sobre sua prática e busque melhorá-la.

No entanto, é uma estratégia que precisa de ajustes em seu modelo operacional. Entre alguns ajustes, consideramos estratégico quatro aspectos: a) criar coesão no processo a partir da integração dos planos de formações desenvolvidos em cada regional administrativa, tendo como referência um plano global de formação de professores estruturado no órgão central; b) aderir à ferramentas tecnológicas disponíveis para implementar a formação a distância com o objetivo de subsidiar os professores no seu dia a dia, bem como estruturar grupos de estudos entre professores que se interessam pelos mesmos temas; c) promover a articulação com as universidades na perspectiva de criar a cultura da pesquisa entre os professores da educação básica; e, d) orientar cada unidade escolar a se transformar em lócus de formação contínua dos professores.

A ausência desta estrutura, como veremos mais a frente, impossibilita a sistematização de uma política estadual de formação, coesa, capaz de criar a segurança institucional necessária para a continuidade desta proposta.

Em meio a muitas formas diferentes de conduzir este processo, pois depende da concepção das equipes regionais, é possível perceber, ao analisar individualmente o desenvolvimento do projeto Professor Aprendiz em cada regional,

propostas de formações bem consistentes, com estrutura de acompanhamento e avaliação bem definidas.

Por outro lado, outras coordenadorias regionais não conseguem sistematizar esta ação de modo a garantir o envolvimento de professores como formadores, mesmo com o incentivo da bolsa, nem a participação regular dos demais docentes nos encontros formativos.

É mister, portanto, organizar o Professor Aprendiz antes que esta ação entre em declínio por falta de alinhamento, passando a ser considerado apenas um acontecimento pontual e sem relação com o plano estruturante da SEDUC de promover mudanças significativas nas escolas de ensino médio, buscando a elevação dos padrões de qualidade.

Assim, buscaremos avaliar os seguintes aspectos relacionados a esta ação: o processo de seleção dos professores que receberão a bolsa de extensão tecnológica para formar seus pares; a estrutura quanto a logística dos encontros formativos; a abrangência da ação Professor Aprendiz; a estrutura e foco do plano de formação; e o envolvimento dos professores bolsistas que protagonizam a formação.

Diante da impossibilidade de acompanhar o desenvolvimento desta ação em todas as regionais que compõem a SEDUC, faremos análise desta estratégia de formação contínua de professores a partir de cinco Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), a seguir identificadas: 1ª CREDE (Maracanaú); 2ª CREDE (Itapipoca); 5ª CREDE (Tianguá); 6ª CREDE (Sobral); e 16ª CREDE (Iguatu).

Estas regionais foram escolhidas para permitir comparações e identificação de contradições acentuadas no que se refere a abrangência e condições de acompanhamento dos técnicos destas coordenadorias às escolas. Levamos em consideração para a escolha fatores como: a) localização geográfica, com o objetivo de verificar o funcionamento desta ação em regiões distintas; b) número de escolas sob a abrangência da regional. Estas diferenças permitirão analisar esta ação com o rigor necessário para avaliar esta estratégia sem nos deixar levar por indícios superficiais e pouco consistentes relacionados a êxitos pontuais, uma vez que comprometeria a crítica bem como as propostas que faremos no último capítulo,

dando a esta política melhores condições de oferecer aos professores da rede estadual uma oportunidade de formação contínua mais sólida.

1.4 - Estrutura da Secretaria da Educação

Para melhor compreender a execução do Professor Aprendiz no âmbito da rede estadual do Ceará, é importante descrever, embora de forma sucinta, a organização administrativa da SEDUC, buscando identificar a matriz organizacional desta instituição, as atribuições das regionais e a política de descentralização administrativa adotada desde 2007. Estes dois aprofundamentos ajudarão a criar o cenário em que o Professor Aprendiz se desenvolve.

Administrativamente, a SEDUC possui vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e uma Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Os coordenadores destas CREDE e SEFOR compõem o Comitê Executivo da SEDUC e gozam de autonomia para adequação das políticas estaduais em escala regional. O número de escolas sob a abrangência das CREDE's varia entre 48, 1ª CREDE, com sede em Maracanaú, e 9 escolas sob a responsabilidade da 15ª CREDE, com sede no município de Tauá. A SEFOR acompanha as 174 escolas instaladas em Fortaleza, distribuídas em seis regionais, e é coordenada, desde 2011, por um colegiado composto por três coordenadores, cada um responsável pelas escolas de duas regionais.

As divisões das escolas entre as coordenadorias levam em consideração a geografia regional, a distância dos municípios em relação ao município sede da CREDE, na tentativa de viabilizar acompanhamento sistemático das equipes técnicas das coordenadorias às escolas. Basicamente, estas estruturas regionais são organizadas em três células: administrativo-financeiro; desenvolvimento da escola e da aprendizagem; e, de cooperação com os municípios.

As CREDE e SEFOR ainda possuem um corpo técnico lotado nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que é responsável por acompanhar o funcionamento dos Laboratórios de Informática e Multimeios e formar os professores da rede para utilizarem adequadamente as ferramentas tecnológicas em contextos de aprendizagem.

O Professor Aprendiz é gerido no âmbito das CREDE pela Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), em articulação com o NTE. Já a SEFOR possui o Núcleo de Formação (NUFOR), que desenvolve ações de formação de professores e coordena o Projeto em Fortaleza.

Como podemos perceber, a SEDUC possui uma estrutura administrativa bastante complexa, tendo em vista as características distintas de suas coordenadorias regionais. Os programas e projetos que são desenvolvidos no âmbito da rede estadual de ensino necessariamente são acompanhados pelas equipes das regionais em articulação com o órgão central. Percebe-se, no entanto, principalmente a partir de 2007, maior autonomia das coordenadorias regionais, o que passou a evidenciar níveis distintos de compreensão dos conceitos fundadores dos programas e projetos bem como sobre as respectivas matrizes operacionais.

1.5 – Caracterização do perfil dos professores da rede estadual do Ceará

A rede estadual de ensino do Ceará possui 687 escolas¹³. Conta com os serviços de aproximadamente 18 mil professores. Destes, 7.101 são efetivos e o restante contratado por tempo determinado. Quanto à formação acadêmica, 339 efetivos e 462 temporários não possuem formação superior com licenciatura¹⁴.

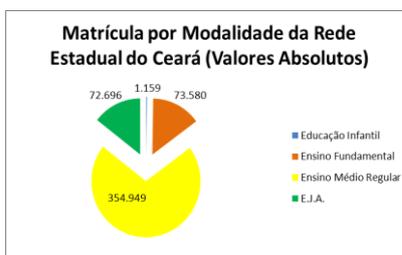
Desde a implementação da política de municipalização do atendimento dos alunos do ensino fundamental, ocorrido ainda na década 1990, percebe-se predominância de matrícula no ensino médio na rede estadual. A exceção desta lógica de distribuição de matrícula entre a rede estadual e municipal encontra-se em Fortaleza, onde a rede estadual ainda atende 48.723 alunos, o que corresponde a 32% da matrícula desta etapa de ensino, considerando do 6º ao 9º ano.

No Gráfico 1 é possível perceber a atual configuração da matrícula da rede estadual.

¹³ Dados de 2011 fornecido pela Coordenadoria de Gestão Escolar da SEDUC-CE.

¹⁴ Dados de 2012. Fonte: INEP/SEDUC-Coave/Ceged-Educacenso 2012.

Gráfico 1 – Matrícula por Modalidade da rede estadual do Ceará.



Fonte: INEP/SEDUC-Coave/Cepes-Censo Escolar 2012

Desse modo, a rede estadual passou a recrutar profissionais com formação em áreas específicas¹⁵, provocado pela necessidade de ter professores aptos a lecionarem no ensino médio. Este novo perfil de professores vem provocando desde o início dos anos 2000 uma nova perspectiva de formação continuada, adequada a um público de formação mais especializada e que tem um regime de trabalho hora/aula e não mais polivalente como ocorria na década de 1990 nas séries do ensino fundamental.

É bom enfatizar que até a promulgação do FUNDEB¹⁶ em substituição ao FUNDEF, os esforços de formação promovida pela SEDUC foram concentrados, basicamente, nos professores do ensino fundamental ou professores que atuavam em programas de aceleração de alunos que encontravam-se em defasagem idade-escola, como o Programa Tempo de Avançar, desenvolvido com o intuito de corrigir o fluxo escolar de alunos no ensino fundamental e médio, que durou até 2006.¹⁷

A formação continuada para professores do ensino médio foi implementada no Ceará, de forma mais sistematizada, com a criação do Projeto Alvorada pelo governo federal em 2000. Este Projeto consistiu numa ação interministerial cuja missão era melhorar o gerenciamento de ações para reduzir as desigualdades regionais por meio da melhoria das condições de vida da população dos estados que apresentavam Índice de Desenvolvimento Humano – IDH inferior a 0,5.¹⁸

¹⁵ Até o concurso público de professores ocorrido em 1997, admitiu-se professores com formação em pedagogia para atuarem como orientadores de aprendizagem no ensino fundamental. No concurso de 2003 e no de 2009, o edital abriu vagas apenas para profissionais já licenciados e habilitados para lecionar uma das disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino médio.

¹⁶ Em vigor desde janeiro de 2007.

¹⁷ Ver o artigo “A reforma da educação básica no Ceará”, escrito por Antenor Napolini, ex-Secretário da Educação do Estado do Ceará no período de 1995 a 2001

¹⁸ Adaptado da apresentação do projeto disponível no site: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-concluidos-projeto-alvorada>.

Os estados beneficiados, além do Ceará, foram: Acre, Alagoas, Bahia, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Rio Grande do Norte, Sergipe e Tocantins. Além da aquisição de equipamentos para melhorar o atendimento aos alunos do ensino médio, a Secretaria, utilizando recursos provenientes deste Projeto, conseguiu contratar instituições ligadas às universidades brasileiras para desenvolver cursos de formação continuada para professores, em cronogramas estabelecidos sem levar em consideração o regime de trabalho dos docentes e a estrutura organizacional das escolas.

Com a criação do Programa Aprender pra Valer, em 2008, e a consequente inclusão da ação Professor Aprendiz como principal estratégia de formação contínua de professores na rede estadual do Ceará, o foco passou a atender os professores que atuam no ensino médio regular, nas várias disciplinas que compõem a matriz curricular desta etapa da educação básica.

A partir do que foi exposto neste capítulo, podemos perceber que o projeto Professor Aprendiz busca estruturar uma ação de formação de professores no estado do Ceará ancorado no protagonismo docente; na sistematização das experiências em sala de aula; e na formação entre pares. Além de tudo isso, é uma ação descentralizada, pois cada regional define, mesmo tendo por base a Chamada Pública emitida pelo órgão central, a forma de desenvolvimento das atividades formativas, o que garante, em tese, o atendimento de necessidades locais.

Contudo, a base conceitual do Professor Aprendiz ainda é bastante nova na literatura educacional brasileira. Isso porque estruturar uma ação de formação de professores a partir da interação entre pares não é algo consolidado na tradição educativa do nosso país. Além do mais, formação entre pares provoca a estranheza de muitos pesquisadores que não concebem a não participação direta das universidades neste processo. Muitos estudiosos, embora ensaiem manifestações positivas sobre o assunto, ainda veem com muitas ressalvas propostas de formação com estas especificações.

No próximo capítulo, tentaremos dialogar com pesquisadores estrangeiros e brasileiros na perspectiva de enxergar convergências e divergências com a proposta formativa do projeto Professor Aprendiz.

2 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR SEUS PARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A SEDUC esboçou em 2008, como vimos no capítulo anterior, uma matriz de gestão focada no ensino médio conhecida como Programa Aprender pra Valer, que objetiva criar estruturas institucionais que visam: o fortalecimento do monitoramento e acompanhamento das escolas, através da superintendência escolar e ampliação do SPAECE; o melhoramento da recepção dos alunos que ingressam no ensino médio por meio do Primeiro, Aprender!, que almeja envolver todos os professores no esforço de garantir o domínio da linguagem e raciocínio lógico; a formação contínua de professores e o fortalecimento do protagonismo docente através do Professor Aprendiz; a consolidação de alternativas para diversificação do currículo por via da integração do ensino médio com a educação profissional.

Essa matriz de gestão vem se desenvolvendo na perspectiva de ampliação da descentralização administrativa. Isso porque as coordenadorias regionais assumem um espaço decisório na administração da educação cada vez maior, o que provoca peculiaridades no desenvolvimento dos programas e projetos educacionais no âmbito local e regional. E as escolas vêm ganhando cada vez mais autonomia com a disponibilização de mecanismos de financiamento que são geridos diretamente por cada unidade. É neste cenário que o projeto Professor Aprendiz deve ser situado.

Creemos ser um consenso que um dos maiores desafios dos sistemas públicos de ensino é encontrar a melhor estratégia para motivar os professores da educação básica a continuar seu processo formativo. Não basta oferecer oportunidades de formação continuada, é preciso que os professores se interessem em aproveitar as oportunidades formativas e busquem constantemente o aperfeiçoamento de sua prática docente.

Nesse trabalho dissertativo, o objetivo é avaliar a estratégia de formação contínua de professores da rede estadual do Ceará desenvolvida por meio da ação Professor Aprendiz. Pretendemos evidenciar possibilidades a partir da análise de uma proposta formativa que tem os professores como sujeitos dos seus processos contínuos de formação.

Muito se tem relatado sobre políticas de formação. Poucas conseguiram o efeito esperado. O modelo de formação de professores, predominante no Brasil, tem sido veementemente questionado, entre outras razões, pelo fato de desconsiderar o contexto de trabalho do professor, bem como as suas experiências e práticas. (GRICOLI, 2010).

Diante deste cenário, que medidas estão ao alcance dos sistemas públicos de ensino para aperfeiçoamento de suas políticas de formação de professores? Que experiências foram acumuladas para estruturar uma política de formação docente eficiente e eficaz?

Para compreender o cenário atual sobre formação contínua de professores e, principalmente, dialogar com visões de pesquisadores sobre as possibilidades de se estruturar novas estratégias relacionadas à formação dos docentes da educação básica, recorremos a autores como António Nóvoa, Maurice Tardif, Donald Schön e Philippe Perrenoud.

Sobre as ideias de António Nóvoa (2002 e 2008), evidenciaremos sua concepção acerca do processo de constituição da profissão docente e sua defesa para relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal, com o desenvolvimento profissional e com o desenvolvimento organizacional.

Em relação às pesquisas de Maurice Tardif (1991, 2000 e 2005), destacaremos seu entendimento sobre os saberes que fundamentam o trabalho e o aperfeiçoamento profissional do docente. Um dos principais aspectos de sua tese é o que o desenvolvimento da aprendizagem profissional não se dá apenas por meio de processos mentais, de memorização, mas, sobretudo, pelo saber necessário para o desenvolvimento da profissão de professor que se estabelece por meio de relações complexas, que envolvem o aprofundamento de conhecimentos específicos e partilha de práticas. Segundo Tardif, os professores precisam dominar e articular diferentes saberes com o objetivo de fortalecer seu trabalho, como os profissionais, os associados à disciplina que lecionam, os relacionados às concepções curriculares da escola e os oriundos de suas experienciais.

Já Donald Schön (2000) alicerça sua ideia sobre formação profissional na premissa da aprendizagem através do fazer. Este pesquisador propõe uma nova leitura conceitual sobre a prática a partir das máximas: conhecimento na ação, aspecto relacionado ao saber fazer, que se articula com o conhecimento tácito; e

reflexão na ação, relacionado à capacidade de refletir sobre sua prática no momento e após a execução de processos. De acordo com Shön, a reflexão no processo de formação pode se desenvolver em três instâncias: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A importância de Philippe Perrenoud (1999 e 2007) para este debate está relacionada à suas ideias sobre profissionalização docente e sua contundente crítica ao atual sistema de formação de professores, que segundo ele não vem se mostrando eficaz no desenvolvimento de competências docentes na perspectiva da nova pauta curricular das escolas. Para este pesquisador, é preciso repensar a formação do professor, sempre imaginado um processo de formação ampla, baseada num processo contínuo.

Na tentativa de estabelecer contrapontos às perspectivas defendidas pelos autores trabalhados nesta dissertação, achamos por bem estabelecer um diálogo com Newton Duarte (2003), livre-docente em Psicologia da Educação vinculado a UNESP, que traz uma série de questionamentos sobre a validade epistemológica das ideias defendidas por Nóvoa, Tardif, Schön e Perrenoud.

2.1 Protagonismo docente e a formação de professores por seus pares: análise de ideias e pesquisas

Um dos primeiros elementos a serem considerados para compreender o princípio da formação entre pares é o protagonismo docente. Entender o professor como sujeito, responsável pelo seu próprio processo formativo em cooperação com seus interlocutores de profissão parece-nos basilar para as reflexões que faremos nesta parte da dissertação.

Devemos considerar que estamos vivenciando o esgotamento da tradicional função docente fundada no repasse de informações aos alunos, descontextualizada da vida cotidiana. Neste novo contexto, cremos ser necessário o desenvolvimento da autonomia docente quanto às definições curriculares e processos avaliativos, além de uma postura proativa frente às mudanças e inovações apresentadas pela

sociedade contemporânea, buscando trabalhar com os alunos numa perspectiva mais cooperativa e menos individual.

Deste modo, ganha relevância a vertente formativa que compreende o professor como sujeito capaz de desenvolver propostas integradoras de educação, a partir da reflexão, autonomia e criatividade. Os processos formativos, nesta compreensão, devem estimular a cooperação entre pares, o aprofundamento da reflexão sobre a prática e o acesso aos meios a distância de interação com outras instituições e profissionais, com o propósito de criar vínculos com outras realidades além da vivenciada na escola.

De início, é importante sinalizar as características do projeto de sociedade e consequentemente de escola que serve de referência para tratarmos, aqui neste trabalho, de formação contínua de professores. Isso porque, de acordo com Perrenoud,

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores [...] Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo. (2007, p. 12-3)

Neste sentido, quando abordarmos as possibilidades de formação de professores, teremos em mente um projeto de escola pública e de sociedade que promova a autonomia, o multiculturalismo, a tolerância às diferenças, a busca pelo aperfeiçoamento intelectual, o desenvolvimento da pesquisa como princípio pedagógico e o senso de cooperação e solidariedade como princípios atitudinais que regulem a interação entre os sujeitos que participam do processo educativo, quais sejam: gestores, professores, estudantes e familiares.

Ainda com o objetivo de contextualizar a escola que serve de referência para subsidiar esta pesquisa, precisamos refletir sobre a seguinte indagação: como podemos definir a finalidade da escola pública no contexto de uma sociedade fundada nas relações materialistas, hierarquicamente definidas pela posição

econômica, e que se diz moderna, cuja mola propulsora das relações sociais e de trabalho é o conhecimento?

Compreender este contexto é o primeiro passo para tratar das concepções que sustentam novas propostas de políticas de formação contínua de docentes. Tentando responder a pergunta formulada no parágrafo anterior, recorreremos a António Nóvoa (2008), quando este prestigiado autor português trata a escola pública como um novo espaço de conhecimento.

Na perspectiva de Nóvoa, o ensino sistematizado na escola deve buscar explicar o saber clássico, revelar sua evolução histórica e preparar a sua apreensão crítica, e ao mesmo tempo evitar que a educação exclua a “contemporaneidade”, combatendo as tendências de desvalorização do saber, de modo a confirmar a inseparável ligação da pedagogia com os conteúdos do ensino.

Além disso, é imprescindível admitir novas formas de relação com o trabalho, como também a realidade atual do mundo da ciência e da arte, que se definem por uma complexidade e imprevisibilidade que não podem ser ignoradas pela escola. E por último, compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação, que tencionam o processo educativo por meio da inclusão de novas maneiras de conhecer e de aprender.

Compreender que a escola não pode perder de vista sua finalidade intransferível, ou seja, a de possibilitar as novas gerações o acesso, reflexão e construção de conhecimentos, parece-nos ponto de partida para lidar com as necessidades de formação dos docentes. Ao longo das muitas reformas educativas que ocorreram no Brasil, às vezes temos a sensação que a única coisa que mantém a escola aberta é a necessidade social de guardar crianças e jovens sob a proteção do Estado, que se limita a livrar estas pessoas das mazelas a que estão sujeitas nos braços da família e da sociedade.

Longe de desconsiderar o contexto socioeconômico, que sem dúvida precisa ser levado em conta na formulação de políticas públicas educacionais, é preciso superar essas dificuldades estruturando uma escola pública que consiga desenvolver, nas crianças e jovens, o hábito da leitura, a curiosidade pelo conhecimento e a cooperação nos estudos mais sofisticados.

Ao compreender a escola deste modo, é possível responder a uma demanda social que vai além da simples proteção e que venha a proporcionar uma formação consistente, que habilite as pessoas ao gozo pleno da cidadania.

A escola, através de seus gestores, professores e estudantes, deve se lançar na empreitada de discutir, ponderar, refletir e avaliar suas práticas de ensino bem como os mecanismos contemporâneos de aprendizagem. É importante fortalecer a ideia de que o conhecimento é construído a partir de trocas sociais, das vivências entre as pessoas com as mais diversificadas experiências, compreendendo os riscos, as contradições e os desafios imbricados nestas relações sociais.

Diante desta premissa, é importante pensar a formação de professores no contexto em que

A concepção da escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas, e com uma forte presença das comunidades locais, obriga os docentes a redefinir o sentido social do seu trabalho. Afastando-se de filiações burocráticas e corporativistas, eles devem reconstruir uma identidade profissional que valorize o seu papel de animadores de redes de aprendizagem, de mediadores culturais e de organizadores de situações educativas. (NÓVOA, 2008, p. 228.)

Assim, os professores devem se perceber como sujeitos que precisam se articular com outras instituições formativas de modo a dar coesão ao trabalho de formação dos alunos, principalmente quando os professores atuam no ensino médio. Os espaços escolares não podem representar mais o lócus privilegiado do acesso aos saberes formalizados, uma vez que outros espaços físicos e virtuais foram estruturados visando disponibilizar o acesso ao conhecimento, muitas vezes de forma caótica, não linear, na perspectiva de uma outra lógica de organização de informações.

No entanto, a reflexão e o desenvolvimento de metodologias para construção de novos conhecimentos ainda é fortemente identificada como integrante do rol de atribuições dos docentes. No entanto, para que o trabalho docente ganhe ainda mais relevância neste contexto, a relação com outras instituições e a consciência de que é o animador de uma rede de aprendizagens, precisa ser consolidado pelo professor no cotidiano escolar. (NÓVOA, 2008)

Seguindo este raciocínio, os estímulos para a formação contínua dos professores devem mobilizar competências chaves para o exercício da prática pedagógica. Neste sentido, Nóvoa defende

que os programas de formação devem desenvolver três “famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação. Na definição desse espaço, uso as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional. (2008, p. 228.)

O autor propõe um caráter não instrumentalista da formação de professores. Não basta aprender técnicas de ensino, aprofundar metodologias “exitosas” aplicadas por outros professores. Há um comportamento ético e estético que precisa ser aprendido para compreender-se no cenário de aperfeiçoamento profissional, de caráter holístico, que passa pelo desenvolvimento de competências relacionais, assumindo-se como sujeito do processo formativo, superando a vertente receptiva dos processos tradicionais.

Promover a criação de redes formativas configura-se neste contexto como uma forma inovadora de reorientar este processo. A cooperação entre os docentes precisa ser utilizada como princípio formativo, objetivando a partilha de reflexões e fazeres que possam contribuir para a formação dos pares de modo recíproco, fortalecendo as teias de relações profissionais que se estabelecem entre os professores de um mesmo sistema.

Deste modo,

[...] é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes. (Nóvoa, 2008, p. 231.)

Neste sentido, a mudança de práticas educativas, na busca pela eficácia, somente é possível mediante a reflexão sobre a experiência pessoal partilhada entre os seus pares. A escola, nesta compreensão, passa a ser lócus privilegiado para

acolher experiências de estudo cooperativo envolvendo seus docentes, proporcionando o processo de autoformação.

É na interação entre os professores, podendo ser coordenada por um de seus pares, que o processo formativo pode ganhar maior consistência e proporcionar os efeitos esperados para o aperfeiçoamento das práticas docentes em sala de aula. A esperança é de que as experiências formativas, assim sistematizadas, reflitam, eficazmente, no melhoramento das condições de aprendizado dos estudantes.

A formação de professores por seus pares traz elementos novos ao processo formativo continuado. Esta estratégia respeita a complexidade do trabalho docente e por isso mesmo não o terceiriza a atores que não atuam na escola. Neste modelo, os protagonistas são os sujeitos que atuam em sala de aula, respaldados pela extensiva prática e conhecimento da realidade.

Esta concepção proporciona a reflexão sobre a prática docente de forma coerente e concreta, a partir do reconhecimento da experiência relevante do educador-formador, intensificando os mecanismos cognitivos vinculados ao “aprender a aprender” numa perspectiva ampliada, incessante, contínua. Em oposição a formações pontuais ministradas por especialistas, que não atuam no mesmo nível de ensino dos seus “cursistas”.

O modelo de formação profissional que se busca para professores não deve se limitar ao acúmulo de conhecimentos, informações sobre teorias, mas, em contrapartida, deve estar pautada na reflexão crítica sobre as próprias experiências, em interação com os colegas que compartilham dos dramas e expectativas similares.

A crença é de que este arranjo formativo amplia o diálogo e a troca de experiências entre pares, criando um ambiente formativo mais receptível às angústias, inquietações e possibilidades de encaminhamentos teóricos e metodológicos, construídos consensualmente, operacionalmente aceito e possível de ser atualizado a qualquer momento. Percebe-se, assim, a eliminação da emissão descontextualizada de elementos teóricos para criticar o fazer dos educadores, deixando-os sempre com a sensação de estar longe de encontrar uma solução para seus problemas cotidianos.

Sabe-se, contudo, que não é fácil promover mudanças das práticas docentes visando atender às novas necessidades educacionais surgidas no mundo contemporâneo. Sobre esta situação, Perrenoud chegou a seguinte conclusão:

[...] a despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalaram os professores em rotinas. É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz *ipso facto* por uma evolução das práticas pedagógicas. (1999, p.6)

Há um certo consenso entre pesquisadores sobre o fato de que a formação inicial, no que tange à graduação, é insuficiente para garantir o domínio das competências necessárias ao desenvolvimento profissional. Registra-se, portanto, a necessidade de se estruturar uma proposta de formação contínua, que consiga dar lugar de destaque à prática dos docentes no dia a dia da sala de aula e, ao mesmo tempo, possibilite o acesso ao conhecimento produzido por meio de pesquisas acadêmicas, sempre na perspectiva da articulação dos saberes práticos e teóricos, na busca do fortalecimento da prática docente no cenário da sociedade do conhecimento.

É preciso ter em mente que o que está em análise não é apenas a tentativa de preencher lacunas deixadas pela formação inicial por meio da promoção de formação contínua, embora possa vir a ser um dos produtos do esforço formativo em serviço. Trata-se, em última análise, do esforço de qualificar a escola com um espaço privilegiado de formação e de construção coletiva e cooperada com consensos entre os professores, tendo a atualização e o desenvolvimento de saberes e conhecimentos docentes a partir da interação entre pares.

Tem-se, como forma mais eficaz de responder a demanda dos professores por formação continuada, a estratégia de proporcionar a interação reflexiva entre os professores, de preferência, próximo do seu local de trabalho. Perrenoud diz que

[...] um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. (1999, p. 11)

Nesta era de tão acirradas mudanças políticas, econômicas e culturais que ocorrem na sociedade, ampliadas por conta da intensidade e o grande volume de informações que estão repercutindo no ensino formal, os professores precisam se envolver em situações de aprendizagem profissional a fim de superar estes novos desafios. Se for correto afirmar que não há mais profissões na sociedade contemporânea que conseguem sobreviver sem o contínuo processo de reinvenção de suas práticas e reformulação de sua matriz conceitual, os docentes não fazem parte de um grupo de profissionais isentos neste contexto.

Especialistas instigam as escolas para se transformarem em ambientes estimulantes, que permitam aos estudantes adquirirem o conhecimento de maneira mais motivada, mais dinâmica, incentivando os movimentos de parceria e cooperação, não perdendo de vista o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Assim sendo, como podemos conceber formação contínua de professores de outro modo senão o da busca da cooperação? Baseada na interlocução dos sujeitos, para a construção do conhecimento que expresse a realidade cotidiana, pessoal e coletiva, em interação com saberes prévios.

Professores em diálogo com seus pares, dando depoimentos sobre suas atividades e experiências, fornecem novos significados aos saberes relacionados à prática docente. A construção do saber pedagógico deve ser concebida pela troca de experiências profissionais, pela construção de ações que busquem formar professores-pesquisadores da prática, que saibam usar a inquietude gerada pela insegurança em um porto relacional sólido de referências conceituais e práticas, que possam ajuda-los no desenvolvimento de suas funções na escola.

Neste sentido, o canadense Tardif afirma que

[...] só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliados por seus pares. (2000, p. 6-7)

Em outras palavras, o professor deve se envolver numa incursão caracterizada pela reflexão constante de suas práticas pedagógicas. A prática pedagógica desenvolvida pelos docentes, quando em análise consciente, compõe as bases da formação continuada. Freire (1998) aprofunda essa constatação

quando trabalha a ideia de que a formação permanente dos professores tem como momento fundamental o ato da reflexão crítica sobre a prática. Pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário á reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

As mudanças no cotidiano da sala de aula são pequenas quando não se tem professores dispostos a se desafiarem em busca de construir práticas mais efetivas. Freire (1998) propõe que ensinar não é apenas um exercício de transferir conhecimentos prontos e acabados, mas, ao contrário, deve se guiar de tal forma a criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. E somente é capaz de ensinar quem também está disposto a aprender, que se envolve com processos contínuos de formação.

A transformação da prática docente que tanto se busca na execução de políticas públicas educacionais, só é possível mediante o envolvimento dos professores em situações de aprendizagem que trabalhem de forma efetiva, os conhecimentos profissionais que sinalizam boas expectativas de transformação. Assim, Tardif afirma que

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. É o que Schön (1983) chama de “construção do problema”, em oposição à “resolução instrumental do problema”, que seria baseada na aplicação de teorias e técnicas prévias. (2000, p. 7)

Seguindo esta linha de raciocínio, a proposta de formação profissional do docente pode ser construída a partir de situações não previamente sistematizadas, pois muitos dos elementos formativos podem ser produzidos no percurso do processo, gerado pela interação dos sujeitos. Desta forma, nem sempre o conhecimento na ação é suficiente.

Schön (2000) define três tipos distintos de reflexão que podem orientar o planejamento de processos formativos: (i) conhecimento na ação: pode ser definido como o pensamento retrospectivo sobre o que fizemos, diz respeito ao saber escolar que é mobilizado na prática profissional; (ii) a reflexão na ação, que consiste em refletir sobre a ação no meio do percurso, principalmente em relação ao modo como ele transita em sua prática; e, por fim, (iii) reflexão sobre a reflexão na ação, é a reflexão sobre a reflexão-na-ação, que ajuda a consolidar o entendimento de determinada situação, o que pode dar segurança na adoção de uma nova estratégia; é pensamento crítico sobre sua atuação.

É importante destacar que os saberes profissionais dos professores são temporais. Isto quer dizer que são adquiridos através do tempo. Tardif (2000) afirma que uma parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar.

Este autor acredita que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Nesta perspectiva, os saberes profissionais se desenvolvem no âmbito de toda a carreira. O processo formativo está intrínseco a uma vida profissional de longa duração da qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

O que fica evidente nas ideias dos autores estudados neste capítulo é a proposta de formação de professores pela ação e não pela instrução. Isto muda completamente o paradigma das políticas vigentes que tratam deste segmento. Tais políticas pouco conseguiram trazer como matéria principal da formação a própria prática dos professores.

Entendemos que a via conceitual apresentada pelos autores que trouxemos para o diálogo neste trabalho embasam a premissa que inspira o projeto Professor Aprendiz. Isso porque o referido projeto procura estimular a sistematização das experiências profissionais dos professores na perspectiva de criar, na rede estadual do Ceará, um cenário de formação entre pares em que oportunize a autogestão dos conhecimentos.

Nesta proposta, os professores podem aprender de forma cooperativa e desenvolver competências laborais necessárias para o bom desempenho em sala de aula em constante diálogo com a experiência de seus colegas.

Percebemos que nos documentos orientadores do projeto Professor Aprendiz está presente a ideia de construir uma matriz de formação contínua de professores flexível, ou seja, não estabelecida a priori pelo órgão central. A premissa dominante é que o protagonismo docente se relaciona com o fortalecimento da carreira e dar maior estímulo para a busca incessante pelo aprimoramento técnico necessário à profissão.

Este projeto de formação de professores busca fazer com que o professor aceite fazer parte do problema que gera reflexões formativas. Em oposição ao modelo que coloca o professor como aluno diante de uma pauta teórica difícil de articular com a prática por não estar contextualizada na rotina escolar.

2.2 A oposição à teoria sobre formação de professores na perspectiva da “reflexão na ação”¹⁹ e as possibilidades de conciliação

Considerar o fazer dos professores como principal elemento para a formação profissional, principalmente para a contínua, ainda é algo considerado inovador para a cultura educacional brasileira²⁰. Sempre damos mais atenção aos postulados teóricos em detrimento aos saberes dos professores que foram construídos ao longo do exercício da docência. E estes saberes profissionais, na maioria das vezes, que precisam ser aprofundados e sistematizados, não têm respaldo em pesquisas acadêmicas.

Pelo fato desta tendência de se aproveitar as experiências profissionais fazer parte do arcabouço de uma nova proposta, é de se esperar muitas discussões que

¹⁹ Reflexão na ação é uma categoria cunhada por Donald Schön, fundamenta na teoria de John Dewey, onde é enfatizada a aprendizagem através do fazer. O Professor Aprendiz se desenvolve na perspectiva na interação entre os pares e traz muitos elementos deste enfoque epistemológico, que tem a experiência como principal indutor de mudanças profissionais. (SCHÖN, 2000)

²⁰ Sobre este tema, muitos pesquisadores brasileiros já apontaram a prática docente como principal mediador das propostas formativas, na perspectiva de dar maior consistência ao processo formativo. No entanto, pouco se tem notícia sobre a efetividade de programas universitários ou das secretarias de educação que tenham esta premissa posta em prática de forma eficiente.

reverberam as contradições entre conceitos e pressupostos epistemológicos. Aqui tentaremos mostrar o quanto as ideias dos autores utilizados neste trabalho – Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, António Nóvoa e Donald Schön – são criticados pelo suposto excesso na valorização dos saberes cotidianos dos professores para dar maior consistência à formação profissional e ao processo de melhoramento da prática pedagógica.

No entanto, tentaremos delinear pontos de conciliação que consigam superar, onde forem possíveis, as tensões postas por intelectuais brasileiros, incomodados com a abordagem dada pelos autores que usamos como referência para a retórica desta dissertação.

O primeiro ponto de tensão se refere ao que cabe à Academia diante da defesa, principalmente anunciada por Tardif, de que as universidades não conseguem corresponder à satisfação das necessidades formativas dos docentes da educação básica, por supervalorizar a teoria e não dar a devida atenção ao cotidiano das escolas para subsidiar as emendas dos seus cursos de formação de professores.

Sobre este assunto, Newton Duarte se manifesta nos seguintes termos:

Concordo que devemos fazer constantemente a crítica aos fundamentos de nosso próprio trabalho como professores universitários. Concordo também que não estamos imunes a contradições entre o que professamos e o que fazemos. Mas meu questionamento dirige-se a outro ponto: o argumento de Tardif visa justamente a solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, visa a mostrar que esse tipo de conhecimento “não vale nada do ponto de vista da ação profissional”. Note o leitor que Tardif não apresentou a contradição entre “teorias professadas” e “teorias praticadas” como uma exceção, mas sim como a regra. Em consequência, a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática. (DUARTE, 2003, p. 605-606)

Newton Duarte, ao analisar o artigo de Maurice Tardif intitulado “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério” (Tardif, 2000), afirma que o encadeamento retórico dado pelo canadense conduz à conclusão sobre a irrelevância ou até

mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional. (DUARTE, 2003).

O que está em jogo é o debate sobre o que muitos acadêmicos identificam como tentativa de dar fim à teoria a partir da especulação de sermos capazes de construir um terreno consensual, que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva”, sustentada pelo pragmatismo e na premissa do “saber fazer”. (MORAES apud DUARTE, 2003)

O receio é de que a valorização da experiência diminua o rigor científico no ramo acadêmico que se dedica a educação, uma vez não seria mais importante a sistematização do saber a partir de teorias alicerçadas no método científico, e que passaria a predominar apenas a organização de relatos sobre a solução de problemas pontuais e sobre esses se pautaria a proposta da universidade para os cursos de formação de professores.

Não vemos a proposta de Tardif, no conjunto de sua obra, com tamanho radicalismo. Enxergamos em seus argumentos o apelo para que os professores da educação básica não sejam simplesmente objetos de pesquisas acadêmicas, mas, sobretudo, que possam ser sujeitos participantes destas pesquisas, como coautores. Nesta perspectiva, cremos que se trata de uma proposta de adequação da produção acadêmica tendo em vista a satisfação das necessidades dos professores de entenderem suas práticas pedagógicas e protagonizarem mudanças no seu cotidiano.

Tardif (2005), num texto em coautoria com Ahmed Zourhlal, intitulado “Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos”, resultado de uma pesquisa com sujeitos vinculados às universidades, órgãos de gestão educacional, sindicatos e professores no Canadá, tenta identificar as dificuldades para a não relação das pesquisas acadêmicas com as necessidades dos professores e ao mesmo tempo sugere mecanismos para superar esta situação. Isso quer dizer que este autor não propõe a diminuição das universidades, mas sim a sua reestruturação frente aos desafios de formação dos docentes da educação básica.

(...) os problemas que marcam as relações entre a pesquisa e o ensino, entre os pesquisadores e os professores, não estão ligados principalmente a fatores individuais, mas sim, acima de tudo, aos sistemas profissionais em vigor nos mundos acadêmico e do ensino

básico. Esses sistemas definem, em cada caso, os tipos de discurso e atividades que serão privilegiados e valorizados pelos pesquisadores e professores, impondo igualmente interesses, crenças e valores de difícil mensuração, estruturando condições de trabalho e de carreira que tornam difíceis as trocas entre as pessoas que operam nos dois mundos, gerando pressões, obrigações e recompensas que não são iguais sendo, portanto, de difícil negociação ou modificação. (TARDIF & ZOURHLAL, 2005, p. 28)

Já Perrenoud em sua obra “A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica” (PERRENOUD, 2002), entra no mérito da relação da universidade com o processo de formação de professores. Ele defende que é desejável que os professores também se tornem formadores na perspectiva de atuar contra a exclusão, contra a violência, enfim, para desenvolver uma relação crítica com o saber. Insiste na tese de que os professores não podem se debruçar em teorias sem estar embasado na sua prática. Por esta razão, é que a universidade pode se distanciar da realidade e distorcer o escopo formativo e gerar um processo contrário aos das necessidades para a profissionalização docente.

Newton Duarte mais uma vez bate de frente com esta perspectiva ao afirmar que “os estudos no campo da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’ estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno”. (DUARTE, 2003, p. 611). Assim podemos concluir que a principal crítica aos autores citados neste trabalho que sustentam a tese do Professor Aprendiz é de que se trata de uma dimensão associada a um projeto político econômico, que visa a redução institucional do Estado e a alienação da academia.

Sem dúvida, precisamos ter o cuidado de não reduzir a importância da academia, principalmente na formação inicial dos professores, mas precisamos avançar quando o assunto é o melhoramento da prática pedagógica.

E o melhoramento desta prática somente é possível com a consolidação da reflexão no coletivo de professores, de forma contínua, onde os professores devem assumir-se como sujeitos críticos das suas experiências e não abrir mão do diálogo com as pesquisas acadêmicas.

Estamos chamando a atenção apenas para a questão de que o docente depara-se com variadas situações que não estavam previstas no seu repertório profissional. Isto porque a formação inicial não consegue antecipar todas as

situações que surgiram no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Assim, somente por meio do diálogo com seus pares, de forma sistêmica e pautada em produções teóricas sobre suas experiências, é possível construir novas referências para compreender a realidade e protagonizar novos processos formativos.

De acordo com este raciocínio, a construção teórica sobre a prática deve se dar justamente no desenvolvimento da prática pedagógica, pois não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio relacional no contexto da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa. Portanto, o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que cada professor se defronta (SCHÖN, 2000).

Newton Duarte faz forte crítica à categoria “professor reflexivo”, cunhada por Donald Schön, na qual o professor adota uma pedagogia não pautada no saber escolar e concentra sua ação nas “representações figurativas” contidas no conhecimento-na-ação dos alunos – no conhecimento cotidiano, tácito (SCHÖN, 2000).

A base desta crítica está na percepção do autor de que Schön entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar. Também não haveria progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. A formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor (DUARTE, 2003).

Na visão deste pesquisador brasileiro, Schön não deixa dúvidas quanto à sua visão negativa sobre o saber escolar. Nesta perspectiva, afirma que

A epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön levam, portanto, assim como acontece com outros autores no campo da formação de professores, ao tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores. Reafirmo o que já afirmei acima: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como

Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. (DUARTE, 2003, p. 619-620)

Na busca da conciliação entre as partes, concordamos com Newton Duarte quando este afirma que de nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação renderem-se ao “recuo da teoria” (DUARTE, 2003).

No entanto, cremos que desenvolver entre os professores da educação básica o perfil de investigadores na perspectiva de fazer ciência a partir da maior criticidade de sua prática é fundamental para o sucesso de políticas de formação de professores, principalmente a de caráter permanente e na escola. É preciso romper com a dependência diante das pesquisas acadêmicas, que são produzidas e que na maioria das vezes ficam distantes das necessidades dos docentes da educação básica. Aproximar estes dois universos é, portanto, uma ação estratégica para aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

2.3 O Projeto Professor Aprendiz na visão dos professores

Os professores, como qualquer outra categoria profissional, enfrentam muitos desafios no desenvolvimento de suas funções. Além da decisão individual de mudar para dar melhores aulas, mais efetivas, que garantam a aprendizagem dos estudantes, a melhoria do ensino também pode ser induzida pela rede à qual está vinculada, por meio de formações continuadas, ou seja, muitas vezes externas à atitude individual do professor.

Em muitos casos, fala-se da necessidade de mudar a prática pedagógica na busca de adequar-se aos anseios do novo perfil de alunos e das demandas sociais por desenvolvimento de competências profissionais. A decisão de entrar numa seara de estudos e de aperfeiçoamento profissional, seja por iniciativa própria ou por indução da instituição empregadora, detona uma série de sensações desconfortáveis, de experimentação de muitas vivências novas, estranhas ao seu cotidiano profissional.

Para melhor avaliar o projeto Professor Aprendiz, tema central deste trabalho dissertativo, realizamos cinco Grupos Focais com professores que atuaram como formadores no âmbito deste Projeto, um em cada sede das CREDE de Maracanaú, Itapipoca, Tianguá, Sobral e Iguatu.

O objetivo foi perceber a visão que estes profissionais elaboraram sobre este processo formativo e identificar os sentidos e os significados que vem sendo construídos acerca desta experiência de protagonismo docente. Captar esta percepção é muito importante para aprofundar as discussões sobre a relevância desta iniciativa na rede estadual do Ceará. A pesquisa qualitativa será explicada a seguir.

2.3.1 Metodologia de coleta de dados: Grupos Focais

Esta dissertação foi desenvolvida a partir de pesquisa qualitativa, por meio da utilização do método do estudo de caso. Esta escolha se deu por considerarmos a complexidade de avaliar um projeto de abrangência estadual, como é o caso do projeto Professor Aprendiz.

Nesta perspectiva, o estudo abrangeu cinco CREDEs, escolhidas por estarem situadas em macrorregiões bem distintas, quais sejam: região metropolitana de Fortaleza, região Norte e região Centro-Sul. Este critério para escolha das CREDEs teve o intuito de coletar informações representativas da rede estadual. Os instrumentos de dados utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a observação participante e os grupos focais.

A pesquisa bibliográfica, embora bastante abrangente, tem como destaque as obras de Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e Donald Shön. Quanto à análise documental, fizemos uma coletânea de instrumentos legais relacionados ao projeto Professor Aprendiz, Portarias da SEDUC e Chamadas Públicas. Estes documentos foram muito importantes para compreendermos as bases nas quais o Projeto está fincado, e como sua operacionalização tornou-se possível.

A observação participante foi realizada por meio do acompanhamento das articulações empreendidas pela SEDUC e CREDEs estudadas para efetivar as formações por via do Professor Aprendiz em cada regional. Estivemos presentes em

alguns momentos formativos, que foram muito úteis para termos clareza sobre as especificidades deste modelo de formação contínua.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a técnica de pesquisa qualitativa para diagnóstico denominada Grupo Focal (GF). O GF é desenvolvido por meio de entrevistas grupais, e tem como objetivo captar opiniões pessoais, atitudes, preferências, críticas e sentimentos. Pode ser também caracterizado como um grupo informal que trata questões associadas a pesquisas e tem como principal objetivo obter dados qualitativos gerados na espontaneidade das conversações, orientadas de modo a garantir o aprofundamento das ideias que os participantes têm sobre o assunto ou projeto trabalhado.

Os GF buscam dar organicidade às interações sociais num dado grupo e possibilitam a construção e processamento de dados e informações individuais, até então não reveladas em outro contexto. Desta forma, aquilo que é coletado deve necessariamente levar em conta as características e o processo do grupo.

Kind (2004, p. 125) define que

Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. Apesar disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, *a priori*, para investigações qualitativas.

Desta forma, GF são utilizados para registro de informações sobre o tema que pretendemos investigar com maior profundidade e transparência. A dinâmica pode ser caracterizada pela composição de grupos onde os integrantes são estimulados a externar suas percepções, experiências e opiniões sobre as questões submetidas à análise. Esse método de coleta de dados qualitativos é bastante eficiente e não necessita de custos expressivos.

Esta técnica precisa considerar critérios para seleção dos interlocutores, buscando ter representado a maior diversidade na perspectiva de captar as contradições e consensos. Nesta medida, os integrantes devem expressar as diversas percepções existentes no desenvolvimento do projeto estudado.

Nesta perspectiva, esta metodologia se mostrou mais adequada para subsidiar este trabalho por entendermos que o projeto Professor Aprendiz reúne

aspectos bastante complexos e que, portanto, carecia de uma sistematização de dados qualitativos de forma mais apurada.

Esta metodologia permitiu organizar e orientar as expressões verbais e não verbais dos participantes enquanto participavam das entrevistas. Permitiu-nos analisar os conceitos chaves, as percepções e a avaliação que cada um construiu no desenvolvimento das ações relacionadas ao processo de formação de seus pares. Por não ter a pretensão de formar consensos e aceitação expressa da opinião dos participantes, esta metodologia é muito eficaz para temas de pesquisa que se lançam ao esforço de avaliar políticas públicas já implementadas.

Para que os GF respondessem ao que se queria aprofundar neste Plano de Ação, foi fundamental a elaboração de perguntas geradoras para o debate, mas exigiu a maleabilidade do coordenador/moderador para dar sequência a debates que não estavam previstos inicialmente, mas que se mostraram bastante relevantes para o processo de coleta de informações. Para garantir a eficácia da coleta, contamos com o auxílio de um observador, responsável pelo relatório geral, que pretendemos aprofundar neste trabalho.

2.3.2 Apresentação e Análise do resultado da pesquisa

Os cinco Grupos Focais ocorreram na sede das CREDE que servirão de referência para esta análise. Trinta e quatro professores(as) que atuaram como formadores(as) no projeto Professor Aprendiz participaram destes encontros, convidados(as) após sorteio entre os(as) bolsistas no projeto entre 2010 e 2011. Os GFs foram realizados na 1ª CREDE (Maracanaú); 2ª (Itapipoca); 5ª (Tiangúá), 6ª (Sobral) e 16ª (Iguatu).

Nestes grupos, eram quinze mulheres e dezenove homens. A maioria, vinte e quatro, tinha entre cinco e nove anos de experiência no magistério. Seis professores lecionavam Língua Portuguesa e cinco ministravam a disciplina de Matemática. As demais disciplinas, com exceção de Educação Física, tinham pelo menos um representante.

A predominância de profissionais de Língua Portuguesa e de Matemática se justifica pela maior seleção de planos de formação relacionados a estas áreas pelas CREDEs. São as duas disciplinas com maior quantitativo de professores lotados nas

escolas por conta da carga horária diferenciada adotada na rede estadual do Ceará para estes dois componentes curriculares.

Os professores participantes mostraram-se bastante disponíveis em relatar suas experiências enquanto formadores do projeto Professor Aprendiz. Não houve incidentes que comprometessem a concentração dos participantes durante os encontros. Assim, as expressões dos participantes não foram influenciadas por fatores imprevistos.

Nas entrevistas em grupo, os participantes falaram sobre vários assuntos relacionados ao desenvolvimento de suas atividades como formadores do projeto Professor Aprendiz, entre estes assuntos podemos citar: as mudanças geradas na sua própria prática docente ao desenvolver as atividades de formador de seus pares; os critérios de seleção dos professores formadores que julgam mais eficientes; a mediação das ferramentas de educação a distância com vistas a potencializar as propostas formativas; e as expressões dos professores diante da coordenação de um par do processo formativo em serviço.

Para cada tema discutido nos GFs, teceremos comentários que julgamos necessários para contribuir na contextualização das falas e no que estas representam para a compreensão e avaliação do projeto Professor Aprendiz.

Em todos os GFs, os professores relataram que passaram a se preocupar mais com a organização do seu trabalho em sala de aula durante e após a experiência de terem participado como formadores de seus pares. Sentiram-se desafiados a buscar experimentar propostas que elaboravam para a formação, aplicando em suas salas de aula, com seus alunos, com o objetivo de refletir sobre a ação planejada e gerar maior credibilidade entre os seus colegas professores.

Para evidenciar este sentimento, reproduziremos a seguir trecho da fala da professora J, onde a mesma manifestou-se dizendo que

[...] a primeira coisa que eu pensava era: tenho que levar coisas que eu mesma possa fazer, que a começar por mim, eu tenha como mostrar que é possível. Então assim, esta responsabilidade foi realmente muito grande porque me envolveu num todo, inclusive também no lado pessoal porque você precisa estar bem para se sentir capaz de absorver tamanha responsabilidade. (Professora J, 6ª CREDE)

Está na premissa deste projeto o desenvolvimento do protagonismo docente. Em outras palavras, espera-se que os profissionais que atuem como formadores possam comprometer-se mais com sua própria formação antes de disseminar suas experiências a seus pares. Neste relato, a professora destaca a correlação entre assumir o serviço de formadora e a atitude de analisar noutra perspectiva sua prática.

Em outro trecho, a mesma professora fala das mudanças que ocorreram na sua prática docente depois de assumir o protagonismo como formadora de seus pares:

Tem aquele momento que você recebe o chamado, depois tem o momento que você volta para a sua sala e começa a observar com olhar diferente seus alunos, seu material didático, seu livro de trabalho, para poder depois começar a planejar o que você vai oferecer, pra compartilhar com os colegas. Eu diria muito mais uma partilha, uma troca de experiência do que propriamente algo a oferecer como superior ao que eles tivessem. E assim, este momento da partilha realmente é algo importante para o crescimento profissional. (Professora J, 6ª CREDE)

Diante deste posicionamento, é possível aferir que o primeiro movimento de crescimento profissional no âmbito do Professor Aprendiz pode ocorrer com os próprios professores formadores. Este relato nos remete ao conceito da autoformação, que se mostra como resultado de processos formativos caracterizados pelo protagonismo docente na colaboração com a formação de seus colegas.

É, portanto, um movimento em busca do aperfeiçoamento profissional bastante promissor, que pode culminar com a construção e fortalecimento de estratégias pedagógicas relevantes para o contínuo processo de aprendizagem em serviço. Nóvoa (2008) direciona que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.

O compromisso pelo sucesso do processo de formação contínua de seus pares foi sempre lembrado nas falas dos participantes. Percebemos a satisfação dos professores ao afirmarem o quanto sentiram-se bem em assumir esta oportunidade de coordenar uma atividade formativa de profissionais, que desenvolvem a mesma tarefa pedagógica. Este sentimento de pertença e de responsabilidade pode ser observado no seguinte trecho:

A primeira vez que participei foi como cursista e logo após fui convidada para ser tutora de três turmas. No início eu acho que é o que todos os colegas formadores sentem: a satisfação por ser sido convidada, mas ao mesmo tempo o peso da responsabilidade. Porque apesar da formação ser realmente uma troca de experiência, mas por você ser tutor, você se sente responsável por aquele momento ser de fato produtivo. Não é só um encontro. Não é só trocar experiências. Não é só ouvir a angústia de cada um. Ao fazer a formação, você percebe que angústia que você sente ao trabalhar a sua disciplina é a mesma na escola X ou Y. Isso não muda. E por conta disso, você se sente responsável para que aquele encontro seja também prazeroso, aonde o professor vá com vontade de acrescentar algo mais. (Professora SR, 5ª CREDE)

Nas discussões que ocorreram nas entrevistas grupais, ficou evidente que um trabalho da natureza do projeto Professor Aprendiz tem o potencial de estimular, entre os professores formadores, o exercício contínuo de autorreflexão sobre suas práticas em sala de aula. Este exercício pode acarretar na reelaboração das bases conceituais que guiam seus trabalhos em sala de aula, podendo promover um efeito em série diante de seus pares.

De todo modo, foi muito comum o relato sobre o receio dos professores formadores de serem rechaçados pelos demais colegas. Este receio foi mais evidente principalmente nas falas dos participantes que eram os primeiros a se manifestarem nos GFs. Por conta deste receio, foi muito frequente o posicionamento sobre a importância de planejar atividades que realmente fossem impactantes para os seus pares.

Uma das estratégias utilizadas que pudemos perceber foi a produção de material de estudo a partir da sistematização da própria prática ou da gravação de episódios ocorridas em suas aulas, que poderiam suscitar debates nos momentos formativos. Sobre esta produção de material formativo, a professora J assim se pronunciou:

Comecei a querer filmar os meninos. Eu trazia aqui para os momentos das formações: filmagens, fotografias. Isso é coisa que a gente pode fazer naturalmente, mas que a gente não se dava conta desta oportunidade, deste momento. Aproveitei pra isso, pra filmar os meninos... numa mínima “tarefinha” estava ali com a câmera filmando, fotografando. Tinha um que não gostava, mas tinha tarefa que de doze salas, só três aceitavam, mas pra mim se não aceitasse já estava valendo. Então eu mostrava aqui para os companheiros e aí eles começaram a fazer a mesma coisa, já traziam pra mim. Pra

mim foi todo este sentimento de responsabilidade, compromisso, de desafio, e principalmente o desafio de inovar. De certa forma até me mantive mais próxima dos meninos porque eu passava até a questionar: seria interessante isso? E por que que quando eu trago isso vocês não ficam prestando a atenção? Se vocês querem, então até esta aproximação com o aluno a gente tem também. (Professora J, 6ª CREDE)

O registro do cotidiano, bem como a sistematização das práticas por meio de construção de artigos científicos, são peças que podem ganhar novas conotações no ambiente formativo criado em torno do Professor Aprendiz. Os momentos formativos entre os pares não pode cair no equívoco de se transformar em uma grande jornada de trocas de experiências assistematizadas, sem critérios. Deve, sim, ser pautada em elementos concretos, mas que sejam relacionados à formulação de conceitos para melhor servir ao exercício da reflexão em grupo.

O professor T revelou como se organizou para coordenar as atividades elaboradas no desenvolvimento do seu Plano de Trabalho do Professor Aprendiz:

E o que eu dizia para eles não era baseado em livros e nem em coisas imaginárias, era a minha prática, minha experiência de vida mesmo. Então eles ficavam até perguntando: isso funciona? Porque às vezes a gente vai a outras reuniões, a congressos, e eles falam coisas maravilhosas, mas que nossa realidade é outra. Então eu dizia a nossa realidade. E os alunos voltavam e diziam: “apliquei aquela atividade que o senhor falou. Funcionou. Do jeito que o senhor falou que vai começar difícil, mas depois vai adequando e que os meninos vão captando mensagem, vão se integrando. Aconteceu do mesmo jeito que o senhor falou”. Eu ficava feliz em ver este retorno. (Professor T, 1ª CREDE)

No caso da professora J e do professor T, a sistematização do olhar sobre suas aulas, a filmagem ou a construção de relatórios sobre a prática, o registro da reação dos alunos diante das atividades propostas, deram subsídios importantes para a qualificação dos encontros presenciais e elevaram o grau de expectativa para os encontros seguintes. Podemos extrair deste relato, então, muitas pistas para a reformulação do projeto com vistas a torná-lo mais impactante para a formação dos professores em serviço.

Outro aspecto bastante citado pelos entrevistados dizia respeito às contradições entre o sistema de formação de professores baseado na contratação de especialistas, discutida pelos participantes em vários momentos. No trecho

abaixo, um professor fez questão de enfatizar a diferença entre formações baseadas na exposição de especialistas e a formação baseada na interação entre pares. Relatou sua experiência numa rede municipal e a comparou com o que vivenciou na formação no projeto Professor Aprendiz.

Eu na verdade entrei como formador de Língua Portuguesa, durante pouco mais de dois anos na rede municipal, aqui de S., antes de atuar na rede estadual, e aí exatamente a questão da comparação, o foco que nós tínhamos lá na rede municipal, o foco que temos na rede estadual são diferentes em pontos cruciais. Na rede municipal, o grupo ficou confortável por ser especialista em Língua Portuguesa. A gente trabalhava, atuava com professores de Língua Portuguesa que eram formados em Pedagogia. Então tinha este caráter, entre aspas, um diferencial entre esses professores e nós. Nós éramos especialistas, então de nós era cobrado de outra forma. Na rede estadual, a questão de tratar com pares, e aí todos nós, ou pelo menos a maioria de nós é especialista em Língua Portuguesa, já tem aí um outro foco, um outro tipo de visão, que a gente dá ao nosso trabalho. (Professor G, 6ª CREDE)

Neste sentido, quando se lança mão do formato clássico de formação de professores para a educação básica, onde se contrata especialistas para ministrarem cursos, o professor assume papel passivo no processo, apenas de receptor de informações e dicas acadêmicas. Nesta condição, a autonomia do docente pode ficar encolhida no que se refere à construção de saídas para seus problemas. A descontextualização das atividades propostas tende a confundir os professores no processo de elaboração de mecanismos que visem à superação de problemas vivenciados no cotidiano da sala de aula.

Ficou bastante evidenciado que o projeto Professor Aprendiz provoca a percepção de que o processo contínuo de formação do professor se estrutura melhor, especialmente a partir da reflexão sistêmica sobre a prática. Shön (2000) sinaliza que o docente deve refletir sobre sua ação e usar isso como instrumento de desenvolvimento, desembocando num ciclo de autoformação. Nesta percepção, os saberes profissionais se fortalecem por meio de suas experiências e práticas vistas de forma reflexiva e articulada com postulados teóricos.

Uma questão recorrente nas discussões foi a respeito do processo seletivo dos formadores. Pelas práticas diversas que existiam até 2011, em que cada CREDE e SEFOR definiam seus processos seletivos, muitos professores falavam da importância de ter um processo baseado na seleção de projetos realizados pelos

próprios professores, respondendo a Chamadas Públicas, sempre com vistas a abrir oportunidades iguais para todos os professores da rede, e não somente para os que já tinham o trabalho reconhecido pelas regionais.

A este respeito, a professora MN assim se pronunciou:

[...] eu sou a favor que o Projeto (Professor Aprendiz), selecione as pessoas através de um projeto. Porque eu creio que um professor, um profissional, quando ele faz um projeto é porque ele tem assim um grande desejo e inquietação, certo? (Professora MN, 16ª CREDE)

A partir de 2012, a SEDUC alterou o processo de seleção dos formadores, atendendo aos novos dispositivos da legislação que regulamenta a concessão de bolsa de extensão tecnológica aos professores com planos de trabalho selecionados. A partir de então, é publicada uma única Chamada Pública para todo o estado, unificando as regras e procedimentos para elaboração das propostas de formação.

É importante considerar também que a preparação para apresentar uma proposta de formação é bastante relevante para o projeto tendo em vista a mobilização de leituras e cuidados em sistematizar a própria prática, que pode ser entendido como primeiro movimento de autoformação dos professores formadores.

Este exercício pode ser considerado como o início de uma relação mais participativa do professor interessado em concorrer a uma bolsa com os rumos da rede de ensino, transcendendo sua unidade escolar. A responsabilidade de propor mudanças, neste sentido, passa a não ser uma tarefa exclusiva do órgão central ou se suas regionais, mas podem ser apresentadas através de um plano de formação bem estruturado pelos professores.

Assim, para coadunar com a proposta do Professor Aprendiz e desenvolver oportunidades relacionadas ao protagonismo docente, a seleção para bolsista deve ocorrer por chamadas públicas e não por indicação dos técnicos que acompanham as escolas e que tem conhecimentos parciais sobre a efetividade do trabalho de alguns docentes. Além de ser mais justo no contexto democrático, tecnicamente pode desencadear um processo de envolvimento mais efetivo entre os professores da rede estadual.

Mesmo assim, em alguns GF, professores manifestaram preferência pelo modelo onde a CREDE realiza a indicação dos formadores, por considerarem que somente o projeto em si não revela a capacidade de seus autores em realizar as atividades formativas. E mais, as CREDE, através de suas equipes que acompanham as escolas – os superintendentes –, poderiam identificar professores com práticas pedagógicas relevantes que poderiam ser compartilhadas nas formações.

Outro assunto tratado foi referente à percepção dos participantes sobre a questão de assumir a coordenação de formações contínuas de seus pares. A seguir destacamos um trecho que consideramos bastante revelador a este respeito:

Sobre a questão de ser professor e estar lá na frente, estar como formador, eu acho que faz é facilitar, porque nós temos um acesso maior ao colega, nós nos conhecemos e temos na realidade não uma aula expositiva, onde alguém vai mostrar algo, e sim um diálogo, é algo de igual para igual o que acontece, e isso facilita muito o entendimento. E eu aprendi muito com isso, foi uma coisa riquíssima, fantástica para a minha vida profissional, está sendo. Tivemos três encontros. E a cada encontro aprendo algo novo e fico surpreso com tudo que está acontecendo... eu não esperava isso, e realmente eu acho que agora vai melhorar bastante. Podemos não resolver tudo, mas que vai melhorar muito, vai. (Professor M, 16ª CREDE)

O processo formativo para se tornar eficiente deve ter elevada dose de humanização, reconhecendo o papel histórico que cada sujeito assume, sempre na perspectiva de superar a dicotomia entre os que sabem, que assumem a função de emissores, e os que não sabem, na condição de receptores. A horizontalidade entre o professor formador e seus pares foi bastante destacada pelos entrevistados.

Mesmo que haja a ideia de disseminar por meio do Professor Aprendiz uma perspectiva horizontal na relação de quem forma com quem é formado, percebemos que ainda é forte na organização das formações o modelo professor e aluno, ou seja, mesmo sabendo que se trata de formação entre pares, alguns professores colocam-se como especialistas de um tema e se estruturam para repassarem certos conteúdos.

De todo modo, as formações revelaram-se, nas falas dos participantes dos GF, momentos circunscritos nos contextos escolares, onde as contradições, tensões e conflitos eram assumidos e incluídos na pauta, isto é, nas temáticas em discussão. Este modelo formativo não serve apenas para o aprimoramento de técnicas de

ensino, mas, pelo que foi revelado, serve acima de tudo para o aprofundamento das questões políticas que situam o trabalho docente e sua importância para o melhoramento da aprendizagem dos estudantes.

O professor A complementa a percepção descrita acima ao afirmar:

Eu vejo que tem a ver com a forma como o professor se posiciona, porque nós temos que estar numa situação horizontal, não vertical. Então assim, o que às vezes tem que melhorar é imagem que os professores têm dos próprios professores. É incrível. Exemplo, alguns professores criticam demais a gente, não sabem as dificuldades. E esse projeto é uma possibilidade de dar uma resposta a esta mudança do conceito de formação continuada. (Professor A, 16ª CREDE)

É nesta perspectiva que a formação profissional de docentes no âmbito do Professor Aprendiz apresenta fortes elementos para se concluir que este projeto pode vir a se coadunar com a necessidade de formação contínua e em serviço. Este modelo organizacional de formação coloca os formadores e os formandos em situação paritária, ou seja, não gera distinções decorrentes de suas trajetórias profissionais. Deste modo, ultrapassa as práticas clássicas originadas em políticas públicas educacionais de larga escala, que não conseguiram depurar com precisão as necessidades profissionais desta categoria, levando para fora da escola o eixo das propostas formativas.

Neste sentido, o professor A revela sua experiência de ser formador dos seus colegas de trabalho, lotados na mesma unidade escolar:

Este projeto acontecendo por escola, ele acontece melhor, ao meu ver. Por quê? Pelo fato de que, como o professor F falou aqui, além de o profissional ter que sair da escola, ter que acumular afazeres, tem que deixar aula vaga, ou outro professor vai ter que cobrir a aula do que teve que se ausentar. Este professor que vai ter que cobrir o horário do outro já não vai gostando, ele já não vai satisfeito. (Professor A, 16ª CREDE)

A questão da formação de professores não será suprida de forma satisfatória se pensada fora dos muros da escola. Os caminhos não externos às instituições de ensino, pelo contrário, devem ser trilhados ali. É neste lócus que estão os sujeitos que precisam de formação. Não temos dúvidas de que os professores em cooperação, no interior da própria unidade de trabalho, com apoio externo quando

assim perceberem necessário, solidificarão uma estrutura permanente que sustentem as investidas formativas.

A escola é o ponto de partida para o desenvolvimento de propostas formativas. Quanto mais próxima da escola for a execução dos processos formativos, maior será a chance de êxito e satisfação entre os docentes. Isto se sustenta na comparação com outras profissões. Enquanto um médico pode aprender fora do país uma técnica nova de cirurgia, ele poderá aplicá-la no hospital do Brasil sem muitas adaptações. O professor, ao contrário, precisa desenvolver seus métodos com os estudantes e os demais colegas professores, visto a complexidade dos contextos sociais que direcionam práticas e propósitos educacionais. O exercício da profissão docente só é factível no cenário institucional da escola, eleito como o ápice das reflexões teóricas e do desenvolvimento de atividades práticas de ensino mais efetivas.

Não se despreza a importância de intercâmbio entre professores que atuam em outras cidades, estados ou países. Este intercâmbio pode provocar amadurecimento intelectual e alargar as expectativas quanto aos desdobramentos de seu trabalho. No entanto, o processo formativo mais importante deve ser identificado no local de trabalho, onde pode encontrado os verdadeiros estímulos para a busca da qualificação profissional.

De acordo com o que foi apresentado até agora, podemos concluir que as condições para a efetividade das formações contínuas devem ser estruturadas com forte sensibilidade, guiada por investigações e pela incessante procura por novas trilhas. A necessidade que temos em melhorar a eficácia dos sistemas de ensino não pode justificar medidas apressadas a respeito de formações de professores em massa, até mesmo porque não temos boas lembranças de tentativas parecidas.

A interlocução entre professores de gerações diferentes foi enfatizada em alguns momentos das entrevistas. Alguns formadores relataram que assumiram a coordenação dos momentos formativos mesmo com a consciência de ainda não terem tantas experiências para compartilhar. Estes docentes foram motivados pelo desafio de organizar um diálogo qualificado com seus pares, mesmo sob o receio de que poderiam ser “acusados(as)” de não terem muito a contribuir.

[...] quando fui formadora, tinha acabado de assumir a docência no ensino médio. Fui alertada pelo meu diretor e coordenadoras que os

demais professores iriam ter mais experiência, porque eram pessoas de mais idade, com mais experiência de sala de aula do que eu. Mas quando eu cheguei no dia, foi uma coisa muito boa, porque, assim, apesar de serem pessoas mais experientes, estavam dispostas a aprender algo novo. Eles tinham muito a aprender e muito a ensinar também. Então foi uma troca de saberes o tempo todo ali. (Professora A, 2ª CREDE)

Na mesma perspectiva, um formador relatou sobre a experiência de reencontrar seus ex-professores nos encontros formativos. A sensação foi de inversão de papéis. Gerou um clima de intranquilidade no início, mas elevação do sentimento de satisfação ao final do processo.

[...] no princípio estava muito animado e entusiasmado para iniciar esta formação. Mas quando eu cheguei lá, e que me deparei com os professores que eram a minha referência na disciplina na cidade, alguns professores que tinham sido meus professores, eu disse: o que é que eu vou acrescentar a estes professores? Se foram eles que fizeram a base comigo. Eu fui aluno desses caras que estão aí. Mas foi uma troca de experiência válida e extremamente produtiva. Tanto que ainda hoje continuamos a trocar e-mails e a continuar compartilhando experiências, mesmo a distância. (Professor A, 2ª CREDE)

A expectativa que se cria em torno das propostas formativas, principalmente externas à escola, é de que serão discutidas soluções para os problemas através da aprendizagem de métodos de ensino supostamente eficientes. O modelo de buscar nas formações dicas aplicáveis na sala de aula ainda persiste entre os professores.

Até porque alguns professores se colocam disponíveis pra aprender, mas outros já vêm achando que nós vamos dar a solução. E isso não aconteceu e nem vai acontecer nunca, porque cada escola é uma realidade, cada turma que você trabalha é uma realidade. Para o tutor, cada vez que ele for se envolver num processo de formação, ele vai encontrar também desafios diferentes. E acho que é isso que apaixonava. O professor é apaixonado é por isso mesmo. Todo dia ter que buscar solucionar os desafios que aparecem. (Professora SR, 5ª CREDE)

A reflexão sobre a experiência do colega formador deve servir para fortalecimento das práticas individuais, proporcionando o aprimoramento do trabalho em sala de aula. O projeto Professor Aprendiz, pelo menos até onde pudemos perceber, não se propõe a delinear métodos eficazes. O objetivo é proporcionar

reflexão por meio da análise e discussão sobre os problemas cotidianos e as soluções encontradas com criatividade.

Tardif (1991) corrobora com esta ideia ao apontar que um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo. Em outras palavras, é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Muitos relatos fizeram referência ao esforço de superar a monotonia das formações clássicas. Os formadores expuseram seus esforços em proporcionar aos demais professores satisfação durante os encontros presenciais. Logo, propuseram atividades que superassem a mesma sistemática às quais os professores já estão saturados.

Eu não quero uma formação que eu tenha que ir lá pra frente apresentar cartaz. Não quero ir para uma formação que eu tenha que explicar, onde a formadora dê só tópicos, e se reúna em grupo e explica. Então era o tempo todo de discussões, discussões de sala de aula, de situações, de temas, de aulas de campo (O que era realmente uma aula de campo? Como se fazer um projeto de aula de campo?), trabalhando o SPAECE, trabalhando os referenciais, o ENEM, trabalhando os filmes, vários tipos de vídeos, toda semana a gente levava sugestão de vídeo. No final eles tinha que apresentar um portfólio com tudo que eles conseguiram absorver, os registros das atividades que fizeram na sala de aula. Eles relatavam como tinham aplicado as sugestões. (Professora AC, 5ª CREDE)

Ao pensar os momentos formativos, é de bom tom proporcionar aos docentes o desenvolvimento de competências de âmbito individual e coletivo. É imprescindível se proporcionar a aprendizagem de uns com os outros, mas também em situações individuais durante os estudos e reflexões. Para o êxito de um processo formativo, é bastante produtiva a interação, a socialização de pesquisas e de debates, no sentido de desenvolver uma cultura de colaboração entre os professores participantes.

Impressionou-nos positivamente alguns relatos que associavam o processo iniciado com a tarefa de ser formador(a) no âmbito do Professor Aprendiz com o protagonismo relacionada a produção de conhecimento por meio de pesquisas. cremos que parte importante de um processo formativo eficiente está relacionada

justamente a capacidade dos professores da educação básica de sistematizarem suas experiências, assumindo o compromisso de desenvolver a pesquisa no contexto do seu trabalho.

A grande parte dos professores somente desenvolve experiência com pesquisa no Brasil quando fazem cursos de especialização, mestrado ou doutorado, mais evidente nessas duas últimas graduações acadêmicas. Temos poucas experiências em vigor no país que buscam o desenvolvimento do professor-pesquisador que atuam no ensino básico. E quando estes conseguem se desenvolver enquanto pesquisadores, logo são atraídos pelas melhores condições de trabalho nas universidades.

Eu me tornei uma professora pesquisadora. Eu não sabia nem o que era pesquisar antes disso, porque na faculdade, a gente faz as pesquisas, mas de imediato, para apresentar trabalhos. Mas eu tinha que ter argumento, tinha que ter alguma base, fazer com que os professores acreditassem em mim. (Professora AC, 5ª CREDE)

Sobre o mesmo assunto, outra professora falou que

Foi muito válido o processo do Professor Aprendiz porque me obrigou a pesquisar. O professor não é, é um erro nosso, ele não é um pesquisador, ele dá suas aulas, ele ministra suas aulas, ele enriquece suas aulas, mas ele, em suma, não é um pesquisador. Então, por isso, o Professor Aprendiz é bom. Não é igual a outras propostas que a gente tem no dia a dia. (Professora I, 2ª CREDE)

De modo geral, os professores declararam-se insatisfeitos em relação à formação direcionada para a pesquisa obtida nos cursos de graduação. Atrélaram esta deficiência na formação inicial a baixa tradição das universidades brasileiras em desenvolver pesquisa. Basicamente, os cursos de licenciatura se estruturam em aulas. Assim, é possível pensar em uma formação contínua, de preferência em parceria com as universidades, para dar condições aos professores da educação básica no que diz respeito ao desenvolvimento de estudos mais sofisticados que envolvam a sua prática pedagógica, sua realidade na escola.

Algumas experiências de utilização de ferramentas a distância também foram relatadas, mas ainda de forma bastante tímida. Basicamente foram utilizadas como extensões dos momentos presenciais e não conseguiram desenvolver um ritmo

próprio, que esta nova forma de disseminação e reflexão sobre o conhecimento possibilita e requer.

[...] eu fui responsável pela parte da formação, pelo desenvolvendo de uma plataforma que foi utilizada dentro da formação do Professor Aprendiz [...] percebi que a gente não precisava somente de uma plataforma, precisava de feedback instantâneo. Porque, assim, por mais que você tenha uma plataforma, você tem que ter uma instituição por traz o tempo todo online para te dar suporte. Então, além da plataforma, nós criamos o atendimento online, onde cada professor num determinado momento estava online, junto com os coordenadores e com as pessoas responsáveis pelo curso. Então a partir do momento que o aluno sentia uma dificuldade, ele conseguia entrar em contato com qualquer pessoa do grupo (Professor R, 5ª CREDE)

Não podemos negar que cada vez mais se produz um universo de informações virtuais e que são socialmente compartilhadas e consumidas. Deste modo, em qualquer contexto formativo, é importante lançar mão das possibilidades que o avanço tecnológico proporcionou na atualidade. A perspectiva é que ambientes online permitam a aproximação entre os profissionais que compartilham dos mesmos anseios e interesses por desenvolver estudos em torno de uma determinada área do conhecimento. Na perspectiva do projeto Professor Aprendiz, que busca instigar os professores a terem seus pares como pontos de apoio, o uso da tecnologia ganha um contorno diferenciado.

O mais prudente no contexto em que nos encontramos é pensar formações de professores que partam e que se organizem na escola, sob a coordenação dos gestores e professores coordenadores de área e que estão lotados em ambientes complementares à sala de aula.

Contudo, o projeto Professor Aprendiz está longe de ser considerado plenamente exitoso, que seus objetivos foram alcançados com sucesso. Pelo contrário, muitos desafios ficaram evidentes nos GF. No entanto, destacamos os aspectos que apontam para a reestruturação do projeto, que serão melhor detalhados na terceira parte desta dissertação, com as proposições para aperfeiçoamento e avanço desta iniciativa da Secretaria da Educação do Ceará.

3 – PROPOSIÇÕES PARA APERFEIÇOAMENTO DO PROFESSOR APRENDIZ

O Professor Aprendiz é, na nossa análise, um programa que dispõe de elementos conceituais sustentáveis, procedimentos operacionais que necessitam de baixo investimento, e com potencial de desenvolver o protagonismo docente, dando responsabilidade aos sujeitos que vivem o dia a dia da escola pública para sistematizar suas experiências e compartilhá-la em caráter formal aos seus colegas de trabalho, que compartilham dos mesmos dramas e expectativas.

No entanto, este programa precisa ganhar visibilidade entre os professores como uma estratégia eficaz para fortalecer o processo de formação contínua, de caráter profissional, e que dê subsídio para entender a dinâmica da escola pública, as possibilidades para aperfeiçoá-la, tendo em vista o atual cenário de oportunidades pedagógicas e o aumento progressivo do financiamento da educação básica no Brasil.

É importante, portanto, estabelecer uma coesão em todas as etapas do processo: apoio logístico, concessão das bolsas, definição das prioridades de formação para o ano e etc. E no que diz respeito à integração da execução por parte das regionais, é preciso maior vigor da SEDUC na coordenação deste processo.

Assim, deve haver o esforço para buscar sistematizar mecanismos que possibilitem o rearranjo do Professor Aprendiz a partir de algumas diretrizes, a saber: a) integrar os planos de formações desenvolvidos em cada regional, tendo como referência um plano global de formação de professores coordenado pela SEDUC e ajustado a cada realidade local; b) a adesão às ferramentas tecnológicas disponíveis para implementar a formação a distância, com o objetivo de subsidiar os professores no seu dia a dia, além de criar vínculo entre professores que atuam em outras regiões do estado, possibilitando o fortalecimento da ideia de grupos de estudo entre os docentes; c) disponibilizar, através de recursos digitais, experiências relacionadas a planos bem sucedidos de formação desenvolvidas em cada região, permitindo o acúmulo e expansão de procedimentos que conseguiram maior envolvimento dos professores nos momentos formativos.

Apontamos que é preciso revisão da gestão do programa; o estabelecimento de um documento orientador, com conceitos fundantes, expectativas e integração com os demais programas da SEDUC; e progressiva ampliação do financiamento

para sua implementação e ampliação do quantitativo de professores envolvidos como formadores ou formandos.

Na perspectiva de avançar, a partir das diretrizes delineadas anteriormente, propomos que o Professor Aprendiz articule as seguintes estratégias: a) buscar integrar a formação contínua, a partir do Professor Aprendiz, com os saberes acadêmicos, em articulação com professores universitários; b) concretizar a proposta de criação de Grupos de Estudos entre os professores visando o fortalecimento da formação entre pares; c) estabelecer uma rede de formação contínua permeada pela Educação a Distância; d) fortalecer, por fim, a concepção de formação na própria escola, de caráter permanente, buscando articular os profissionais que atuam nos ambientes de apoio à sala de aula e equipe de coordenação escolar²¹ com a proposta formativa do Professor Aprendiz.

A seguir, cada estratégia será apresentada enquanto conceito e formas de viabilizá-la no âmbito da proposta de formação de professores no estado do Ceará.

3.1 Integração entre a formação contínua dos professores e saberes acadêmicos

O Professor Aprendiz está fincado na crença de que a formação entre pares é substancialmente mais impactante para gerar mudanças positivas nas práticas pedagógicas dos professores. No entanto, para fortalecer este protagonismo, é importante criar um diálogo com as universidades dispostas a lidarem com a questão da formação contínua de professores.

Entendemos que a Universidade tem um papel com a formação continuada dos docentes que atuam na educação básica. Pois aqui há duas mãos: a primeira é o compromisso social da própria instituição com o desenvolvimento de processos estratégicos para a sociedade, e a educação se enquadra perfeitamente nestas características; a segunda diz respeito ao aproveitamento pelos cursos de

²¹ A SEDUC garante às escolas Professores Coordenadores do Laboratório Educacional de Informática (LEI); Professores Coordenadores do Laboratório Educacional de Ciências (LEC); Regente e Professores de Apoio para o Centro de Multimeios; Professores Coordenadores de Área (PCA); além da equipe de coordenação escolar e diretor(a). Este suporte pedagógico será melhor detalhado mais a frente.

licenciatura das necessidades formativas dos professores, subsidiando, assim, a reavaliação da matriz curricular das graduações.

Em geral, as instituições universitárias se bastam em ensinar os professores que atuarão na educação básica a refletirem sobre conhecimentos científicos e não conseguem trazer a condição real da sala de aula, principalmente das escolas públicas, como pauta de trabalho nos cursos de licenciatura. Em concursos mais recentes de professores, muitos aprovados não conseguem desenvolver suas funções por insegurança em trabalhar com os sujeitos que ali estão inseridos. E os que ficam, clamam a secretaria pela oferta de alguma formação que os ajudem a se organizar profissionalmente para lecionar sua disciplina no ambiente que encontram. O que vemos, então, é o encontro da utopia, das teses de como deveria ser, com os problemas postos no ambiente escolar. É a partir da compreensão da rotina e organização já em curso que o professor poderá, com mais chances de sucesso, adequar sua didática e promover avanço nos níveis de aprendizagem.

Mas alguns empreendimentos vêm sendo operados na tentativa de aproximar as universidades e seus cursos de formação de professores da rotina da educação básica, com ênfase para as escolas públicas. Neste sentido, podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), gerido pela CAPES em articulação com as universidades.

Este programa “concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”²². A ideia é que os projetos vinculados ao Pibid das IES promovam a interação antecipada dos licenciandos nas escolas públicas, vivenciando a real estrutura de funcionamento. Busca-se, desta forma, permear a formação acadêmica com análise e reflexão sobre a execução de atividades didático-pedagógicas, concretas, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Entre os objetivos do Pibid, dois nos chamam a atenção pelo gancho possível com a estratégia de articulação com a Universidade que estamos sugerindo ao Professor Aprendiz: a) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação

²² Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; b) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

No primeiro, vemos a preocupação do Pibid em ter os fenômenos da escola real como pano de fundo dos estudos acadêmicos. No segundo, busca desenvolver entre os professores da educação básica o protagonismo na formação de futuros professores. Sentir a educação pública desde o início da formação acadêmica tende a dar maior condição aos jovens para se prepararem com qualidade para o desenvolvimento de uma jornada de trabalho nas escolas públicas.

De todo modo, há uma tríade muito importante neste programa: o professor universitário, o aluno de licenciatura, e o professor da escola. Esta relação profissional, em tese, promove a articulação entre os conhecimentos acadêmico e prático, mediante a análise de quem está se formando. É uma combinação potencialmente rica em contribuições para discussão sobre formação de professores no Brasil.

Maurice Tardif, num artigo intitulado “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”, nos apresenta uma abordagem sobre possibilidades de articulação dos saberes gerado pela prática dos professores da educação básica e os saberes científicos produzidos na academia. Achamos, por esta razão, que este texto pode ser bastante pertinente para fundamentação desta proposição de estratégia para o Professor Aprendiz.

Este pesquisador inicia seu artigo com três perguntas que norteiam sua reflexão e que para este trabalho julgamos ser oportuna a reprodução de uma delas, com o intuito de nos ajudar no desdobramento desta proposição:

Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? (TARDIF, 2000, p. 12)

Os professores vivenciam no seu cotidiano profissional, situações localmente contextualizadas. Esta característica requer formação contínua com vistas a potencializar a reflexão, mas também, a elaboração de conhecimentos pelo profissional docente. Neste raciocínio, a prática em sala de aula pode tornar-se objeto de análise, seguindo os trâmites da construção do saber científico, a saber: a observação, o registro, a reflexão combinado a prática e referenciais teóricos e a síntese.

A experiência profissional é fundante para o Professor Aprendiz, pois dela nasce a proposta para o Plano de Trabalho a ser apresentado pelo professor que responde a Chamada Pública da SEDUC.

É importante destacar que a experiência do professor formador, quando não sistematizada em um artigo ou algo do gênero, de certo modo, põe em xeque a legitimidade da proposta de formação e os encontros com seus pares podem se transformar numa mera tentativa de trocar experiências, de forma informal, e que dificilmente terá algum impacto na prática profissional dos professores.

Isso pode acontecer porque experiência por experiência, cada um tem a sua, e nada justifica se deter na experiência do outro sem que tenhamos a sensação de que esta passou por um crivo mais apurado de viabilidade e que dialogou com conceitos acadêmicos reconhecidamente relevantes.

Entendemos, nesta perspectiva, que um dos aspectos que precisam ser melhorados por parte dos professores formadores na perspectiva do Professor Aprendiz é justamente no que se refere à sistematização da sua experiência como docente. Neste sentido, é importante a organização de um texto sobre uma de suas práticas, por exemplo, identificando referenciais teóricos que podem ser usados para referenciar suas estratégias pedagógicas com o objetivo de fazer com que os demais professores possam aprofundar a discussão noutra nível relacional, inclusive a distância, no seu próprio ambiente de trabalho com os demais professores da escola.

O que estamos tentando demonstrar é que a pauta formativa precisa ganhar o respaldo dos professores que participam das formações. Caso contrário, muitas dúvidas serão geradas em relação ao quanto vale a pena participar de atividades formativas neste arranjo operacional.

Pensamos, portanto, que uma contribuição importante seria a aproximação de professores universitários, com reconhecida prática de pesquisa, com os professores da rede de educação básica estadual com o objetivo claro de construir redes de orientações para os professores que se interessarem em sistematizar suas experiências, deixando-as organizadas a ponto de serem referência para os Planos de Formação do Professor Aprendiz.

Tardif argumenta que

Para os professores, por exemplo, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles veem como pessoais, tácitos e íntimos. Para os pesquisadores, a legitimação dos saberes dos professores está longe de ter terminado. A tarefa de construção de um repertório de saberes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores supõe, portanto, um exame crítico das premissas que fundamentam as crenças de uns e de outros em relação à natureza dos conhecimentos profissionais. Ela leva igualmente a um questionamento crítico a respeito das concepções e da relação com os saberes nos quais os pesquisadores e professores foram socializados em sua formação e carreiras respectivas. (TARDIF, 2000, p. 20)

O que podemos esperar como resultado da relação dos professores universitários com os da educação básica é a ampliação da perspectiva de se “fazer ciência relacionada à docência.”²³ Nesse caso, os professores não seriam objetos de estudo, mas protagonistas do estudo. A ideia é pesquisar com o professor e não sobre o professor.

Na prática, o que estamos propondo pode se materializar da seguinte forma: a SEDUC estruturara, no âmbito do programa, Chamadas Públicas em que orienta a concorrência a bolsas de extensão tecnológica a professores da educação básica da rede estadual e a professores das universidades públicas cearenses dentro de uma escala de proporcionalidade.

3.1.1 Etapas de Execução, Orçamento e Responsáveis

Promover a integração da Universidade com os temas da educação básica é o principal propósito desta proposta. Desta forma, pensamos na concessão de

²³ Rita Buzzi Rausch cunha esta categoria conceitual no artigo “Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica”.

bolsas do projeto Professor Aprendiz para professores universitários orientarem docentes da rede estadual no desenvolvimento de pesquisas, que possam ajudar na sistematização de práticas docentes.

Desta forma, para nortear os procedimentos de execução e situar a abrangência dos investimentos, elaboramos o Quadro 3. Como critério para distribuição das bolsas de extensão tecnológica do Projeto, estabelecemos uma proporção de 01 (um) professor universitário para cada 08 (oito) docentes da rede estadual.

Quadro 3 – Proposta de distribuição de bolsas de extensão tecnológica a professores universitários e da rede estadual

Áreas de Formação	Nº de Bolsas para professores universitários	Investimento com Bolsa (Nº de Bolsas x o Valor mensal x 3 meses)	Nº de bolsas para professores da rede estadual	Investimento com Bolsa (Nº de Bolsas x o Valor mensal x 3 meses)
Linguagens e Códigos	2	R\$ 12.000,00	16	R\$ 24.000,00
Ciências da Natureza	2	R\$ 12.000,00	16	R\$ 24.000,00
Ciências Humanas	2	R\$ 12.000,00	16	R\$ 24.000,00
Matemática	2	R\$ 12.000,00	16	R\$ 24.000,00
Tecnologia Educacional	2	R\$ 12.000,00	16	R\$ 24.000,00
Pesquisa como princípio pedagógico	2	R\$ 12.000,00	16	R\$ 24.000,00
Técnicas de Elaboração de Material Instrucional e de Itens	2	R\$ 12.000,00	16	R\$ 24.000,00
Total	35	R\$ 84.000,00	175	R\$ 168.000,00
Total de investimento com bolsas para o período de três meses				R\$ 252.000,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Creemos que a relação entre professor universitário e docentes da rede estadual é razoável, permitindo o desenvolvimento de orientação das pesquisas com o rigor necessário. O período para o desenvolvimento desta proposta poderia se dar em períodos de três meses. O produto seria a produção de um artigo científico por cada professor.

Os professores universitários seriam selecionados a partir do currículo relacionado à participação de pesquisas acadêmicas. Já os professores da rede,

concorreriam a bolsas por meio da apresentação para análise de um projeto de pesquisa associado à sua experiência profissional.

Os valores das bolsas variariam de acordo com a legislação que regula a concessão de bolsas de extensão tecnológica, que leva em consideração a formação acadêmica dos bolsistas.

Este seria, a nosso ver, uma oportunidade de qualificar as propostas formativas entre pares na rede estadual cearense, uma vez que daria maior segurança para os professores apresentarem seus Planos de Formação no Professor Aprendiz.

3.2 Criação de Grupos de Estudos: fortalecimento da formação entre pares

Os professores, na perspectiva do Professor Aprendiz, qualificam-se em constante interação com seus pares. Esta interação é marcada atualmente pelos encontros presenciais, onde um de seus colegas coordenam as atividades por ter apresentado um Plano de Trabalho. Mas esta interação deve ser intensificada, tornando-se cotidiana.

Em outras palavras, a ideia de apoiar a criação de grupos de estudo entre professores tem como objetivo promover a reflexão sobre as práticas de ensino no momento em que elas estão sendo desenvolvidas. cremos que este é um mecanismo muito poderoso para criar aderência entre os professores, que compartilham de expectativas, anseios e incertezas similares.

Não é de hoje que se diagnostica o professor como solitário no momento de planejamento e execução de seu trabalho, mesmo que esteja inserido num contexto cujas relações sociais são bastante intensas, como é o caso de qualquer escola. Isso se dá porque na tradição educacional disseminada no Brasil, o professor é “dono” de sua disciplina, e apenas a ele compete pensar as estratégias para garantir a aprendizagem dos estudantes.

Principalmente por conta do aumento da complexidade que circunscreve a educação pública hoje em dia, o isolamento profissional é nocivo. Preparar-se sozinho para melhorar sua prática de ensino e corresponder às expectativas da escola, do sistema de ensino e da sociedade é uma situação, no mínimo, injusta. É

com esta consciência que abordamos aqui neste PAE a sugestão de estímulo à criação de Grupos de Estudos entre professores, reunidos entorno de um assunto ou especialidade que crie condições para uma interação qualificada entre os docentes da rede estadual do Ceará.

Estes Grupos de Estudos devem ser coordenados por dois professores. A seleção destes coordenadores se dará por meio de Chamada Pública específica, onde cada interessado deve apresentar uma proposta temática que seja submetida à apreciação dos professores da rede para adesão por meio de inscrição.

Os temas com maior inscrição, respeitando a distribuição pelas áreas de formação, expressas no Quadro 3, receberão o apoio da SEDUC com a concessão de bolsas para os coordenadores dos Grupos e da disponibilização da plataforma EAD da Secretaria para realização das atividades.

Os Grupos de Estudos deverão ser dinamizados a partir dos seguintes elementos: a) sugestões de leituras; b) elaboração e publicação na plataforma de relatos de experiências por cada participante, no sentido de criar uma biblioteca online; e c) fóruns permanentes para as discussões e troca de experiências. Para permitir a integração do corpo docente em escala estadual, estes Grupos seriam mediados por Plataforma de Educação a Distância. Mas observemos que esta estratégia não se trata de oferta de cursos, com pauta e carga-horária pré-definida.

A proposta é que tenham duração sob coordenação dos professores bolsistas por dez meses, mas o espaço online deverá continuar aberto para os participantes continuarem com seus estudos. Os Grupos funcionarão, assim, em caráter permanente, permitindo a entrada de novos membros em qualquer momento. Propõe-se que pelo menos uma vez por ano, de preferência ao final do décimo mês de estudo, a SEDUC promova um encontro estadual sobre o tema principal em estudo, a ser organizado em formato de seminários e oficinas, para pelo menos cem participantes.

Desta forma, a SEDUC, anualmente, lançaria uma lista de propostas de temas para estudos vinculados às Áreas de Formação já trabalhadas no Professor Aprendiz, onde os dezenove temas com maior adesão, transformar-se-iam em Grupos de Estudos.

3.2.1 Etapas de Execução, Orçamento e Responsáveis

Para orientar o planejamento da execução desta proposta, estruturamos uma síntese sobre etapas de execução e do orçamento necessário, expressas no Quadro 4. Utilizamos como referência as áreas de formação previstas na Chamada Pública do projeto Professor Aprendiz e estimamos as quantidades de grupos de estudo e de professores necessários para coordenar as atividades do grupo.

Quadro 4 – Organização de Grupos de Estudos por Área de Formação

Áreas de Formação	Nº de Bolsas	Investimento com Bolsa (Nº de Bolsas x o Valor mensal x 10 meses)	Grupos de Estudos
Linguagens e Códigos	8	R\$ 40.000,00	4
Ciências da Natureza	8	R\$ 40.000,00	4
Ciências Humanas	8	R\$ 40.000,00	4
Matemática	8	R\$ 40.000,00	4
Tecnologia Educacional	2	R\$ 40.000,00	1
Pesquisa como princípio pedagógico	2	R\$ 40.000,00	1
Técnicas de Elaboração de Material Instrucional e de Itens	2	R\$ 40.000,00	1
Total	38	R\$ 280.000,00	19

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.3 O Professor Aprendiz potencializado pela Educação a Distância

A educação a distância (EAD) não pode ser mais considerada como algo que representa a euforia dos educadores com as possibilidades de vinculação das novas tecnologias de comunicação e informação com o processo educativo. Pelas inúmeras experiências em curso e já avaliadas, cremos já ser seguro o processo de incorporação desta estratégia nos processos formativos, principalmente quando o público já apresenta amadurecimento para estudos autônomos, como é o caso dos professores.

A EAD é a forma mais prática para manter os professores em constante contato com seus pares, em ambiente virtual, possibilitando a democratização do acesso a informações relacionadas à sua área de atuação, possibilitando a permanente atualização conceitual e incorporação de novas estratégias educacionais.

Além disso, tem como premissa a formação de sujeitos autônomos, com competências para buscar novos meios de acessar informações, desenvolver a criatividade, enfim, de aprender ao longo de toda a carreira profissional, superando, neste sentido, a pontualidade do processo formativo, limitado a formação acadêmica e paralisado, pelo menos enquanto processo consciente, durante o desenvolvimento das atividades profissionais.

No contexto do projeto Professor Aprendiz, a EAD pode ser utilizada para fortalecer os vínculos entre os professores que tendem a se aproximam pela manifestação de interesse em aprofundar estudos, reflexões e trocas de experiências relacionadas a um determinado tema ou processo, mas que por conta da disposição geográfica de suas residências e locais de trabalho não desenvolvem estudos de forma cooperativa, como membros de uma rede de aprendizagem.

Os profissionais que atuam numa mesma escola se unem por conta do compartilhamento de tarefas, por consequência de estarem ocupando o mesmo espaço físico. De todo modo, quando a questão é o compartilhamento de paixões na perspectiva de aprofundamento de temas específicos, que de fato os mobilizam para o ato formativo, não se encontra na escola os colaboradores, interlocutores, parceiros para a empreitada de pesquisas, reflexões e desenvolvimento de projetos educacionais que possam representar o fruto deste trabalho colaborativo. Isso acontece por conta da quase infinidade de linhas de pesquisa e de interesse.

Para deixarmos mais claro este ponto de vista, no processo de desenvolvimento de pesquisas para criação de um medicamento para combater doenças que ainda não têm cura, por exemplo, é evidente que um único pesquisador acadêmico, trabalhando de forma isolada, é insuficiente para garantir o sucesso do esforço. Faz-se necessário identificar em outras instituições, de preferência pelo mundo todo, pessoas com os mesmos interesses, que já pesquisam com o propósito afim para que se tenha maior expectativa de êxito. Isso é mais evidente quando numa mesma sala, com cinco pesquisadores na área de

bioquímica, cada um desenvolve uma linha de pesquisa, independente. Ou seja, os pares, neste contexto, não são os que estão ao seu lado fisicamente, pois cada um está tratando de um assunto específico. Seus pares podem estar a muitos quilômetros de distância, membros de outras comunidades científicas, compartilhando informações, suas conclusões, por meio de circuitos interativos parecidos com a EAD.

Sugerimos, portanto, que a EAD seja utilizada no âmbito do Professor Aprendiz para o desenvolvimento de trabalhos cooperativos entre professores que compartilham de interesses afins, e não como meio para implementação apenas de programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos à distância, embora não se descarte a realização de formações com caráter de qualificação com carga horária definida e certificação específica.

3.3.1 Etapas de Execução, Orçamento e Responsáveis

A SEDUC já customizou na plataforma *moodle* um ambiente virtual para o desenvolvimento de atividades a distância. Este ambiente já apresenta estrutura lógica adequada para o desenvolvimento de ações na perspectiva do Professor Aprendiz.

No entanto, esta plataforma não possui, ainda, uma equipe gestora e de suporte acadêmico que deem conta da administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos.

A EAD não pode se desenvolver a partir da improvisação. É imprescindível o trabalho de sistematização de uma proposta que utiliza a tecnologia como mediadora de itinerários formativos.

Quadro 5 – Composição da equipe gestora da plataforma EAD da SEDUC

Áreas de Atuação	Técnicos da SEDUC	Nº de Bolsas	Investimento com Bolsa (Nº de Bolsas x o Valor mensal x 12 meses)
Coordenação Pedagógica	01	-	-
Design de Conteúdos	-	04	R\$ 24.000,00
Suporte Técnico	-	01	R\$ 6.000,00
Total	01	05	R\$ 30.000,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4 Formação na escola

A escola é o cenário privilegiado para o êxito de uma proposta de formação de professores. Pois, em última instância, é a vivência da teoria na prática, o que tanto se busca nas propostas de formação continuada. Neste raciocínio, quanto mais distante da escola for a proposta formativa, menor será seus efeitos no processo de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

É importante esclarecer que quando tratamos de “distância” no parágrafo anterior, não necessariamente estamos nos referindo a distância física, mas o quanto a proposta de formação consegue manter a rotina escolar acesa durante as reflexões em grupo. Desta forma, a prática e o cotidiano escolar, ao nosso ver, devem pautar a proposta formativa.

Além disso, devemos levar em conta também que a escola está incorporando definitivamente outras funções na contemporaneidade, gerando outros padrões de expectativas da população e do Estado, uma vez que está inserida numa sociedade que se transforma muito rapidamente, insuflada por novos arranjos familiares, maior acesso à informação por meio de recursos tecnológicos cada vez mais ágeis e cômodos quanto ao seu manuseio, entre outros fatores.

Desta forma, não dá para conceber uma formação de professores de forma esporádica, ou seja, acontece um encontro hoje e somente daqui a dois meses é que se volta a tratar do assunto novamente. Se assim for, a escola jamais

conseguirá responder aos desafios postos no seu colo. Continuará sendo criticada por ser uma instituição descolada do seu tempo, assíncrona.

Neste cenário de ajuste permanente da escola para compreender o seu tempo, seus estudantes, o professor precisa ser envolvido diariamente em reflexões sistêmicas²⁴ para dar conta do desafio de desenvolver uma proposta pedagógica que se articule com os anseios dos alunos e com as necessidades da sociedade.

Precisamos considerar que nenhuma formação superior inicial, mesmo às realizadas em Instituições que apresentam a melhor estrutura curricular²⁵, não é suficiente para garantir os saberes necessários para lidar com as situações que surgem no cotidiano escolar. Novas percepções são estruturadas periodicamente e requerem de todos os professores um constante esforço de atualização conceitual, procedimental e atitudinal²⁶. Nestes termos, Antoni Zabala afirma que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” (1998, p. 13). E essa competência se desenvolve a partir da reflexão cotidiana e sistêmica de sua prática profissional, devendo ocorrer no contexto escolar para ser mais mobilizadora e consistente.

Não é possível exercer a profissão docente apenas com o domínio dos conteúdos da disciplina que leciona. O professor deve compreender o contexto que o rodeia para se apropriar dos mecanismos pedagógicos adequados para envolver os estudantes em processos eficazes de aprendizagem. E para isso, precisa muito mais que saber do conteúdo disciplinar.

Este processo formativo contínuo não deve se esgotar pela realização de cursos denominados de atualização. É imprescindível a criação de uma rotina de estudos e discussões no interior das escolas. Mas precisamos chamar a atenção para o risco de reforçar a simbologia construída por meio dos vários modelos de formação já praticados no Brasil e no Ceará que resume o professor em “executor”

²⁴ Quando escrevemos reflexões sistêmicas, estamos querendo chamar a atenção de que reflexões são processadas diariamente na sala dos professores, mas de modo a privilegiar o senso comum, reforçando preconceitos e justificando práticas que não se coadunam com a realidade apresentada. Reflexões sistêmicas seriam àquelas organizadas pela própria escola, de cunho formativo, com a responsabilidade de tratar os assuntos do cotidiano da escola de forma séria, instrumentalizada e contínua.

²⁵ Achamos que são de fundamental importância a atualização das licenciaturas, a revisão do currículo e a revisão de suas matrizes conceituais. No entanto, mesmo que consigamos avançar no que se refere a formação inicial, nunca podemos perder de vista a necessidade de promover, no âmbito dos sistemas de ensino, uma proposta de formação contínua.

²⁶ Sobre o assunto, ver mais em: Zabala, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

de estratégias tidas como modelo para a gestão da escola e não consegue garantir a solidez do aprendizado individual, gerado pelo amadurecimento das práticas de cada professor.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao clima organizacional da escola, que em síntese, constitui-se em meio a conflitos e disputas por espaço e definições de concepções pedagógicas, o que muitas vezes compromete o sucesso das ações planejadas. Em outras palavras, pode até parecer que a comunicação entre os pares é algo já posto pelas condições estabelecidas na convivência no dia a dia, já está instituído no imaginário coletivo e, para se efetivar, resta apenas a definição de funções para cada sujeito. Infelizmente, como em qualquer agrupamento humano, as relações não se dão de forma natural e simples. Há de se considerar a complexidade das relações entre as pessoas são marcadas por percepções e opiniões destoantes a respeito da realidade, do que é melhor para qualificar o serviço educacional oferecido pela unidade escolar.

Os professores são diferentes. Formaram-se em cursos cujas premissas educacionais nem sempre coincidem e não é o simples fato de estarem trabalhando sob o mesmo teto que estas diferenças se desfazem. A formação na escola, portanto, requer postura articuladora do núcleo gestor e dos profissionais que atuam no serviço de apoio pedagógico ao professor, com vistas a criar um clima colaborativo, onde o projeto político pedagógico direcione os esforços de qualificação para o mesmo horizonte.

Com estas considerações, partimos para a proposta de articulação do Professor Aprendiz com o trabalho já realizado pelas escolas de assessoramento aos professores. Os professores da rede estadual já contam com uma estrutura de apoio pedagógico em cada escola. Precisamos, no entanto, criar mecanismo que consiga colocar o apoio pedagógico existente com a proposta do Professor Aprendiz, ou seja, estruturar no mesmo plano formativo os esforços que se faz por meio da formação entre os pares e a estrutura de assessoramento pedagógico de cada escola.

3.4.1 Descrição dos Serviços de Apoio aos Professores e Complementares à Sala de Aula na Rede Estadual do Ceará

As escolas estaduais contam com os serviços de coordenação escolar, Regente do Centro de Multimeios, Professores de apoio do Centro de Multimeios, Professores Coordenadores de Laboratório de Informática e Professores Coordenadores de Área. Estes serviços de apoio pedagógico e de complemento à sala de aula serão descritos a seguir²⁷:

a) Coordenadores(as) Escolares – Toda escola regular e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) possui pelo menos um coordenador escolar, podendo chegar a três, de acordo com a classificação que estabelece o nível da escola (A, B ou C)²⁸. Estes profissionais participam de um processo seletivo de provas e títulos, compondo um banco de gestores. O(a) Diretor(a) faz a escolha de seus coordenadores, livremente, entre os profissionais que compõem este banco. Suas funções podem ser diferentes em cada escola, de acordo com a concepção de gestão e necessidades para acompanhamento de projetos específicos. De todo modo, estes coordenadores desempenham, obrigatoriamente, a coordenação do suporte pedagógico aos professores no processo de organização das suas atividades em sala de aula e nos ambientes complementares, incluindo a assistência nos momentos de planejamento e formação contínua.

b) Regente do Centro de Multimeios – O Centro de Multimeios é assim denominado, pois reúne uma série de recursos didáticos para fortalecer o processo de pesquisa escolar: livros para empréstimo; computadores para subsidiar consultas online; vídeos educativos e etc. Por seus recursos, é um espaço que se incorporou à proposta pedagógica das escolas. O(a) Regente busca articular junto aos professores projetos de natureza interdisciplinar. Entre as principais funções do(a) Regente do Centro de

²⁷ Com exceção da descrição das funções dos(as) coordenadores(as) escolares, as demais foram adaptadas do documento publicado pela SEDUC em janeiro de 2013 intitulado: Orientações para o Suporte Pedagógico.

²⁸ Conforme o Decreto Estadual Nº 31.221, de 03 de junho de 2013, as Escolas são classificadas pelos seguintes níveis: A - matrícula acima de 1000 alunos; B – matrícula entre 601 e 1000 alunos; C - matrícula até 600 alunos.

Multimeios, podemos citar: dar suporte aos Professores no Planejamento das ações curriculares; promover a leitura e a escrita; gerenciar o material de ensino e aprendizagem existentes no Centro de Multimeios.

c) Professores(as) de apoio do Centro de Multimeios²⁹ – Os professores que assumem esta função, na grande maioria dos casos, são bastante experientes, com muitos anos de sala de aula. Desta forma, podem contribuir significativamente com seus colegas que em efetiva regência de classe. Espera-se deste serviço: apoio as ações desenvolvidas no centro de Multimeios; colaboração com os professores da sua área de formação no desenvolvimento de atividades extraclasse.

d) Professores(as) Coordenadores(as) do Laboratórios de Informática³⁰ – Os professores que são lotados nesta função passam por um processo de autorização das CREDE e SEFOR, no sentido de ser constatado o domínio das tecnologias educacionais. Os coordenadores do LEI devem dar suporte aos Professores no planejamento e execução das ações curriculares; coordenar o processo de formação dos educadores para o uso das tecnologias, em articulação com os Professores Coordenadores de Área (PCA); Orientar os estudantes a utilizarem as tecnologias educacionais.

e) Professores(as) Coordenadores(as) de Laboratórios Didáticos de Ciências³¹
- Para assumir esta função, de acordo com a Na Portaria Nº 1091/2012-GAB-SEDUC, o professor(a) precisa ser “habilitado em nível superior (em

²⁹ Poderão assumir a função de apoio do Centro de Multimeios, de acordo com a Portaria Nº 1091/2012-GAB-SEDUC, os professores que se enquadrarem na seguinte situação: “(...) a) Professor que esteja com função readaptada – a partir de laudo médico expedido pelo ISSEC. b) Professor Iniciante (3º e 4º Normal) e Pedagogo, caso não possam atuar nas disciplinas do ensino fundamental e médio por não possuírem a habilitação exigida. c) Auxiliar de biblioteca efetivo. d) Na inexistência de pessoal nas situações acima mencionadas, será permitida a lotação de professor efetivo, com estágio probatório concluído, desde que traga prejuízo para a lotação em sala de aula.” (Item 13)

³⁰ Na Portaria Nº 1091/2012-GAB-SEDUC, está expresso o seguinte: “A unidade escolar com 1(um) LEI terá disponível o máximo de 20 horas por turno para a lotação de professor. (...) A lotação de professores nas unidades com mais de 1(um) LEI será definida pela CREDE/SEFOR, observando as especificidades de cada escola, tendo como limite máximo 120 horas semanais.” (Item 12)

³¹ A Portaria regulamenta a lotação dos Professores Coordenadores do Laboratório Educacional de Ciências da seguinte forma: poderá assumir esta função “(...) professor efetivo ou temporário, habilitado em nível superior (em Matemática, Biologia, Química ou Física), em regime de trabalho de 40 ou 20 horas semanais, sendo obrigatória metade de sua lotação em efetiva regência de classe.” (Item 12)

Matemática, Biologia, Química ou Física), em regime de trabalho de 40 ou 20 horas semanais, sendo obrigatória metade de sua lotação em efetiva regência de classe”. Este coordenador deve gerenciar o espaço e os equipamentos existentes no laboratório de ciências; dar suporte aos professores no planejamento e execução das atividades que necessitem do espaço do laboratório de ciências; participar das atividades pedagógicas promovidas ou sugeridas pela escola.

f) Professores(as) Coordenadores(as) de Área (PCA) – É um dos serviços mais estratégicos na busca pela coesão curricular e apoio aos professores(as) de suas respectivas área do conhecimento. É mantida a tese de que para dar apoio a seus pares precisa estar lotado(a) em sala de aula, no mínimo, metade de sua lotação. O docente incumbido desta função deve coordenar o Planejamento dos professores da sua Área do Conhecimento, sob a orientação do Coordenador Escolar; apoiar no processo de formação contínua dos professores de sua Área do Conhecimento; acompanhar a execução dos Planos de Aula dos professores de sua Área do Conhecimento e os resultados de aprendizagem.

Com o intuito de ilustrar a composição do serviço de apoio aos professores já existente nas escolas estaduais do Ceará, apresentaremos no Quadro 6 uma estimativa sobre o quantitativo de professores e as respectivas cargas-horárias. É possível perceber que há uma estrutura de suporte aos docentes bastante expressiva e que pode ser potencializada para o melhoramento do processo de formação contínua na própria unidade escolar.

Quadro 6 – Disponibilização de carga horária para Profissionais de Apoio Pedagógico de acordo com a classificação da escola³²

Class. da Escola	Coordenadores Escolares		Regente Centro de Multimeios ³³		Professores de Apoio Centro de Multimeios ³⁴		Professores Coordenadores do Laboratório de Informática ³⁵		Professores Coordenadores do Laboratório de Ciências ³⁶		Professores Coordenadores de Área ³⁷	
	Nº de prof. nesta função	C/H Sem. Total	Nº de prof. nesta função	C/H Sem. Total	Nº de prof. nesta função	C/H Sem. Total	Nº de prof. nesta função	C/H Sem. Total	Nº de prof. nesta função	C/H Sem. Total	Nº de prof. nesta função	C/H Sem. Total
A	3	120	1	40	3	120	6	120	6	120	6	120
B	2	80	1	40	2	80	3	60	3	60	3	60
C	1	40	1	40	1	40	2	40	2	40	3	30

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Decreto Nº 31.221, de 03 de junho de 2013, e na Portaria nº 1091/2012-GAB-SEDUC.

Além destes serviços, podemos destacar também o Projeto Diretor de Turma, disponibilizado em 2010 para todas as Escolas de Ensino Regular da rede pública estadual, que formalizam adesão. Este Projeto se materializa quando um professor da turma assume a função de seu diretor, dedicando ao Projeto quatro horas de sua carga horária semanal e tem como principais funções: a) Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores; b) Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola; c) Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos; d) Elaborar e organizar o Dossiê de sua turma; e) Lecionar a Formação Cidadã; f) Acompanhar o Estudo Orientado; g) Organizar e presidir as Reuniões do

³² O quantitativo de vagas para lotação e as respectivas cargas horárias disponíveis são apenas uma referência, podendo variar para mais ou para menos entre as escolas com a mesma tipificação.

³³ A Portaria Nº 1091/2012-GAB-SEDUC prevê ampliação da carga horária para a Regência do Centro de Multimeios nos seguintes termos: "(...) sob a justificativa de manter o adequado funcionamento do Centro de Multimeios, é possível a lotação de 2(dois) professores regentes em regime de trabalho de 20 horas semanais." (Item 13)

³⁴ No caso do apoio do Centro de Multimeios, o número de professores e a carga horária expressam o limite por escola, não sendo necessário o preenchimento deste quantitativo de lotação.

³⁵ A referência para lotação dos professores nos Laboratórios Educacionais de Informática (LEI) não é a tipificação da escola, mas o quantitativo de Laboratórios existentes na escola e os turnos de funcionamento. Na tabela, estimamos a carga horária e quantidade de professores levando em consideração o tamanho da matrícula e estrutura física das escolas de acordo com sua classificação.

³⁶ As escolas podem ter apenas um Laboratório, denominado Multidisciplinar, ou um para cada componente curricular da Área de Ciências da Natureza, identificados como disciplinares. Neste caso, como nos Laboratórios de Informática, o que determina a disponibilidade de carga horária são as características dos laboratórios e não, necessariamente, a classificação das escolas. Este quantitativo, portanto, é uma estimativa.

³⁷ A lotação de Professores Coordenadores de Área (PCA) se dá de acordo com as seguintes orientações da Portaria Nº 1091/2012-GAB-SEDUC: "(...) b) Para as escolas com matrícula até 1800 alunos, fica disponibilizada uma carga horária máxima de 60 horas semanais para lotação de PCA, 20 horas para cada área, preferencialmente com um único professor por área. Diante da impossibilidade de um único professor por área, poderá a carga horária de uma área ser dividida com até dois professores. c) Escolas com matrícula entre 1801 e 2200 alunos terá a disponibilidade de 120 horas semanais e aquelas com matrícula superior a 2200 alunos com 180 horas semanais para lotação de PCA. d) No caso das escolas com matrícula inferior a 500 alunos com funcionamento em dois turnos, a necessidade desta lotação será definida pela CREDE/SEFOR." (Item 11)

Conselho de Turma (diagnóstica e bimestrais) que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e tem um caráter avaliativo.

Este Projeto, por conta do acompanhamento sistemático dos alunos, tem levantado informações bastante relevantes sobre as características dos discentes e como são estabelecidas as relações com os professores. Neste sentido, os professores diretores de turma, embora focados nos alunos, podem contribuir substancialmente para a consolidação do processo de formação de professores na escola.

3.4.2 Articulação dos Serviços de Apoio aos Professores e Complementares à Sala de Aula com as demais ações propostos para aperfeiçoamento do Professor Aprendiz

Como podemos perceber, as escolas da rede estadual do Ceará contam com um serviço bastante expressivo de apoio pedagógico aos professores. Este serviço é prestado na perspectiva da relação entre pares, pois o que diferencia estes profissionais é apenas a sua lotação nos ambientes pedagógicos citados acima. Não havendo diferenciação salarial ou graduação mais elevada³⁸.

Há de considerar apenas o fato de que algumas escolas, por carência de professores habilitados para assumir a sala de aula, podem não contar com os profissionais em todos os ambientes.

Mas aqui consideraremos para efeito desta proposição os serviços de forma geral e como eles podem se articular com as proposições anteriores, quais sejam: integração entre a formação contínua dos professores e saberes acadêmicos; criação de Grupos de Estudos – fortalecimento da formação entre pares; o Professor Aprendiz potencializado pela Educação a Distância.

Entendemos que a função primeira deste serviço de apoio pedagógico frente ao desafio de proporcionar a formação contínua dos professores é criar uma sistematização de discussões envolvendo os profissionais por área de estudo ou de forma interdisciplinar. É preciso entender que a ação educativa não pode ser um

³⁸ Somente no caso dos Professores Coordenadores do Laboratório de Informática é que é exigido um saber específico “na área de Informática Básica e/ou Informática Educativa, comprovado através de Curriculum Vitae, totalizando uma carga horária mínima de 120 h/a.” (Portaria Nº 1091/2012-GAB-SEDUC, Item 12)

esforço isolado, onde cada professor é responsável sozinho em compreender a dinâmica escolar e encontrar os caminhos para melhorar sua prática.

A educação é, numa definição mais ampla, um processo social complexo, formado por uma rede de relações interpessoais marcadas pelas contradições e exclusões. Como então, no caso dos profissionais envolvidos na ação pedagógica, encontrar nos pares o apoio para o desenvolvimento de competências sociais articuladas com o aperfeiçoamento metodológico de ensino?

Deste modo, a proposta é que cada escola, orientada pela SEDUC e CREDE/SEFOR, possam em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) prever a articulação deste serviço já existente de apoio aos professores com as propostas formativas nas quais seus docentes estão envolvidos externamente à escola.

O coordenador pedagógico deve ser o principal elo de materialização da articulação do processo formativo dos professores na escola, na perspectiva de desenvolver práticas profissionais num contexto, como enunciou Antonio Nóvoa, de requalificação do coletivo de trabalho (2002), não perdendo de vista que os professores devem assumir-se como principais agentes da construção e sistematização de novos saberes tendo o contexto de trabalho como principal referência para reflexão.

3.4.3 Etapas de Execução, Orçamento e Responsáveis

A formação na escola deve ser estruturada a partir da discussão e elaboração de Planos de Trabalho a serem apresentados por cada escola. É importante que esta elaboração se dê na instância da escola e não de forma impositiva pela SEDUC e CREDE/SEFOR.

Mediante a apresentação dos Planos de Trabalho, tendo o coordenador pedagógico como responsável pelo acompanhamento das ações propostas, cada CREDE e SEFOR deve apoiar, por meio de encontros mensais com os coordenadores pedagógica das escolas, as escolas a estruturarem e qualificar os Planos de Trabalho.

Quadro 7 – Organização de encontros com os Coordenadores Pedagógicos

Regional	Nº de Escolas ³⁹	Quantidade de Encontros	Valor a ser repassado para CREDE e SEFOR (Nº de Escolas x Qde de Encontros x per capita de R\$ 30,00) ⁴⁰
1ª CREDE (Maracanaú)	76	6	R\$ 13.680,00
2ª CREDE (Itapipoca)	42	6	R\$ 7.560,00
3ª CREDE (Acarauá)	28	6	R\$ 5.040,00
4ª CREDE (Camocim)	13	6	R\$ 2.340,00
5ª CREDE (Tianguá)	32	6	R\$ 5.760,00
6ª CREDE (Sobral)	46	6	R\$ 8.280,00
7ª CREDE (Canindé)	14	6	R\$ 2.520,00
8ª CREDE (Baturité)	20	6	R\$ 3.600,00
9ª CREDE (Horizonte)	14	6	R\$ 2.520,00
10ª CREDE (Russas)	27	6	R\$ 4.860,00
11ª CREDE (Jaguaribe)	14	6	R\$ 2.520,00
12ª CREDE (Quixadá)	23	6	R\$ 4.140,00
13ª CREDE (Maracanaú)	33	6	R\$ 5.940,00
14ª CREDE (Senador Pompeu)	14	6	R\$ 2.520,00
15ª CREDE (Tauá)	10	6	R\$ 1.800,00
16ª CREDE (Iguatu)	17	6	R\$ 3.060,00
17ª CREDE (Icó)	16	6	R\$ 2.880,00
18ª CREDE (Crato)	25	6	R\$ 4.500,00
19ª CREDE (Juazeiro do Norte)	28	6	R\$ 5.040,00
20ª CREDE (Brejo Santo)	24	6	R\$ 4.320,00
SEFOR (Fortaleza)	174	6	R\$ 31.320,00
Consolidado	690	126	R\$ 124.200,00

Fonte: Elaborado pelo autor

³⁹ Fonte: INEP/SEDUC-Coave/Cepes-Censo Escolar 2012.

⁴⁰ R\$ 30,00 (trinta reais) é o valor estimado para providenciar materiais e alimentação para todos os participantes.

3.5 Quadro Síntese das Proposições para Aperfeiçoamento do projeto Professor Aprendiz

As proposições não podem ser tratadas como ações isoladas. Assim, é necessário vê-las como integrantes de uma agenda estratégica para aperfeiçoamento e avanço do Professor Aprendiz.

Quadro 8 – Síntese das Proposições

Proposição	Responsável(is)	Fonte de Financiamento	Investimento
Integração entre a formação contínua dos professores e saberes acadêmicos	SEDUC em articulação com as universidades cearenses	Apresentação de Projeto ao FNDE via PAR	R\$ 252.000,00
Criação de Grupos de Estudos: fortalecimento da formação entre pares	SEDUC e suas regionais	Recursos de Investimento do próprio estado.	R\$ 280.000,00
O Professor Aprendiz potencializado pela Educação a Distância	SEDUC e suas regionais	Apresentação de Projeto ao FNDE via PAR	R\$ 30.000,00
Formação na escola	SEDUC e suas regionais em articulação com os Núcleos Gestores das Escolas	Recursos de Investimento do próprio estado.	R\$ 124.200,00
Consolidado			R\$ 686.200,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi avaliar a estratégia de formação contínua de professores atualmente em vigor na rede estadual do Ceará, o projeto Professor Aprendiz. Este Projeto tem o protagonismo docente como principal premissa. Esta estratégia, portanto, desenvolve-se a partir da crença de que os próprios professores da educação básica podem assumir a coordenação de processos formativos em serviço, em que a prática docente configura-se como principal instrumento de estudo e reflexão.

O grande desafio para qualquer proposta de formação contínua é proporcionar aos professores as condições para que desenvolvam seu trabalho com segurança e com nível de qualificação elevado. Entendemos que é de extrema importância que os professores da educação básica assumam o protagonismo de seu processo formativo enquanto construtores de conhecimentos a partir da sistematização de suas experiências por meio do desenvolvimento da pesquisa como constructo de sua identidade profissional.

Assim, o projeto Professor Aprendiz introduz no cenário educacional cearense as possibilidades de desenvolver o potencial dos professores por meio do protagonismo e estruturação de mecanismos de gestão do próprio processo formativo que os possibilite ao desenvolvimento pleno de suas funções docentes, qualificando o processo de ensino e de aprendizagem.

Mas a implementação deste escopo de política formativa necessita de aperfeiçoamento para alcançar seus objetivos. Os professores da educação básica precisam ser encorajados ainda mais para assumirem-se como formadores de seus pares. Estamos falando da quebra de paradigma em curso no estado do Ceará. A proposta de formação contínua vem se aproximando das unidades escolares, lócus estratégico de todo processo que tem por fim a mudança positiva de práticas pedagógicas.

No entanto, muitos professores ainda não compreenderam o quanto é significativo o encontro regular com seus pares para, além da troca regular de experiências, firmarem um pacto de estudo cooperativo na perspectiva da autoformação e colaboração com a formação do outro. Enxergar este processo

desta forma pode acarretar no fortalecimento da profissionalização da categoria docente.

Visando qualificar esta proposta formativa de caráter contínuo, é muito importante que se garanta a integração entre a formação dos professores e saberes acadêmicos; a criação de grupos de estudos como forma de fortalecer a formação entre pares; a potencialização do Professor Aprendiz pela introdução de ferramentas de educação a distância; e, por último, apoiar as equipes gestoras das escolas a promoverem um clima organizacional capaz de consolidar a formação contínua na própria unidade de ensino.

Considerando que o projeto Professor Aprendiz ainda está em fase de implementação, muitos temas requerem um aprofundamento em futuras pesquisas sobre o tema. Algumas questões permanecem abertas, como: a) como os encontros formativos, mediado por um par formador, vêm contribuindo para o aumento da confiança dos docentes no desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula? De que forma a cooperação entre os professores fortalecem a profissionalização da carreira docente? Como as necessidades locais de formação podem dialogar com os conhecimentos produzidos nas universidades?

Enfim, restam-nos ainda muitas lacunas para compreensão do impacto que esta ação vem gerando e ainda pode gerar na rede estadual de ensino do Ceará. A expectativa é que os próprios professores posicionem-se frente a esta proposta e possam apontar direções para qualificação ou mudança de rumo. O que importa, no final das contas, é que os sistemas de ensino, de preferência articulados com as universidades, possam proporcionar aos professores da educação básica uma formação contínua que consiga responder aos anseios dos profissionais e dar mais segurança para o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALARCAO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. Rev. Fac. Educ. [online]. 1996, vol.22, n.2, pp. 11-42.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada**. Revista Brasileira de Educação. Nº 28. Jan./Fev./Mar./Abr. 2005.

CEARÁ. Lei Nº 13.104, de 24 de janeiro de 2001. Altera a denominação da Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa - FUNCAP, que passa a denominar-se Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, dispõe sobre sua disciplina e funcionamento e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Fortaleza, CE. 31 jan. 2001. Série 2. Ano IV. Nº 022. Caderno 1. p. 1. 2001.

CEARÁ. Lei Nº 14.190, de 30 de julho de 2008. Cria o Programa Aprender pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial do Estado**. Fortaleza, CE. 31 jul. 2008. Série 2. Ano XI. Nº 144. Caderno 1. p. 12. 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Professor Aprendiz**: o protagonismo docente na rede estadual de ensino médio. 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento para a concessão de Bolsas de Extensão Tecnológica pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico mediante Termo de Descentralização de Crédito Orçamentário celebrado entre a Seduc e a Funcap**. 2011.

CEARÁ. Lei Nº 15.189, de 19 de julho de 2012. Disciplina regras adicionais à lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado**. Fortaleza, CE. 24 jul. 2012. Série 3. Ano IV. Nº 140. Caderno 1. p. 1. 2012a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portaria Nº 1091/2012-GAB. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2013 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Fortaleza, CE. 21 dez. 2012. Série 3. Ano IV. Nº 242. Caderno 1. p. 42-46. 2012b.

CEARÁ. Decreto Nº 31.221, de 03 de junho de 2013. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção

e assessoramento da Secretaria da Educação (SEDUC). **Diário Oficial do Estado**. Fortaleza, CE. 06 jun. 2013. Série 3. Ano V. Nº 104. Caderno 1. p. 1-14. 2013a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações para o Suporte Pedagógico**. 2013b.

DAVIS. Claudia Leme Ferreira et al. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil**. Cadernos de Pesquisa. V.41 N.144 SET./DEZ. 2011.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.83, pp. 601-625.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. São Paulo, SP – Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido / Moacir Gadotti**. – Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. Vol. 1, N. 1, p.90-102, maio/2009.

_____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André**. – Brasília: UNESCO, 2011.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão / Valter Soares Guimarães** – Campinas, SP – Papyrus, 2004.

GRICOLI, Josefa A. G. et al. **A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, jan./abr., 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. Vol. 1, N. 1, p.31-42, maio/2009.

KIND, Luciana. **Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LELIS, Isabel Alice. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 43-58.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá** / José Manuel Moran. - Campinas, SP : Papirus, 2007.

NASPOLINI, Antenor. **A reforma da educação básica no Ceará.** *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 169-186.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** – Lisboa : Educa, 2002.

_____. Os professores e o “novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 217-233.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica.** Revista Brasileira de Educação. Tradução de Denice Barbara Catani. Nº 12. Set./Out./Nov./Dez. 1999. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Philippe Perrenoud ... [et al.] ; Tradução de Cláudia Schilling, Fátima Murad. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007.

RAUSCH, Rita Buzzi. **Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012.

RIBAS, Mariná Holzmann (Org.). **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes.** In: _____. O tempo de formação e a formação no tempo. Ponta Grossa : E. UEPG, 2004.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** / Marilda da Silva. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n.4, p.215-34, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação. Nº 13. Jan./Fev./Mar./Abr. 2000.

TARDIF, Maurice & ZOURHLAL, Ahmed. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.