

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

Antonia Vera Lúcia da Silva

**Os desafios vivenciados pela CREDE 15 na implementação do projeto professor
aprendiz: um olhar para a mobilização dos professores formadores**

Juiz de Fora

2020

Antonia Vera Lúcia da Silva

Os desafios vivenciados pela CREDE 15 na implementação do projeto professor aprendiz: um olhar para a mobilização dos professores formadores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora para como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisabeth Gonçalves de Souza

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Antonia Vera Lúcia da .

Os desafios vivenciados pela CREDE 15 na implementação do projeto professor aprendiz: um olhar para a mobilização dos professores formadores / Antonia Vera Lúcia da Silva. -- 2020. 127 f. : il.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Souza

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Formação Continuada. 2. Projeto Professor Aprendiz. 3. Professor Formador. I. Gonçalves de Souza, Elisabeth , orient. II. Título.

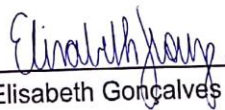
Antonia Vera Lúcia da Silva

**Os desafios vivenciados pela CREDE 15 na implementação do projeto
professor aprendiz: um olhar para a mobilização dos professores formadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

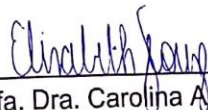
Aprovada em 16 de julho de 2020

BANCA EXAMINADORA



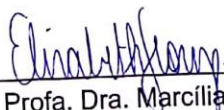
Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza (orientadora)

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca



Profa. Dra. Carolina Alves Magaldi

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Marcília Elis Barcellos

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Dedico este trabalho à minha querida vovó Maria Dulce de Oliveira (*in memoriam*). Obrigada pelo amor e carinho que desfrutei na sua doce companhia. A senhora sempre foi minha inspiração e razão maior da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela força e coragem que me foi concedida para chegar ao final dessa trajetória. Em meio aos desafios que surgiram, durante este percurso, ele me sustentou.

Agradeço à minha querida avó Maria Dulce de Oliveira (*in memoriam*) pelo apoio incondicional, pelo amor e pelo carinho que me fortaleceu sempre na busca dos meus sonhos. Infelizmente, ela partiu antes de dividir comigo a realização desse sonho e foi muito difícil prosseguir sem a sua presença física.

À minha família querida, que sempre me apoia, incentiva e está comigo em todos os momentos decisivos da minha vida.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Elisabeth Gonçalves de Souza, e à Assistente de Suporte Acadêmico do PPGP, Amanda Sangy Quiossa, pelo incentivo, apoio, tranquilidade, delicadeza e orientações precisas durante as fases de construção desta dissertação.

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) pela oportunidade e condições dispensadas para que eu pudesse cursar o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Aos meus companheiros de trabalho da CREDE 15 pelo incentivo e apoio durante toda a trajetória do Mestrado.

À Coordenadora da CREDE 15 Maria Erenice dos Santos Barros, que me apoiou e incentivou a ingressar e permanecer no Mestrado.

Aos amigos queridos que me apoiaram e me ajudaram a realizar esse sonho: Diva Lima, Gilmar Costa, Francisco Cavalcante, Marlícia Fernandes e Fabiana Martins.

Aos colegas do Mestrado, turma de 2018, que fizeram parte da minha formação e vão continuar presentes na minha vida para sempre.

Aos professores e professoras da CREDE 15, que, gentilmente, aceitaram participar desta pesquisa e contribuíram com informações fundamentais para a realização deste estudo.

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação da sua temática, tanto mais a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela (FREIRE, 2019, p.137).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A partir das evidências levantadas pelo caso de gestão, buscou-se compreender como a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15), pode avançar na implementação do Projeto Professor aprendiz. Assim, estabeleceu-se a seguinte questão de pesquisa: como a CEDEA pode avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15? Os objetivos propostos para a compreensão desse caso de gestão foram: i) descrever como ocorreu a implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15; ii) analisar os desafios vivenciados na implementação do Projeto Professor Aprendiz; iii) propor um plano de ação que fortaleça a implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Para tanto, adotamos como metodologia o estudo de caso com abordagem qualitativa, por se tratar de um fenômeno social inserido em um contexto real e possibilitar a interação com os envolvidos no processo para uma melhor descrição, interpretação e análise do caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, das quais participaram formadores, cursistas, coordenadores escolares e técnicos responsáveis pelo referido Projeto, na CREDE 15. O referencial teórico que embasou esta pesquisa é composto pelos estudos realizados por pesquisadores como Shön (2000), Imbernón (2011), Tardif (2014), Nóvoa (1992), Alarcão (2001), Gatti (2008), Freire (1996), entre outros, sobre a concepção de formação continuada na perspectiva da reflexão, a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula. Após a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, constatamos alguns problemas que afetam os avanços necessários na implementação do referido projeto na CREDE 15, como: a limitação do tempo dos professores formadores para estudar e planejar as formações, a insegurança dos docentes para atuar como formadores de seus pares, a falta de um espaço físico adequado para realizar as formações, as falhas na divulgação do projeto professor aprendiz e a insuficiência dos recursos financeiros para a logística das formações. Nesse sentido, propusemos um Plano de Ação Educacional que contempla ações que poderão possibilitar avanços na implementação do projeto professor aprendiz na CREDE 15.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Projeto Professor Aprendiz. Professor Formador.

ABSTRACT

This dissertation was made for the Professional Master in Management and Public Education Evaluation (PPGP) at the Public Policies and Evaluation Education Center at the Juiz de Fora Federal University (CAEd/UFJF). Based on evidences found by the management case, we try to understand how the School and Learning Development Cell (CEDEA) in the Regional Education Development Coordination (CREDE 15) can advance in the implementation of the Learner Teacher Project. Thus, the following research question was established: how can CEDEA advance in implementing the Learner Teacher Project at CREDE 15? The proposed goals to understand this management case were: i) to describe how the Teacher Learner Project was implemented at CREDE 15; ii) to analyze the challenges experienced in implementing the Teacher Learner Project; iii) to propose an action plan to strengthen the implementation of Teacher Learner Project at CREDE 15. For this, we adopted as methodology the case study and the qualitative research because it is a social phenomenon inserted in a real context and allows interaction with those involved in the process for a better case description and analysis. Data collection was carried out through structured interviews, in which Teacher trainers, course participants, school coordinators and technicians responsible for the referred Project at CREDE 15. The bibliography used in this research consists of studies done by researchers such as Shon (2000), Imbernón (2011), Tardif (2014), Nóvoa (1992), Alarcão (2001), Gatti (2008), Freire (1996) among others about the concept of continuing education in the perspective of reflection from the pedagogical practice developed by teachers in the classroom. After analyzing the data collected in the field research, we found some problems that affect the necessary advances in the implementation of the project at CREDE 15, such as: the limitation of the time of the teacher learner to study and plan the training, the insecurity of the teachers to act as teacher trainers to other teachers, the lack of an adequate physical space to carry out training, errors in the dissemination of the teacher Learner project and the insufficient financial resources for training logistics. In this sense, we proposed an Educational Action Plan that contemplates actions that may enable advances in the implementation of the teacher Learner project at CREDE 15.

Keywords: Continuing Education. Teacher Learner Project. Teacher Trainer.

LISTA DE QUADROS

Figura 1 - Distribuição das funções na CREDE 15	33
Figura 2 - Municípios que compõem a CREDE 15 e as escolas da Rede Estadual.....	34
Quadro 1 - Áreas de Formação do Projeto Professor Aprendiz	40
Quadro 2 - Os saberes dos professores de acordo com Tardif	53
Quadro 3 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	70
Quadro 4 - Problemas detectados por meio da pesquisa	97
Quadro 5 - Evidências coletadas na pesquisa de campo	98
Quadro 6 - Estudo e planejamento das formações	101
Quadro 7 - Comunidades de Prática nas escolas da CREDE 15	104
Quadro 8 - Formação continuada centrada na escola	107
Quadro 9 - Seminário anual de divulgação do Projeto Professor Aprendiz.....	109
Quadro 10 - Recursos financeiros para a logística das formações	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade Cursistas e Formadores na CREDE 15	39
Tabela 2- Demanda de Professores formadores na CREDE 15.....	45

LISTA DE SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CE	Ceará
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CED	Centro de Educação à Distância
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CEGAF	Célula Administrativa Financeira
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODED	Coordenadoria de Formação Docente e Educação à Distância
CP	Conselho Pleno
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação EaD
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	Laboratório Educacional de Ciências
LEI	Laboratório Educacional de Informática
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PLAMETAS	Plano de Metas da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
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
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO CEARÁ.....	18
1.1	O PROJETO PROFESSOR APRENDIZ NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO CEARÁ	18
1.2	A COORDENADORIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO (CREDE 15) NA ESTRUTURA DA SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ (SEDUC).....	32
1.3	HISTÓRICO DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ NA CREDE 15.....	36
1.3.1	Os desafios vivenciados pela CREDE 15 no desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz.....	44
1.3.2	Evidências que justificam o estudo proposto neste caso de gestão	46
2	ANÁLISE TEÓRICA E PRÁTICA DO MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PROPOSTA PELO PROFESSOR APRENDIZ	49
2.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E OS SABERES DOCENTES	49
2.2	O PROTAGONISMO DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE SEUS PARES	57
2.3	PERCUSO METODOLÓGICO.....	66
2.3.1	Coleta de dados.....	69
2.4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	69
2.4.1	Concepção de formação continuada e as contribuições das formações promovidas através do Professor Aprendiz na CREDE 15.....	71
2.4.2	O protagonismo docente e o papel do professor como formador de seus pares considerando suas potencialidades e desafios	85
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): POSSIBILIDADES DE AVANÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ	98
3.1	INCLUSÃO DO PLANEJAMENTO DAS FORMAÇÕES NA HORA ATIVIDADE DOS PROFESSORES FORMADORES	100
3.2	CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA NAS ESCOLAS E DE UM GRUPO DE FORMAÇÃO DOS FORMADORES MEDIADO PELA CREDE 15.....	102
3.3	REALIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES DO PROFESSOR APRENDIZ NAS ESCOLAS A PARTIR DA COMUNIDADES DE PRÁTICA	105
3.4	PROMOÇÃO DE UM SEMINÁRIO ANUAL PARA DIVULGAR O PROJETO PROFESSOR APRENDIZ NAS ESCOLAS DA CREDE 15	108

3.5	SOLICITAÇÃO À SEDUC PARA A MANUTENÇÃO EM 2021 DO ORÇAMENTO FINANCEIRO PROPOSTO PARA LOGÍSTICA DAS FORMAÇÕES NO ANO DE 2020.....	110
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A - Roteiro para entrevista estruturada com os técnicos da crede 15 responsáveis pela implementação do Projeto Professor Aprendiz	121
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista estruturada com professores formadores do Projeto Professor Aprendiz na crede 15	122
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista estruturada com professores cursistas do Projeto Professor Aprendiz na crede 15.....	123
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista estruturada com coordenadores escolares sobre o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na crede 15.....	124

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15), localizada na cidade de Tauá, no Estado do Ceará. Procura-se entender os principais desafios enfrentados na efetivação do referido projeto, com ênfase na dificuldade de mobilizar professores para participar como formadores de seus pares. O Projeto Professor Aprendiz visa incentivar professores da Rede Estadual de Ensino a colaborarem com o Programa Aprender pra Valer, por meio da produção de material didático-pedagógico, formação e treinamento de outros professores, além de haver posterior publicação de suas experiências e reflexões. O referido projeto é um instrumento de incentivo a algumas formas de protagonismo do professor, pois favorece a socialização de suas experiências e reflexões práticas.

O desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15 tem procurado atender à demanda de formação continuada de professores apresentada pelas escolas, mas apesar da repercussão positiva que esse modelo de formação tem alcançado nessa CREDE, ainda existem alguns desafios que são enfrentados desde a implantação desse Projeto. Tais problemáticas precisam ser superadas para que se possa alcançar os objetivos pretendidos nas formações. Entre os problemas que dificultam a vivência do Professor Aprendiz, destacam-se: a insuficiência de inscrições dos professores para participar da seleção de formadores de seus pares, a dificuldade apresentada pelos formadores na elaboração de seus projetos de formação e a logística das formações referente à alimentação e materiais necessários para os formadores realizarem as suas formações.

O protagonismo docente é um dos aspectos primordiais no Projeto Professor Aprendiz, uma vez que vislumbra no professor a capacidade de se colocar como formador de seus pares e desenvolver propostas de formação continuada com autonomia, dinamismo, criatividade e reflexão a partir da sua prática. Considerando a importância da atuação autônoma do professor e a sua posição como sujeito ativo de sua formação, esta pesquisa abarca os desafios vivenciados pela CREDE 15 no desenvolvimento do Professor Aprendiz. Nesse sentido, lança um olhar mais acentuado para a limitada adesão dos professores dessa CREDE para atuar como formadores de seus pares.

A formação de professores na Rede Estadual do Ceará, desde 2009, está pautada no Projeto Professor Aprendiz, que se transformou na principal estratégia de formação continuada dos professores. Além do referido projeto, a Secretaria da Educação do Ceará

(SEDUC) implantou, em 2018, os Itinerários Formativos¹. É válido salientar que a SEDUC tem ofertado cursos de formação continuada de professores voltados para a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na modalidade EaD, por meio do Centro de Educação à Distância (CED). Em 2018, também foi implantada a formação continuada para professores de Matemática da Rede Estadual de Ensino².

Para vivenciar na prática o Projeto Professor Aprendiz, a SEDUC disponibiliza bolsas tecnológicas que se constituem como incentivo financeiro no valor de R\$ 500,00 mensais, durante o período de atuação dos professores selecionados como formadores de seus pares. Essas bolsas visam fortalecer a participação dos professores, por meio de projetos de formação nas diversas disciplinas do currículo escolar, em especial Língua Portuguesa e Matemática, já que são as disciplinas que são foco nas avaliações externas como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A motivação para pesquisar sobre os desafios que estão presentes na implementação do Projeto Professor Aprendiz surge da minha experiência como técnica responsável por esse projeto na CREDE 15. Antes de assumir um cargo técnico na CREDE, estava lotada na sala de aula, pois sou professora efetiva de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino. Em 2010, participei como formadora do Projeto Professor Aprendiz. Ao ser lotada na CREDE 15 em 2011, dentre outras funções, passei a ser uma das técnicas responsáveis pela implementação do referido projeto e pude acompanhar mais de perto os desafios referentes ao número insuficiente de formadores, aos projetos de formação e à logística necessária para as formações.

Como professora de Língua Portuguesa, sempre senti a necessidade de formação continuada como caminho para aperfeiçoar a minha prática docente. Sou formada em Pedagogia com habilitação em Língua Portuguesa e foi vivenciando a experiência como

¹ Os Itinerários Formativos são cursos de formação continuada para professores da Rede Estadual ofertados na modalidade EaD, por meio do Centro de Educação à Distância (CED). Os cursos são compostos por seis módulos com carga horária variada, que, ao final, totalizam 150h e têm como objetivo principal promover o aperfeiçoamento das práticas didáticas e metodológicas do ensino de Matemática e Língua Portuguesa e de professores lotados nos Laboratórios Educacionais de Informática (LEI), Laboratórios Educacionais de Ciências (LEC) e Centros de Multimeios. (CEARÁ, 2019a).

² A formação para professores de Matemática é ofertada pelo Departamento de Matemática da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) e Centro de Educação à Distância do Ceará (CED) e visa propor novas abordagens para o ensino de Matemática na rede pública estadual, baseadas na resolução de problemas e na integração do conhecimento matemático às Ciências, Tecnologia e Inovação. (CEARÁ, 2020d).

professora que tomei consciência do quanto o exercício da docência nos proporciona a construção de saberes específicos que norteiam a nossa função. Tal consciência me fez perceber que a formação continuada precisa ser contextualizada, levando-se em consideração os saberes docentes, construídos a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. Há 08 anos, estou lotada na CREDE 15 e, durante esse tempo, o meu trabalho sempre teve uma ligação direta com a formação continuada de professores nessa CREDE. Exerci a função de Superintendente Escolar e, atualmente, exerço a função de Articuladora de Gestão. Dentre os programas e projetos em que atuo, destaca-se o Projeto Professor Aprendiz como referência de formação continuada implantada pelo Estado do Ceará.

O trabalho como professora e nas funções desempenhadas na CREDE 15 me proporcionou conhecimentos e inquietações que me levaram a sentir a necessidade de problematizar e pesquisar sobre a vivência do Projeto Professor Aprendiz nessa CREDE, a fim de subsidiar os avanços necessários ao desenvolvimento do referido Projeto, pois considero a formação continuada entre pares um modelo de formação pertinente, já que abre espaço para o professor refletir sobre a sua prática e exercer o protagonismo docente, no sentido de valorizar os saberes docentes e colocar o professor como sujeito da sua formação. Esse modelo de formação possibilita a superação do modelo tradicional de formação pautado na reprodução do conhecimento de forma descontextualizada e distante da realidade vivenciada pelo professor na sala de aula.

Os desafios que permeiam o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15, discutidos nessa pesquisa, deram origem à seguinte questão problema: como a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA) pode avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15? Para responder a essa questão, foi definido como objetivo geral: compreender como a CEDEA pode avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15 e, para auxiliar no desenvolvimento desse estudo, foram propostos os seguintes objetivos específicos: i) descrever como ocorreu a implementação do Projeto Professor Aprendiz por meio da CEDEA na CREDE 15; ii) analisar os desafios vivenciados pela CEDEA na implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15; iii) propor um plano de ação que fortaleça a implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. A metodologia utilizada na realização da pesquisa foi o estudo de caso, e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, envolvendo professores, formadores, gestores escolares e técnicos da CREDE.

A formação entre pares, proposta pelo Projeto Professor Aprendiz, é um modelo de formação que apresenta uma adesão significativa pelas escolas que estão sob a abrangência da CREDE 15. Isto pode ser evidenciado por meio da participação da maioria dos professores nas formações. É importante destacar, também, que as avaliações realizadas ao longo das formações demonstram a importância desse processo formativo, mas apresentam ressalvas com relação aos desafios evidenciados nesse caso de gestão. Desde o início da implementação do Projeto Professor Aprendiz, os gestores escolares apresentam para a CREDE 15 a reivindicação dos professores para que as formações tenham continuidade e que sejam superados os desafios que interferem na qualidade desse projeto.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O segundo apresenta a descrição do caso de gestão e está estruturado em três seções. A primeira seção aborda o Projeto Professor Aprendiz, no contexto das políticas de formação continuada de professores no Brasil e no Ceará. A segunda seção apresenta a CREDE 15, cenário desta pesquisa, na estrutura da SEDUC; e a terceira seção apresenta o histórico da vivência do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Nas subseções referentes à terceira seção, incluem-se os desafios vivenciados pela CREDE 15 no desenvolvimento do Professor Aprendiz, além das evidências que justificam o estudo proposto por esse caso de gestão.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico a partir dos estudos realizados por alguns pesquisadores, como: Shön (2000), Imbernón (2011), Tardif (2014), Nóvoa (1992), Alarcão (2001), Gatti (2008), Freire (1996), entre outros, que apresentam importantes reflexões sobre a concepção de formação continuada na perspectiva da reflexão crítica, a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula e está dividido em três seções. A primeira seção é composta por uma análise reflexiva a partir do referencial teórico apresentado sobre a formação continuada de professores, na perspectiva da reflexão sobre a prática e os saberes docentes. A segunda seção contextualiza o protagonismo docente na formação continuada e o papel do professor como formador de seus pares; a terceira seção apresenta a metodologia adotada para a realização da pesquisa de campo, além de introduzir os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, assim como as suas respectivas justificativas. Ademais, é também apresentada a análise dos dados, coletados na pesquisa de campo a partir do referencial teórico proposto na pesquisa e vislumbrando a elaboração de um plano de ação que propicie avanços na vivência do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15.

O quarto capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, apresentando ações que visam contribuir na

superação dos desafios enfrentados pela CREDE 15, na implementação do Projeto Professor Aprendiz, de forma que possa servir de referência para pesquisas futuras que busquem novas soluções para potencializar o desenvolvimento deste projeto.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO CEARÁ

Este capítulo tem como objetivo descrever a vivência do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15, além de apresentar algumas reflexões sobre os desafios vivenciados por essa CREDE no desenvolvimento do referido Projeto, com foco na dificuldade de mobilizar os professores para participarem do Professor Aprendiz como formadores dos seus pares.

Na primeira seção deste capítulo, o Projeto Professor Aprendiz será apresentado a partir das políticas educacionais relacionadas à formação continuada de professores no contexto nacional e estadual. Na segunda seção, será contextualizada a CREDE 15, cenário desta pesquisa, na estrutura da SEDUC. Na terceira seção, será introduzido o histórico da vivência do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Nas subseções referentes à terceira seção, serão apresentados os desafios vivenciados pela CREDE 15 na vivência do Professor Aprendiz, além das evidências que justificam o estudo proposto por esse caso de gestão.

Para compor o primeiro capítulo deste trabalho, foi realizada uma pesquisa exploratória, com o objetivo de conhecer melhor o objeto da pesquisa. De acordo com Gil (2008, p.46), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

A pesquisa exploratória permite que o pesquisador adquira maior familiaridade com o seu objeto de pesquisa e possa escolher as técnicas mais adequadas para coletar os dados necessários na análise proposta no seu estudo. Por meio da pesquisa exploratória, é possível realizar um levantamento bibliográfico e documental pertinente ao tema pesquisado.

1.1 O PROJETO PROFESSOR APRENDIZ NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO CEARÁ

A formação continuada de professores pode ser definida como o processo formativo que ocorre durante o exercício da profissão docente. Para Cunha (2013, p.562), “[...] a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo”.

De acordo com Gatti (2008), a precariedade dos cursos de formação inicial de professores no Brasil serviu de inspiração para a implementação da chamada “educação continuada”, principalmente, no setor público, que constatou, por meio de pesquisas e avaliações, que a formação básica dos professores não era suficiente para dar conta da sua atuação profissional.

Para Gatti (2008, p.58):

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p.58).

Percebe-se que a formação continuada de professores precisa ir além da superação das lacunas deixadas pela formação inicial e promover o aperfeiçoamento da profissão docente, por meio da atualização e aprofundamento do conhecimento dos docentes, levando-se em consideração a sua capacidade criativa e reflexiva a partir do contexto em que estão inseridos.

A evolução na concepção de formação docente no Brasil é influenciada pelo contexto político, social e econômico do país, em diferentes épocas, e apresenta avanços e retrocessos marcantes, determinados, também, pela legislação educacional específica de cada período da nossa história.

Na década de 1970, a formação do professor era influenciada, diretamente, pela psicologia comportamental. A ideia defendida pelos estudiosos desse período era a de que a competência do professor era uma característica própria desse profissional. Dessa forma, “[...] aquele que conseguisse estimular o desenvolvimento de uma aptidão para o máximo de alunos seria igualmente capaz de fazê-los progredir em qualquer outra situação e/ou seria capaz do mesmo feito com qualquer categoria de alunos” (CUNHA, 2013, p. 563).

Já no início da década de 1980, ocorreu uma mudança significativa na forma como se concebia a função docente, passando a ser vista a partir da estrutura de poder da sociedade, e sua identidade começa a ser definida como uma construção social e cultural.

Segundo Silva (2009), foi a partir do final dos anos de 1980 que surgiram novos conceitos para a compreensão do trabalho docente. Ele argumenta que as novas abordagens de pesquisa “passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer

específico a sua profissão” (SILVA, 2009, p.34), fazendo surgir a necessidade de se investigar os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações.

Para Fiorentini (1998) apud Nunes (2001, p.29).

[...] de uma valorização quase exclusiva do conhecimento que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes. (FIORENTINI, 1998 apud NUNES, 2001, p.29).

Os autores destacam as mudanças na concepção de formação continuada, levando-se em consideração o contexto em que essas mudanças são propostas e observando também o papel que os professores exercem nesse contexto, a partir dos conhecimentos que são acionados para atender a demanda de cada período, que é permeado por influências políticas, sociais e ideológicas.

A década de 1990 é marcada pelos ideais do neoliberalismo, que trazem à tona a racionalidade técnica e coloca o mercado como força reguladora das relações humanas. Nesse contexto, a formação de professores passou a ter como foco o desenvolvimento de competências técnicas para atender às necessidades de mercado. Segundo Cunha (2013, p.566), “[...]como inevitáveis e com facilidade se produziu um neotecnicismo pedagógico para responder às exigências do mercado, principalmente, por meio dos parâmetros da qualidade total e da pedagogia das competências”.

A formação de professores, na perspectiva da reflexão a partir da sua prática, surgiu como forma de resistência ao neotecnicismo pedagógico, reconhecendo o professor como um sujeito capaz de transformar o seu fazer pedagógico a partir do seu lugar de atuação. Além disso, passou-se a compreender que os docentes são capazes de produzir saberes essenciais à sua profissionalização.

Para Nóvoa (1992, p.13):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.13).

Pensar a formação continuada de professores a partir da reflexão de sua prática é, sem dúvida, uma quebra de paradigmas, considerando que, durante muito tempo, a formação continuada foi concebida como repasse de técnicas, que deveriam ser aplicadas pelo professor na sala de aula para promover a aprendizagem dos estudantes, com base nos interesses do poder político-econômico de um determinado contexto.

O Projeto Professor Aprendiz pode ser situado no paradigma de formação continuada estabelecido na década de 1990, que surge como uma reação ao neotecnicismo pedagógico e apresenta os conceitos de professor-reflexivo e prática-reflexiva. A concepção de formação continuada apresentada a partir desse paradigma vislumbra o professor como sujeito de sua própria formação, na perspectiva da sua auto formação, tendo em vista a reelaboração dos saberes iniciais e tendo como referência a sua prática diária na sala de aula.

Percebe-se que um dos aspectos principais que norteia a concepção de formação continuada, pretendida pelo Projeto Professor Aprendiz, é o protagonismo docente, que se apoia na ideia de que o professor deve liderar a formação entre pares, no sentido de avançar no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. É importante destacar que mesmo diante do fato de o Professor Aprendiz estar em desenvolvimento há cerca de 11 anos na Rede Estadual de Ensino do Ceará, tendo passado por algumas adequações, ainda temos muito a avançar, no sentido da prática-reflexiva, que precisa ser vivenciada a partir a realidade de cada escola participante do referido projeto.

De acordo com Santana (2015, p.59):

[...] a intencionalidade da proposta formativa embora teoricamente, a princípio, busca partir da racionalidade prático-reflexiva vislumbrando a atuação dos professores como o centro do processo de investigação e desenvolvimento, afastando-se da condição de meros objetos para tornar-se protagonistas do seu processo formativo, (re)significando seus saberes e naturalmente imprimindo uma nova feição a sua ação docente. (SANTANA, 2015, p.59).

Os avanços pretendidos pelo Projeto Professor Aprendiz, no tocante à formação continuada de professores, podem ser percebidos com maior clareza na atuação dos professores como protagonistas da sua própria formação, mas ainda é necessário que os professores se sintam seguros para refletir sobre a sua prática e, assim, perceber que o trabalho que desenvolvem na sala de aula também produz saberes específicos e importantes para a construção da sua identidade profissional.

No contexto atual, a formação inicial e continuada dos professores enfrenta desafios, que são gerados a partir das demandas sociais contemporâneas e que afetam de forma intensa a educação. Desse modo, “a situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa a educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações.” (GATTI, 2019, p.16).

A sociedade contemporânea é marcada pelo advento das tecnologias da informação e comunicação, que afetam a vida pessoal e profissional de forma global e geram, ao mesmo tempo, tanto a inclusão, como a exclusão social. Essas tecnologias também geram efeitos na economia, na produtividade e na flexibilização no contexto do trabalho. Transformam-se também as relações sociais, que passam a se estabelecer nos espaços virtuais, gerando certo individualismo. Essa percepção das contradições, presentes nesse contexto, exige da educação a construção de espaços de superação desses conflitos, a partir da formação de pessoas com base em um novo paradigma ético-social (GATTI, 2019).

Segundo Gatti (2019, p.76):

A legislação e as novas posturas sinalizam positivamente uma busca de melhor qualificação da formação de professores e de maior equidade (mesmo que entendida com variados sentidos) nas aprendizagens escolares e na constituição do humano tendo em conta suas diferenças culturais, étnicas e sociais. As pesquisas mostram, no entanto, que há uma distância apreciável entre a passagem de proposições filosóficas, teóricas, políticas e normativas e sua efetiva adoção, com muitos e complexos obstáculos a serem vencidos. [...] A formação de professores entra na agenda política nesse contexto e, como vimos, ela se mostra com muitas contradições, seja em termos de quantidade/qualidade, seja no binômio interesse público/interesses privados, política de Estado/mercado regulador, epistemologias conflitantes/formação dispersa, entre outras. (GATTI, 2019, p.76).

A formação continuada de professores adquiriu uma maior repercussão no cenário educacional brasileiro a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), promulgada em 1996 (BRASIL, 2016; 2017). A Constituição Federal surge como o marco regulatório das ações inerentes à educação, e a LDB estabelece as diretrizes para execução das ações previstas na Lei Federal. Além disso, tanto a Constituição Federal, como a LDB respaldaram a elaboração e implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Ao se referir à melhoria da qualidade da educação, a Constituição Federal, a LDB e o PNE levam em consideração o fato de que a

formação continuada de professores é um dos requisitos básicos para que se possa ofertar uma educação de qualidade para todos.

A Constituição Federal de 1988, no seu capítulo III, seção I, apresenta 09 artigos (Art. 205 a 214) que se voltam, exclusivamente, para a garantia de uma educação de qualidade para todos. No tocante à formação continuada de professores, destaca-se o artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC no 59/2009):

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2016, p.125-126).

Nesse artigo da Constituição Federal de 1988, é determinada a criação de um Plano Nacional de educação que assegure a qualidade da educação em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Para atingir o que está disposto nos itens que compõem o artigo, é imprescindível investir na formação inicial e continuada dos docentes, além, é claro, da valorização dos profissionais da educação, por meio de planos de carreira e do piso salarial profissional, garantidos no artigo 205 da referida Constituição.

Um marco importante na consolidação do que está disposto na Constituição Federal de 1988 foi o sancionamento da Lei nº 9.394, em dezembro de 1996. A LDB é considerada a legislação fundamental na educação, pois organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, tanto público, quanto privado, em todo o país, com base nos princípios e direitos presentes na Constituição Federal. A LDB faz uma referência mais explícita à formação continuada dos professores nos artigos 62 e 67:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 2017, p.43-44).

Os artigos 62 e 67 da LDB nº 9394/96 apresentam aspectos importantes acerca da formação inicial e continuada dos docentes e chamam a atenção para a necessidade dos entes federados investirem na formação continuada dos professores, considerando que esse tipo de formação, além de se constituir como referência na valorização dos profissionais da educação, torna-se um dos requisitos básicos para que se possa construir uma educação de qualidade no país.

A LDB também fortalece a ideia da criação de um PNE estabelecido pela CF/1988. Ao se referir à organização da educação nacional, a LDB registra que a União terá a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios. Ademais, nas disposições transitórias no artigo 87, primeiro parágrafo, fica instituído que: “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 2017, p.52).

O primeiro PNE 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.172/2001, apresentava objetivos e metas diretamente relacionados à formação continuada dos professores (BRASIL, 2001). O PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, apresenta 20 metas para serem alcançadas durante o seu período de vigência. Do conjunto de metas que compõem o PNE (2014-2024), 04 estão diretamente relacionadas ao professor (BRASIL, 2015c).

A meta 15 trata da política nacional de formação dos profissionais da educação prevista na LDB, que assegura que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de

conhecimento em que atuam. A meta 16 se refere, de forma específica, à formação continuada de professores:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015c, p. 277).

A meta 16 contempla dois aspectos que são primordiais na formação dos professores: a formação em nível de pós-graduação e a formação continuada na sua área de atuação, considerando o contexto no qual estão inseridos. É importante ressaltar que a formação continuada é essencial para que se possa avançar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas de todo Brasil, pois os profissionais da educação necessitam aperfeiçoar sua prática, constantemente, tendo em vista que o desempenho de sua função docente não se baseia apenas na sua formação inicial.

As metas 17 e 18 fazem referência à valorização dos profissionais da educação, por meio da equiparação do seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, além de assegurar o plano de cargos e carreira. Nesse sentido, fica explicitado que “[...] a valorização do magistério perpassa diversas dimensões, como a formação adequada e contínua, a estruturação de carreiras, as condições apropriadas de trabalho e a constituição de patamares adequados de remuneração [...]” (BRASIL, 2015c, p. 289).

Outro documento importante da legislação brasileira, referente à formação de professores, é o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a; 2015b). Esses documentos definem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, consolidando, revisando e, até mesmo, revogando disposições e orientações anteriores. Essa nova resolução apresenta como base a justiça social, com respeito à diversidade, além da promoção da participação e da gestão democrática (GATTI, 2019).

No capítulo I, parágrafo 5º da Resolução CNE/CP nº 2/2015, foram definidos os XI princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo que os princípios VIII, IX, X e XI estão diretamente relacionados à formação continuada de professores:

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2015b, p.66).

O capítulo 6 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, em seu artigo 16, apresenta a concepção de formação continuada que norteia o referido documento:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015b, p.53).

Ao analisar a legislação vigente, percebemos que a formação continuada dos professores é prevista na Constituição Federal de 1998 e respaldada pela LDB nº 9.394/1996 e pelo PNE 2014-2024, que especificam e orientam como deve ser efetivada esse tipo de formação em regime de colaboração entre os entes federados. O direito à educação, garantido na Constituição Federal e fortalecido pela LDB e pelo PNE, vislumbra o ideal de que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso a instituições escolares com condições adequadas de permanência e sucesso na sua aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário que haja um investimento substancial nas várias esferas da educação, além de formação dos profissionais da educação, um dos requisitos principais para que os indivíduos possam usufruir na prática do direito à educação.

No Ceará, o governo estadual tem procurado atender ao que está disposto na Constituição Federal e nos instrumentos legais como LDB e PNE. No tocante à formação continuada de professores, o Estado do Ceará implantou o Programa Aprender pra Valer, que contempla várias ações de fortalecimento do Ensino Médio.

O Programa Aprender pra valer foi criado por iniciativa do governo do estado do Ceará para responder às demandas referentes à elevação do nível de aprendizagem dos estudantes da rede pública de ensino, tendo em vista os resultados obtidos por meio das avaliações externas, principalmente, Prova Brasil e SPAECE.

Os indicadores produzidos por essas avaliações e a obrigação do poder público de garantir uma educação de qualidade, como está exposto no artigo 205 da Constituição Federal, ao visar “o pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p.124), fizeram com que o governo do estado do Ceará, em 2008, instituisse o Programa Aprender pra Valer, que tem como vertentes principais:

O desenvolvimento do protagonismo juvenil no processo de aprendizagem, através da criação de instrumentos de gestão, de ensino e organização estudantil; o desenvolvimento do protagonismo docente, através de ações voltadas à formação, à socialização de experiências e à elaboração de instrumentos didático-pedagógicos pelos professores; o fortalecimento e a renovação da gestão integrada (Credes-Escolas), qualificando-as como instrumentos fundamentais para a melhoria do trabalho pedagógico e do processo de ensino e aprendizagem; o acompanhamento sistemático das avaliações externas, tendo em vista o seu aproveitamento como instrumento de gestão que tem por fim a elevação do desempenho acadêmico dos estudantes. (CEARÁ, 2011, p.8).

Percebe-se, a partir dessas vertentes, que o foco do Programa Aprender pra Valer é o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, que deve ser desenvolvido a partir do protagonismo, tanto dos estudantes, como dos professores, considerados como sujeitos ativos desse processo. Além disso, a gestão escolar deve ter como foco os resultados de aprendizagem, por meio de um trabalho integrado, de modo que todos os aspectos da gestão se voltem para o pedagógico.

A Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008, cria o programa Aprender Pra Valer para desenvolver “estratégias complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica” (CEARÁ, 2008, p.12) O fortalecimento da aprendizagem é realizado por meio de ações, que têm como foco o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos no Ensino Médio.

O programa Aprender pra Valer é desenvolvido por meio de seis ações: (a) a Superintendência Escolar, que tem como objetivo principal o acompanhamento da gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos; (ii) O Primeiro Aprender, que busca o desenvolvimento de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático, por meio de materiais complementares elaborados para este fim; (iv) O Professor Aprendiz, que visa incentivar professores da rede a atuarem na produção de material didático-pedagógico, na formação de seus pares; (v) Avaliação Censitária do Ensino Médio, que consiste na ampliação do SPAECE; e (vi) O Pré-Vest, que articula ações de preparação dos alunos do terceiro ano do ensino médio para o ingresso no ensino superior e a Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional, que consiste na oferta, a estudantes e egressos do ensino médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho (CEARÁ, 2008).

As ações desenvolvidas pelo Programa Aprender pra Valer são avaliadas, constantemente, pela SEDUC, tendo em vista que constituem uma política pública e que, portanto, é preciso avaliar seus efeitos e realizar as adaptações necessárias para atingir os objetivos propostos. Ao longo da sua implementação, as ações propostas pelo Programa Aprender para Valer foram sendo aperfeiçoadas de acordo com o contexto das escolas públicas estaduais. Como exemplo, pode-se citar o redesenho do Pré-Vest e do Primeiro Aprender, que passaram por modificações substanciais em relação ao desenho inicial. As demais ações também foram aperfeiçoadas

No tocante ao protagonismo docente, destacamos que o Projeto Professor Aprendiz vislumbra o professor como sujeito capaz de refletir sobre sua prática e, a partir dessa reflexão, ser formador de seus pares, utilizando como ponto de partida as experiências individuais e coletivas vivenciadas no contexto escolar onde atuam.

Entendido como sujeito a um só tempo coletivo e individual, o professor faz-se protagonista de sua atividade científica e acadêmica num encontro entre determinadas condições pré-construídas, frente às quais ele se coloca a cada vez em sua atividade cotidiana, e sua posição de sujeito, posição esta autoconstruída. Sujeito de sua própria formação, ainda que em condições “dadas” (i.e., previamente produzidas), o professor é protagonista de uma autoconstrução nunca concluída, nem em nível coletivo, tampouco em nível individual. (CEARÁ, 2010, p.3).

Nesta perspectiva, compreende-se que a atuação do professor como formador de seus pares terá uma repercussão positiva, tendo em vista que a teoria a ser estudada será embasada pela experiência vivenciada na sala de aula e que, em certa medida, aproxima-se das

experiências trazidas pelos seus pares, que também podem contribuir de forma significativa com o processo de formação construído individual e coletivamente.

A formação docente entre pares valoriza as experiências trazidas pelos professores e contribui para desenvolver a capacidade reflexiva do docente, a partir da sua prática pedagógica e da interação com os seus pares. É possível construir conhecimento, quando os professores são capazes de gerar a reflexão e o diálogo com os problemas vivenciados na sua prática diária. De acordo com Alarcão (2001, p.131).

A reflexividade constitui-se, assim, como um caracterizador central do paradigma emergente no que se refere ao professor, a par de uma especificidade de produção de um saber próprio da profissão e por oposição a idéia socialmente aceita do saber do professor como reduzido ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino, em larga medida partilhada pela própria representação de muitos profissionais. (ALARCÃO, 2001, p.131).

O professor reflexivo constrói o saber próprio de sua profissão a partir da análise e da reflexão da sua práxis pedagógica, considerando a unidade entre teoria e prática e consegue ir além do domínio de conteúdos e técnicas de ensino, pois problematiza o seu fazer pedagógico e gera respostas para os desafios enfrentados na sala de aula.

Nesta perspectiva, o visa desenvolver o protagonismo docente, por meio da reflexão na ação, pois propõe a atuação dos docentes que estão em efetiva regência de sala de aula como sujeitos da formação de seus pares. A pretensão de se colocar o professor como protagonista da sua formação é a de que essa formação não aconteça de forma isolada e descontextualizada, sem levar em consideração as reais necessidades de formação dos professores. Os objetivos do referido projeto são:

Objetivo 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.

Objetivos 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, 2010, p.7).

Os objetivos propostos demonstram a ênfase dada ao protagonismo docente, no sentido de colocar o professor como sujeito da sua formação, tendo em vista que as suas

experiências, quando consideradas na sua formação, promovem a construção de saberes úteis no exercício da docência e contribuem para a construção da sua identidade profissional individual e também coletiva, em interação com os seus pares.

A proposta da formação continuada entre pares, além de estimular o protagonismo do professor, permite a vivência de uma formação reflexiva, pois possibilita a reflexão e a tomada de decisão a partir do contexto escolar. Ou seja, a pauta da formação tem como referência o chão da sala de aula, o que permite a busca de soluções para os problemas que de fato incidem na prática pedagógica diária do professor. A essência do referido projeto de formação é favorecer as condições de socialização das experiências, reflexões e conclusões teórico-científicas dos professores da rede junto aos seus pares.

A formação entre pares, na perspectiva do professor reflexivo, é um modelo relativamente novo de formação e é tema das pesquisas educacionais mais contemporâneas. Além disso, representa mais uma possibilidade de formação continuada, que, em certa medida, opõe-se à visão do professor como ser passivo, que apenas escuta e reproduz as teorias e pesquisas, sem contextualização com a sua prática pedagógica.

A formação continuada de professor na Rede Estadual de Ensino no Ceará teve início em 2009 e, até o ano de 2013, foram realizadas formações sem interrupções, nas diversas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, que são o foco das avaliações propostas pelo SAEB e SPAECE.

Em 2014 e 2015, o governo do Estado do Ceará, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), investiu na formação de professores propostas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Nesse período, o Projeto Professor Aprendiz ficou paralisado, sendo retomado depois de concluídas as formações do Pacto.

O referido Pacto foi instituído pela Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 e representava a articulação da União e dos Governos Estaduais na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio no país. Uma de suas ações principais foi a realização da formação continuada de professores e coordenadores escolares, com o objetivo de desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas e fomentar o desenvolvimento de práticas educativas com foco na formação humana integral (BRASIL, 2013).

A formação do Pacto na modalidade presencial aconteceu nas escolas de ensino médio. Cada escola tinha seus orientadores de estudo selecionados entre os coordenadores e professores que apresentavam o perfil exigido para exercer essa função. Além disso, esses

profissionais recebiam orientações das Instituições de Ensino Superior escolhidas como parceiras dos Estados que aderiram ao Pacto.

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio representou uma ação de formação continuada de professores, com duração de 400 horas, distribuídas em momentos de formação e produção, tanto coletiva, quanto individual. Tais encontros eram planejados para ocorrer no chão da própria escola, com um orientador de estudo. Esse orientador, geralmente, era o Coordenador Pedagógico, podendo ser, também, um professor do próprio grupo. Ademais, esta atividade contava com financiamento público, havendo, inclusive, o pagamento de bolsas para os cursistas e todos os responsáveis diretos pelas ações de formação nos níveis federal, estadual, regional e local.

A formação continuada proposta pelo Pacto dialogava, em certa medida, com a proposta de formação do Projeto Professor Aprendiz, pois vislumbrava o protagonismo docente, colocando o professor como formador de seus pares. Além disso, as leituras e reflexões disponibilizadas para os professores eram propostas a partir do material estruturado e visavam articular as diferentes áreas do conhecimento, a partir da realidade de cada escola, tendo como foco os estudantes do Ensino Médio, que devem ser reconhecidos como sujeitos que possuem interesses e conhecimentos que podem ser relacionados aos conteúdos trabalhados na sala de aula.

Após o encerramento da formação continuada proposta pelo Pacto nos anos de 2014 e 2015, a SEDUC retomou o Projeto Professor Aprendiz como sendo uma das suas vertentes principais na formação continuada de professores. O Projeto Professor Aprendiz viabiliza a formação continuada dos professores, por meio da reflexão sobre os seus saberes, relacionando-os à sua prática docente. É importante que o professor possa problematizar o seu fazer pedagógico e, a partir dessa problematização, possa construir novos saberes que fortaleçam cada vez mais o seu trabalho. Esse modelo de formação desperta nos professores o interesse e a motivação para pensar e agir em conjunto com seus pares para transformar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde atuam.

O Projeto Professor Aprendiz faz parte das ações da SEDUC na implantação da gestão para resultados da aprendizagem. Por meio desse modelo de gestão, a Secretaria de Educação realiza a descentralização gerencial dos processos, fazendo com que as CREDES e SEFOR assumam a responsabilidade parcial ou total pela execução das políticas educacionais do Estado.

Para a execução do Professor Aprendiz, a SEDUC é responsável por garantir os recursos financeiros necessários à logística das formações e a concessão de bolsas de extensão

tecnológica para os professores formadores. As CREDES assumem o compromisso de realizar a seleção dos formadores, em conformidade com os critérios estabelecidos na chamada pública, e apoiar os professores selecionados na elaboração do seu projeto de formação, de acordo com as necessidades do contexto da CREDE. Além disso, organiza toda a logística para a realização dos encontros formativos.

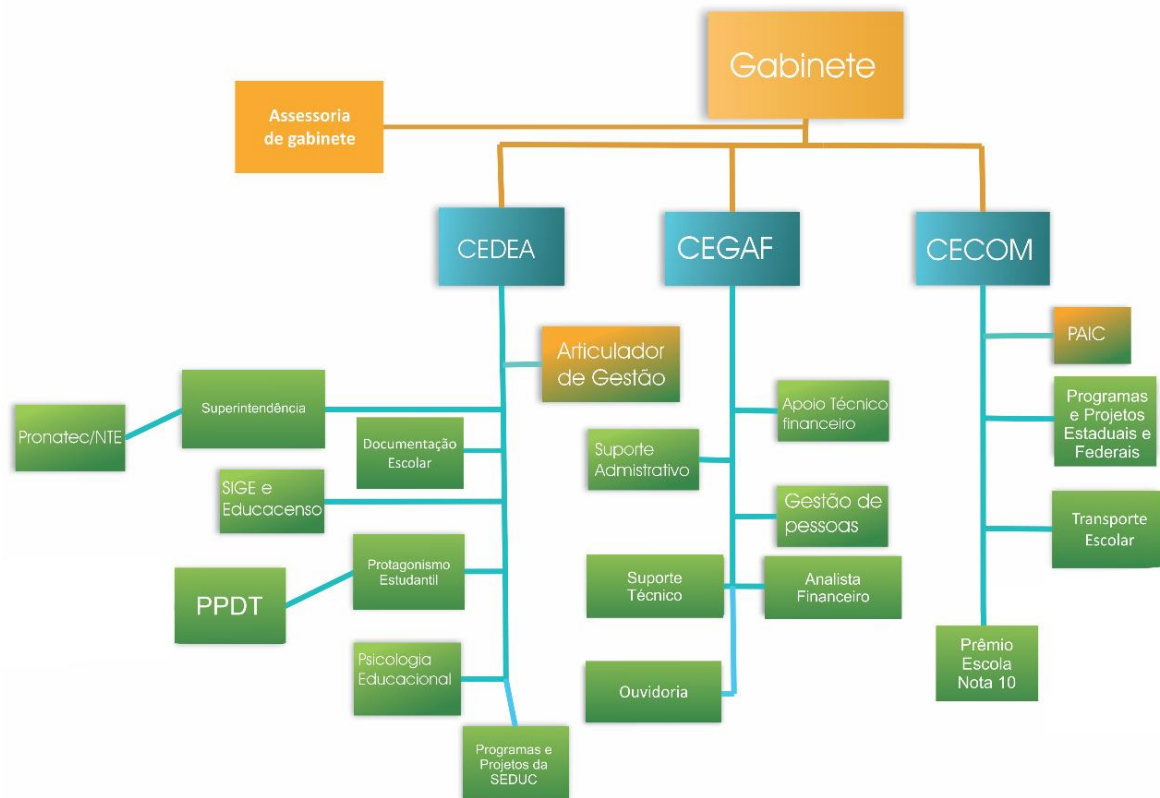
1.2 A COORDENADORIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO (CREDE 15) NA ESTRUTURA DA SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ (SEDUC)

A SEDUC é representada, em todo o Estado do Ceará, por meio das CREDES, que atuam com foco no trabalho desenvolvido pelas escolas e se responsabilizam pela implementação dos diversos programas e projetos implantados pela SEDUC. São 20 CREDES e 03 Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) responsáveis pelo acompanhamento das escolas estaduais de todo o Ceará. Com suas equipes técnicas, realizam um trabalho colaborativo com os diretores, coordenadores, professores e demais agentes educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação no Estado.

As CREDES são lideradas por um coordenador regional que desenvolve a sua função com o apoio dos orientadores de células, articulador de gestão, superintendentes e técnicos. As ações desenvolvidas pelas CREDES são coordenadas por três células existentes na estrutura de cada Coordenadoria Regional: a Célula de Gestão Administrativa Financeira (CEGAF), a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA) e a Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM).

A CEGAF desenvolve as ações administrativas e financeiras, gestão de pessoas e tecnologias. A CEDEA desenvolve ações que visam fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos principais: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão. A equipe da CEDEA procura firmar uma parceria que estimula a autonomia das escolas, ao mesmo tempo em que promove uma maior articulação entre a SEDUC e a escola, na perspectiva de melhor acompanhar o seu funcionamento e de apoiar na identificação de suas fragilidades e na busca de soluções para superar essas fragilidades. A CECOM, por sua vez, é responsável pelas ações que visam colaborar e assessorar as secretarias de educação dos municípios de sua abrangência.

Figura 1 - Distribuição das funções na CREDE 15



Fonte: Elaborado pela autora.

A CREDE 15 está localizada no Sertão dos Inhamuns, região esta que ocupa uma área de 24.061 km², que compreende 16% do território estadual e abrange os municípios de Tauá, Arneiroz, Aiuaba, Parambu e Quiterianópolis. A sede da CREDE fica localizada na cidade de Tauá a uma distância aproximada de 340 km da capital cearense. Além de apoiar e monitorar as ações implementadas pela SEDUC nas 14 escolas da Rede Estadual que estão sob sua jurisdição, a CREDE 15 colabora e presta assessoria às secretarias de educação dos municípios sob sua abrangência.

As 14 escolas de Ensino Médio que compõem a CREDE 15 apresentam diferentes modalidades de ensino e estão distribuídas nos 05 municípios que compõem essa CREDE. Dentre as modalidades de ensino ofertadas, destacam-se: escolas de tempo integral, escolas regulares, escolas de educação profissional integradas à educação básica, centro de educação de jovens e adultos e escola indígena.

O município de Tauá, sede da CREDE, apresenta a maior diversidade de escolas. São elas: 02 escolas de tempo integral, 01 escola profissional, 01 centro de educação de jovens e adultos e 02 escolas regulares. O município de Aiuaba possui 02 escolas regulares, e Arneiroz dispõe de 01 escola regular. No município de Parambu, há 01 escola regular, 01 escola

profissional e 01 escola de tempo integral. Por fim, no município de Quiterianópolis, existe 01 escola regular e 01 escola indígena.

Figura 2 - Municípios que compõem a CREDE 15 e as escolas da Rede Estadual



Fonte: Elaborado pela autora

Para desenvolver os programas e projetos implantados pela SEDUC, as escolas da Rede Estadual contam com o apoio direto da CREDE 15, por meio das CEGAF, CEDEA e CECOM. A CEGAF atua na gestão administrativa e financeira das escolas, orientando e monitorando o planejamento financeiro e sua execução, além de apoiar os gestores escolares na manutenção da infraestrutura das escolas e na lotação dos professores e funcionários. A CEDEA é responsável pela orientação e apoio na gestão pedagógica das escolas, e a CECOM, pelo diálogo entre as escolas da Rede Estadual e da Rede Municipal, firmando algumas parcerias, quando necessário.

A CEDEA, na CREDE 15, é composta por uma orientadora, que lidera o trabalho desenvolvido por esta célula, uma articuladora de gestão, que atua em conjunto com a orientadora, três superintendentes escolares, responsáveis pelas ações que visam a melhoria dos processos de gestão escolar, sete técnicos responsáveis pelos programas e projetos implantados pela SEDUC nas escolas, além de uma psicóloga, que atua realizando um trabalho de prevenção e disseminação da saúde mental e psicológica.

O trabalho realizado pela CEDEA tem como foco principal a Superintendência Escolar, que atua nas escolas visando fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos principais: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão. Os objetivos principais da Superintendência são:

Realizar o acompanhamento da gestão escolar com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos estudantes; Favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados; Promover, na escola, um circuito permanente de reflexão e ação em torno de seus indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão; Contribuir para articulação entre SEDUC e escolas na implementação de programas e projetos, bem como na troca de informações do funcionamento geral da rede. (CEARÁ, 2018, p.7)

Os objetivos que norteiam o trabalho da Superintendência escolar demonstram que a função principal da CEDEA está centrada na gestão pedagógica das escolas, que deve ser orientada para o ingresso, permanência e sucesso dos estudantes. Os superintendentes fazem o acompanhamento presencial e à distância de indicadores, como: frequência dos estudantes, movimento, rendimento e fluxo escolar, desempenho acadêmico em avaliação externa, ambiente educativo e espaço físico; acompanhamento de processos escolares, como: matrícula e lotação, planejamento pedagógico, prática pedagógica, avaliação da aprendizagem e acompanhamento dos instrumentos de gestão, como: calendário escolar, Regimento Escolar, Plano de Metas da Escola (PLAMETAS), Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

A partir do trabalho desenvolvido pela Superintendência, a CEDEA, por meio da sua equipe técnica, apoia e monitora o desenvolvimento dos Programas e Projetos implantados pela SEDUC nas escolas da Rede Estadual. Entre os quais, destacamos o Projeto Professor Aprendiz objeto desta pesquisa. A CEDEA é responsável pela execução do Professor Aprendiz, através das seguintes ações: lança a chamada pública para seleção dos professores formadores; seleciona os formadores de acordo com os critérios estabelecidos pela SEDUC; apoia os formadores selecionados na revisão de seus projetos de formação e no planejamento das formações; organiza toda a logística, apoiando os formadores em todos os momentos da sua atuação; mobiliza os professores das escolas sob a abrangência da CREDE 15 para participar das formações; faz o monitoramento por meio dos relatórios mensais produzidos pelos formadores e das avaliações realizadas pelos professores participantes das formações; e, a partir desse monitoramento, realiza *feedbacks* com a equipe de formadores, procurando

fazer as devidas correções de rotas quando necessário. Por fim, também acompanha a execução das bolsas tecnológicas concedidas aos formadores pela SEDUC.

1.3 HISTÓRICO DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ NA CREDE 15

O Projeto Professor Aprendiz apresenta, em sua concepção, a busca pela melhoria da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino no Ceará. Para avançar nessa melhoria, destaca o importante papel do professor como mobilizador dessa aprendizagem. Investir na formação continuada dos professores, considerando a sua prática diária e os saberes que mobiliza para desenvolvê-la, pode resultar na qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. Colocando-se como sujeito da sua própria formação, o professor é capaz de construir conhecimento o que contribui para seu desenvolvimento profissional. De acordo com Alarcão (2003, p. 30): “Colocando-se a ênfase no sujeito que aprende, pergunta-se qual o papel dos professores. Criar estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender[...]”.

Para Gatti (2008), no Brasil, um dos problemas em relação à formação de professores que ainda persistem é a falsa concepção de que, para formar os professores, basta que estes dominem os conhecimentos da área em que atuam. Tal concepção desconsidera a importância do conhecimento pedagógico, um problema que tem afetado, principalmente, os professores dos cursos de licenciaturas específicas, nas diferentes áreas do conhecimento, que acabam não recebendo uma sólida formação em educação. A autora argumenta que a formação pedagógica oferece conhecimentos basilares da psicologia do desenvolvimento, da sociologia e da história da educação, além das metodologias de ensino, elementos que ajudam os professores a lidarem com os alunos em sala de aula.

Nóvoa (2007, p.06) destaca a importância de a escola definir como foco a aprendizagem dos estudantes:

[...] preciso insistir na idéia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 2007, p.06).

Nessa perspectiva, percebe-se que a formação continuada é importante na melhoria da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que os professores terão a oportunidade de qualificar melhor a sua prática para atender às necessidades de aprendizagem que os alunos apresentam no contexto da sala de aula. Esse avanço pode ser percebido também por meio as avaliações internas e externas, como consequência de um processo significativo de aprendizagem.

Para valorizar esse profissional e possibilitar a efetivação de melhores condições de ensino e de trabalho, por meio de uma formação que considera os saberes docentes e sua prática como fio condutor da formação e profissionalização desses educadores, o Projeto Professor Aprendiz propõe três linhas de ação, que envolvem a atuação dos professores como formadores de seus pares, além da elaboração de material didático e publicação de suas experiências.

O Projeto Professor Aprendiz apresenta, em sua concepção, a busca incessante pela melhoria da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará. Para avançar nesse aspecto, destaca o importante papel do professor como mobilizador dessa aprendizagem. Esse Projeto apresenta três linhas de ação e desenvolvimento, que primam pelo incentivo ao protagonismo docente:

Linha editorial: Publicação, sob diversas formas, de experiências de ensino, de conquistas e sucessos escolares, bem como de produções científicas;

Linha didático-pedagógica: Elaboração de material didático-pedagógico, em diversos níveis, e de itens de avaliação;

Linha formativa: Processos de formação de professores por outros professores da rede. (CEARÁ, 2010, p.07).

Cada linha de desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz procura colocar em evidência e incentivar o protagonismo docente de diferentes formas, considerando a capacidade do professor de mobilizar conhecimentos para fortalecer sua prática pedagógica de maneira autônoma, mas também, de forma coletiva.

Na linha formativa, a mobilização dos professores para participar da seleção de bolsistas do Projeto Professor Aprendiz é realizada por meio de chamada pública lançada pelas CREDES, sob a supervisão da SEDUC. Ao longo da implementação do referido projeto, tem sido desafiador conseguir professores bolsistas suficientes para atender à demanda de cada CREDE.

A seleção dos professores formadores, desde a implantação do Projeto Professor Aprendiz, em 2009, é realizada por meio de chamada pública, lançada pelas CREDES, sob a

orientação da SEDUC. Os professores são selecionados a partir da análise do currículo, plano de trabalho proposto pelos candidatos e entrevistas. A análise do currículo deve levar em consideração a formação e a experiência profissional dos candidatos; o plano de trabalho deve atender às necessidades de formação continuada dos professores da CREDE, além de buscar a melhoria da aprendizagem dos estudantes; e a entrevista tem por base o plano de trabalho apresentado pelo candidato e sua experiência profissional.

O Projeto Professor Aprendiz, implantado em 2009 pela SEDUC, apresenta um modelo de formação continuada pautado no protagonismo dos professores, tendo em vista que, como sujeito pertencente a uma coletividade, interioriza e acumula experiências e reflexões da comunidade acadêmica a que pertence. Como sujeito individual, constrói um repertório de experiências didáticas e pedagógicas, a partir da sua prática diária em sala de aula, que podem ser compartilhadas para fortalecer o trabalho dos demais professores que compõem o corpo docente da escola.

Para participar da seleção para professor formador do Projeto Professor Aprendiz, o docente precisa ter a formação mínima de graduação e estar lotado em regência de sala de aula, na disciplina em que pretende ser formador. O professor selecionado a partir dos critérios estabelecidos na chamada pública, receberá como incentivo uma bolsa de extensão tecnológica no valor de R\$ 500,00 mensais, durante o período de atuação como formador de seus pares.

Os professores bolsistas selecionados devem desenvolver as atividades de estudo, planejamento e formação, em tempo distinto e complementar ao da sua lotação na escola, pois sua atuação como bolsista não dá direito à redução ou liberação das suas atividades docentes na escola. Cabe à CREDE planejar, junto aos bolsistas, as atividades formativas e o cronograma das formações, considerando o dia dedicado ao planejamento de cada área do conhecimento nas escolas sob sua abrangência.

A quantidade de bolsas de extensão tecnológica, destinadas à CREDE, é proporcional ao número de professores que atuam sob sua abrangência. A CREDE 15 costuma ser contemplada em média com 10 bolsas, por ser uma das Regionais com o menor número de escolas. Além de gerenciar a seleção dos professores bolsistas, a CREDE também, é responsável pela logística das formações. O professor bolsista, após a assinatura do termo de compromisso, é orientado a complementar o cadastro das informações pessoais no sistema de bolsa do Programa Aprender para Valer, além de postar seu plano de trabalho e o relatório mensal das atividades realizadas.

A CREDE 15 começou a desenvolver o Projeto Professor Aprendiz em 2009. Inicialmente, foi realizado o mapeamento da demanda de formação continuada nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Em seguida, foi elaborado o projeto de formação da CREDE, considerando os princípios estabelecidos pelo Projeto Professor Aprendiz. É válido salientar que, em 2009, a CREDE 15 apresentava uma lotação de 308 professores e, desse total, 209 professores participaram da formação entre pares nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, considerando a necessidade de avançar nos resultados do SPAECE³. O número de professores cursistas e de formadores nas respectivas disciplinas é apresentado no quadro abaixo:

Tabela 1 - Quantidade Cursistas e Formadores na CREDE 15

ANO	QUANTITATIVO DE PROFESSORES		QUANTITATIVO DE FORMADORES	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2009	51	53	02	02
2010	49	56	02	02
TOTAL	100	109	04	04

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pela SEDUC-CE.

No ano de 2010, a CREDE 15 deu continuidade à formação continuada de seus professores, por meio do Projeto Professor Aprendiz, e continuou tendo como prioridade as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, devido ao baixo rendimento dos estudantes nessas disciplinas, tanto nas avaliações internas, como externas. É válido salientar que, nos anos de 2009 e 2010, além da formação continuada para os professores de Língua Portuguesa e Matemática, foram realizadas oficinas de elaboração de itens nos moldes do SPAECE com os professores das respectivas disciplinas.

Nos anos de 2011 e 2012, a CREDE 15 vivenciou o Projeto Professor Aprendiz com uma maior intensidade e realizou a formação continuada nas quatro áreas do conhecimento, envolvendo as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Química, Física, Biologia, História e Geografia, atendendo professores lotados nas escolas dessa CREDE. Em 2011, apresentava uma lotação geral de 405 professores, dos quais 229 participaram das formações

³ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. O conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município, credes e estado. Ao mesmo tempo, os resultados têm servido de base para implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas estaduais e municipais. (CEARÁ, 2020f).

continuadas. Em 2012, apresentava 436 professores lotados e, deste total, 368 participaram da formação continuada realizada, por meio do Projeto Professor Aprendiz. O quadro abaixo apresenta as áreas do conhecimento contempladas pelo Projeto Professor Aprendiz:

Quadro 1 - Áreas de Formação do Projeto Professor Aprendiz

ÁREA DE FORMAÇÃO	DETALHAMENTO
Linguagens e Códigos	Disciplinas relacionadas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação 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 para Projetos de Extensão Tecnológica para fortalecimento do Projeto Professor Aprendiz – 2013 (CEARÁ, 2013).

É válido salientar que, no período compreendido entre 2009 e 2012, as formações foram realizadas no município sede da CREDE 15. Ademais, os professores lotados nas escolas localizadas nos outros municípios que compõem a referida CREDE se deslocaram para a sede, com o intuito de participar das formações. Tal deslocamento, por sua vez, constituía-se como um desafio, pois a CREDE não dispunha de recursos suficientes para custear o percurso desses professores.

Em 2013, a CREDE realizou as formações do Professor Aprendiz em polos formados pelos municípios mais próximos. Essa decisão foi tomada para resolver o problema de deslocamento dos professores. Foram formados três polos, sendo que 01 ficou no município de Tauá sede da CREDE, 01 no município de Parambu e 01 no município de Quiterianópolis. O polo de Tauá contemplou as escolas do próprio município e dos municípios de Arneiroz e Aiuaba, levando em consideração a proximidade entre eles. Os demais polos foram criados,

devido à distância entre a sede da CREDE e os referidos municípios. As formações nos polos foram realizadas em uma das escolas dos municípios que sediaram os polos, e a logística de materiais e alimentação foi compartilhada entre a CREDE e as escolas anfitriãs. A CREDE realizou o deslocamento dos formadores para os polos.

Nos anos de 2014 e 2015, devido à parceria com o MEC, a SEDUC investiu na formação de professores, a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Nesse período, o Projeto Professor Aprendiz ficou paralisado. Em 2016 e 2017, a CREDE 15 retomou as formações do Professor Aprendiz, assumindo a responsabilidade pela logística e disponibilizou, aos professores lotados na sua sede, a oportunidade de assumirem o papel de formadores de seus pares, tendo em vista que a bolsa de extensão tecnológica, durante esses dois anos, não foi disponibilizada pela SEDUC, que durante esses dois anos não executou o Projeto Professor Aprendiz na linha formativa e, por esse motivo, não houve seleção de professores formadores. A SEDUC retomou a concessão de bolsas para os professores formadores em 2018.

Em 2018, a CREDE 15 realizou a chamada pública para selecionar 04 formadores, sendo 02 formadores de Matemática e 02 formadores de Língua Portuguesa. No final do processo seletivo, contou apenas com 01 formador de Matemática e 02 de Língua Portuguesa, tendo em vista que apenas 04 professores se inscreveram para concorrer às vagas disponibilizadas, e 01 formador de Matemática selecionado desistiu de atuar na formação entre pares. Participaram da formação 90 professores cursistas, no período de 04 meses.

Já em 2019, o Projeto Professor Aprendiz foi desenvolvido apenas na linha editorial, com a publicação de experiências de ensino, de conquistas e sucessos escolares, bem como de produções científicas. Também houve a linha didático-pedagógica, com a elaboração de material didático-pedagógico, em diversos níveis e de itens de avaliação. Nesse ano, não foi desenvolvida a linha formativa.

No ano de 2020, o Projeto Professor Aprendiz está retomando a sua linha formativa com uma nova configuração, que consiste em reafirmar o foco do trabalho pedagógico no ensino e na aprendizagem dos estudantes, por meio da avaliação diagnóstica e formativa, articulada ao uso de material estruturado e formação de professores, pautada nas seguintes premissas: equidade, descentralização e articulação curricular. Para desenvolver a formação entre pares, foram selecionados, por meio de chamada pública: 02 formadores, sendo 01 de Matemática; e 01 de Língua Portuguesa. A novidade foi que esses formadores, além de elaborarem o seu projeto de formação, estão sendo formados por uma equipe de professores

da Rede Estadual e do Programa Cientista-Chefe Educação Básica⁴, com o apoio da equipe técnica da SEDUC. Também está sendo disponibilizado o material estruturado, elaborado por professores da Rede, e a utilização do material pelos professores está vinculada a uma formação continuada, com a finalidade de apropriação e contribuições para constante melhoria (CEARÁ, 2020e).

A Formação dos formadores é uma novidade no desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz. Desde a implantação do referido projeto, até o ano de 2018, os formadores elaboravam o seu plano de ação e planejavam as formações com o apoio das equipes técnicas das CREDES. A partir de 2020, além de elaborar os seus planos de ação, os formadores participam de formações que são coordenadas pela equipe técnica da SEDUC e do Programa Cientista-Chefe, e essas formações são ministradas por professores da Rede Estadual do Ceará selecionados para este fim. Trata-se também de uma formação entre pares por meio da qual os formadores selecionados pelas CREDES trocam experiências, discutem as situações problemas vivenciadas na sua realidade e interagem na construção de materiais para subsidiar as formações que serão desenvolvidas por todos os formadores. Essa estratégia visa alinhar as formações e aproximar os formadores, no sentido de fortalecer a sua prática como formadores de seus pares.

Ao analisar os ideais que permeiam a formação continuada presente no Projeto Professor Aprendiz, percebe-se uma influência marcante dos resultados obtidos, principalmente por meio das avaliações externas. Essa percepção requer uma reflexão crítica acerca do papel dessas avaliações no contexto educativo. É importante destacar que inúmeros fatores internos e externos influenciam esses resultados, e que a formação de professores é apenas um dos desses aspectos. Nesse sentido, tal questão deve ser vista com a atenção e com o cuidado necessário, evitando, assim, que o professor seja responsabilizado pela baixa proficiência dos estudantes nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

As avaliações externas são importantes, porque fornecem dados e indicadores sobre os sistemas de ensino e possibilitam a elaboração de políticas públicas para melhorar a qualidade da educação nas diversas redes de ensino. Além disso, servem de diagnóstico para fortalecer o

⁴ O programa Cientista Chefe, criado na atual gestão da Funcap, tem como objetivo unir o meio acadêmico e a gestão pública. Através dele, equipes de pesquisadores estão trabalhando nas secretarias ou órgãos mais estratégicos do Governo do Estado para identificar soluções de ciência, tecnologia e inovação que podem ser implantadas para melhorar os serviços e, desta forma, dar mais qualidade de vida para a população. Cada equipe é coordenada por um cientista chefe, definido segundo critérios como produção científica, formação e ligação com núcleos de pesquisa de alto nível (segundo a classificação realizada pela Capes para especificar os cursos de excelência em todo o país) de instituições cearenses (CEARÁ, 2020e).

trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, com foco na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, mas é válido salientar que a formação continuada de professores precisa ir além da melhoria dos resultados obtidos nessas avaliações e vislumbrar melhores condições de trabalho para os educadores, no sentido de valorizar os saberes docentes e o protagonismo desses profissionais, para que possam de fato realizar um trabalho que resulte na aprendizagem significativa dos estudantes.

É preciso implantar uma avaliação que dialogue com os seus principais sujeitos que se encontram nas escolas (gestores, professores e alunos), para que se possa construir de fato uma educação de qualidade. A avaliação só irá repercutir de maneira positiva se, além de considerar a aprendizagem dos alunos, considerar, também, os diversos fatores que repercutem no processo de ensino e aprendizagem.

As avaliações externas têm sua importância no contexto educacional, desde que seja superada uma visão centrada no produto. Nesse sentido, é fundamental deixar de lado a valorização apenas dos aspectos quantitativos, assim como evitar negligenciar os aspectos sociais e a sua importância na aprendizagem. De acordo com Santana (2018, p.49), é preciso “pensar em estratégias para usar as avaliações externas de outro modo, que ultrapasse o simples ranqueamento, um uso voltado para o diálogo e que tenha, na escola, uma parceira na busca por um ensino de qualidade”.

De acordo com Nóvoa (2007, p.16), é importante levar em consideração a questão da avaliação externa como forma de prestar contas à sociedade sobre o trabalho desenvolvido pela escola:

Há um problema de credibilidade da profissão hoje em dia. Temos que olhar nos olhos esse problema de credibilidade, que está ligado a algumas coisas que já falei, mas também, a pelo menos três outras coisas que vou falar. A primeira está ligada a avaliação e prestação de contas do trabalho profissional. É um tema que não gostamos de falar. Acharmos que avaliar tem a ver com controle, com mecanismos e dispositivos de controle político, com agendas políticas diversas. E na verdade, muitas vezes tem. Mas o problema é que nas sociedades de hoje, seja em que patamar for, não se pode deixar de ter uma dinâmica de abertura das profissões, uma dinâmica de transparência, de rigor, de prestação de contas. (NÓVOA, 2007, p.16).

A aprendizagem dos estudantes depende da combinação de fatores, tanto internos, quanto externos. Por esse motivo, o desempenho deles nas avaliações externas nem sempre reflete somente o trabalho desenvolvido pelos professores. Portanto, é complexo avaliar o trabalho docente considerando apenas o resultado dessas avaliações. Quando o professor consegue desenvolver uma boa prática na sala de aula, que resulta na aprendizagem dos

estudantes, conseqüentemente, essa aprendizagem irá refletir na melhoria dos resultados das avaliações externas.

Para garantir a presença dos professores que se deslocam dos municípios mais distantes, a Coordenadora disponibilizou, quando possível, os transportes da CREDE, utilizando a cota mensal de combustível destinada a todas as suas demandas. No tocante à limitação de recursos financeiros para a alimentação e material para as formações, a CREDE tem procurado atender a essa demanda com o seu aporte financeiro, que não apresenta nenhum recurso específico para as ações do Projeto Professor Aprendi. Além disso, procura fazer parcerias com as escolas para superar as dificuldades enfrentadas nesses aspectos.

1.3.1 Os desafios vivenciados pela CREDE 15 no desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz

No contexto da CREDE 15, esse modelo de formação parece bem aceito pelos professores, que, em alguns momentos, reclamavam da falta de formação continuada e sinalizavam que, quando ofertada, estava distante do chão da sala de aula. A formação continuada que não considera o contexto da sala de aula e os desafios vivenciados pelos professores no desenvolvimento de sua função tende a ser rejeitada pelos professores, pois não favorece a mudança de postura do fazer pedagógico.

A formação continuada de professores é um aspecto primordial na construção de uma educação de qualidade e se torna imprescindível na concretização de uma prática pedagógica fundamentada nas necessidades de aprendizagem dos alunos e que atenda aos anseios de uma concepção de educação comprometida com a transformação social. Para que isso de fato aconteça, é preciso implantar um modelo de formação que vislumbre um profissional com capacidade de inovação e participação nos processos de tomadas de decisão e na construção do seu fazer pedagógico

Apesar de o Projeto Professor Aprendiz ter sido adotado como modelo de formação adequado, na referida CREDE, ainda existem alguns desafios para a sua concretização da melhor forma possível. Dentre eles, destacam-se: a quantidade insuficiente de professores formadores, a elaboração dos projetos de formação pelos professores formadores e a logística de alimentação, materiais e transporte dos professores para o local da formação.

É importante ressaltar que o tipo de formação continuada, ofertada aos professores, precisa ser aceito pelos docentes. Para que isso aconteça, é necessário levar em consideração os aspectos metodológicos, considerando as atividades que de fato impactam na prática

pedagógica desses profissionais. Ademais, é importante se atentar para as condições materiais para que essa formação seja realizada, tais como: logística referente aos materiais necessários e à alimentação, deslocamento. Por fim, deve-se levar em conta os aspectos relacionados à valorização dos profissionais da educação, como carga horária disponibilizada para a formação, além dos impactos no seu currículo profissional, que culmina com a melhoria salarial.

Na CREDE 15, temos um histórico de insuficiência de inscrições dos professores para participar da seleção de formadores de seus pares, não havendo, assim, atendimento à demanda existente. É bastante comum sobrar vagas, e a CREDE precisa realizar um trabalho de convencimento e, até mesmo, fazer o convite para alguns professores com práticas exitosas que favorecem a aprendizagem, por meio da contextualização dos conteúdos e do uso de metodologias ativas que despertam a motivação e o interesse dos educandos. Esses professores são convidados para participar da seleção e ocupar as vagas ociosas. O quadro abaixo apresenta o número de vagas ofertadas para formadores e o quantitativo de professores inscritos:

Tabela 2- Demanda de Professores formadores na CREDE 15

ANO	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	NÚMERO DE PROFESSORES INSCRITOS
2009	07	04
2010	10	06
2011	11	10
2012	11	10
2013	06	04
2018	04	04

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados na CREDE 15.

Os dados apresentados sobre a demanda de professores formadores na CREDE 15 demonstram que, desde o início do desenvolvimento do Professor Aprendiz, o número de professores inscritos para concorrer às vagas ofertadas para formadores é menor do que a demanda apresentada pela CREDE. Ademais, percebe-se que em nenhum momento existiu mais de um candidato disputando a mesma vaga. Todos os inscritos que apresentavam o perfil estabelecido na chamada pública tiveram a oportunidade de atuar como formador de seus pares. As vagas ociosas foram ocupadas por professores que apresentavam o perfil de formador, mas não fizeram sua inscrição para participar da seleção e foram convidados pela CREDE 15 para participar como formadores de seus pares.

No que se refere à elaboração dos projetos de formação, os formadores selecionados apresentam dificuldades para elaborar os referidos projetos de acordo com a demanda de formação da CREDE 15. Temos como evidência a revisão dos projetos, que é realizada com o apoio da CEDEA antes do início das formações.

Desde o início da implantação do Projeto Professor Aprendiz, os técnicos da CREDE responsáveis pelo referido projeto realizam a revisão dos projetos de formação elaborados pelos formadores. Essa revisão é feita de acordo com os critérios estabelecidos na chamada pública e se constitui como uma das ações de responsabilidade da CREDE.

Para elaborar o projeto de formação, é disponibilizado um roteiro com os elementos básicos que devem constar no referido projeto, tais como: identificação do candidato, local de desenvolvimento do projeto, objetivo geral (o que se pretende com essa formação) e objetivos específicos (as mudanças ou resultados concretos que se pretende alcançar com essa formação), justificativa (descrever com clareza a relevância dessa proposta de formação, tanto para seus pares, quanto para a melhoria da aprendizagem dos estudantes; as potencialidades e oportunidades dessa formação continuada), metodologia (quais os procedimentos a serem adotados na formação e como será realizada), propostas de ações para cada etapa de formação, cronograma de atividades (considerar o planejamento da formação com a Crede/Sefor, a quantidade de encontros formativos, a elaboração de relatórios mensais e final, etc).

A logística referente à alimentação e transporte dos professores que se deslocam de outros municípios para a sede da CREDE onde acontecem as formações e os materiais necessários para a realização das formações também se constitui como um desafio, pois a CREDE não dispõe de recurso financeiro específico para as formações referentes ao Projeto Professor Aprendiz

1.3.2 Evidências que justificam o estudo proposto neste caso de gestão

Uma evidência da dificuldade de selecionar professores bolsistas para atuar como formadores de seus pares é o número reduzido de inscrições de professores para concorrer às vagas disponibilizadas pelo Projeto Professor Aprendiz, e o resultado da seleção de professores bolsistas em 2018 serve como exemplo. A SEDUC disponibilizou 04 bolsas para CREDE 15 e, apesar da intensa divulgação da chamada pública, houve apenas 04 professores inscritos que participaram do processo de seleção. Desses 04, apenas 03 atuaram como

formadores de seus pares. Um dos professores selecionados desistiu de participar como formador, e os demais contaram com o apoio da CREDE para desenvolver o seu trabalho.

O professor selecionado, que desistiu de atuar como formador de seus pares, apresentou um atestado médico no momento da assinatura do termo de compromisso para atuar como formador. Ele alegou problemas de saúde e, por esse motivo, precisava de tempo para tratamento médico. É válido salientar que o referido professor participou como professor cursista das quatro formações de Matemática ofertadas em 2018. Percebe-se, na atitude do professor, que ele não se sentiu seguro para atuar como formador de seus pares e decidiu participar como professor cursista da formação. O atestado médico apresentado por ele não fez com que deixasse de participar na íntegra dos momentos formativos.

Quando são lançadas as chamadas públicas para a seleção de professores bolsistas do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15, é comum vários professores entrarem em contato por telefone ou, até mesmo, procurar a equipe da CEDEA para esclarecer dúvidas sobre essa seleção. Entretanto, apesar de demonstrarem interesse, muitos se sentem inseguros para elaborar o seu projeto de formação e alegam não dispor de muito tempo para planejar. Por fim, acabam desistindo de se inscrever, mesmo com a equipe responsável pelo Projeto Professor Aprendiz se colocando à disposição para apoiá-los.

Outro aspecto desafiador tem sido a elaboração do projeto de formação pelos professores formadores. A sistematização das experiências vivenciadas na sala de aula para socializar com seus pares e a contextualização do saber adquirido, por meio da prática, parece se constituir como um empecilho no momento que alguns professores vislumbram a possibilidade de participar como formadores de seus pares.

Ao elaborar o projeto de formação os professores, formadores precisam ficar atentos para não transformar os encontros formativos em momentos de socialização de problemas pontuais e repasse de modelos de aulas prontas para serem reproduzidas pelos professores participantes. É preciso lembrar que essas formações são momentos propícios para discutir as vivências trazidas pelos formadores e seus pares, além de gerar reflexões pertinentes, que irão repercutir de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem vivenciado nas escolas participantes das formações.

No tocante à logística da formação, é importante destacar a necessidade de recursos financeiros específicos para o deslocamento dos professores dos municípios que fazem parte da CREDE para a sede onde são realizadas as formações, além da alimentação e do material necessário para a realização das formações.

Uma evidência referente ao desafio da logística é que, em 2018, nem todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática participaram das formações por causa da dificuldade de deslocamento dos municípios distantes da sede da CREDE. Eram 48 professores de Língua Portuguesa e 42 professores de Matemática, perfazendo um total de 90 professores cursistas. Nos quatro encontros formativos de 2018, tínhamos sempre a ausência de, em média, de 05 professores desses municípios, e a justificativa dada por esses professores era referente à dificuldade de deslocamento.

O capítulo seguinte apresenta o referencial teórico a partir dos estudos realizados por diversos autores sobre o tema formação continuada de professores e está destinado, também, à apresentação da metodologia utilizada na pesquisa e à análise dos dados coletados por meio do estudo de caso proposto neste estudo.

2 ANÁLISE TEÓRICA E PRÁTICA DO MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PROPOSTA PELO PROFESSOR APRENDIZ

Este capítulo apresentará a continuidade do estudo iniciado no capítulo anterior, visando a busca de respostas para o problema proposto nessa pesquisa, que investiga como a CEDEA pode avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Para subsidiar essa pesquisa, utilizaremos o referencial teórico sobre a formação continuada de professores na perspectiva reflexiva, considerando que esse é o modelo de formação proposto pelo Professor Aprendiz.

No referencial teórico, apresentaremos as reflexões de Shön (2000), Imbernón (2011), Tardif (2014) e Nóvoa (1992) sobre a formação continuada, a partir da prática desenvolvida na sala de aula e dos saberes docentes que embasam essa prática. Posteriormente, será elencada uma análise crítica da formação continuada de professores e do protagonismo docente com base nos estudos de Alarcão (2001), Gatti (2008) e Freire (1996).

Apresentaremos, também, o percurso metodológico da pesquisa, estruturado por meio de um estudo caso, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista estruturada. Além disso, serão apresentados os dados coletados na pesquisa e análise desses dados, a partir do referencial teórico proposto, considerando os seguintes eixos de análise: a formação continuada de professores na perspectiva da reflexão sobre a prática e os saberes docentes e o protagonismo docente na formação continuada, considerando o papel do professor como formador de seus pares.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E OS SABERES DOCENTES

O modelo de formação proposto pelo Projeto Professor Aprendiz favorece a vivência de uma formação continuada que valoriza as experiências dos professores e incentiva o seu protagonismo, considerando que, a partir do contexto escolar, é possível propor um modelo de formação continuada que contribua com a melhoria da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. Esse modelo de formação está de acordo com a concepção de formação continuada, na perspectiva do professor reflexivo proposto nos estudos de pesquisadores como Shön (2000), Imbernón (2011), Tardif (2014) e Nóvoa (1992) e na perspectiva do professor crítico por meio das ideias de Alarcão (2001), Gatti (2008) e Freire (1996). É importante destacar que a formação do professor crítico é desenvolvida a partir da postura de

sujeitos ativos que analisam o contexto social, político e cultural, no qual estão inseridos e buscam possibilidades de transformações desse contexto. O professor crítico apresenta uma preocupação constante com as consequências éticas e morais da sua prática pedagógica.

Shön (2000), por meio dos seus estudos, lançou a chamada “epistemologia da prática”, considerando que a interação que ocorre a partir da prática docente permite a produção de conhecimento, quando os professores são capazes de gerar a reflexão e o diálogo a partir dos problemas vivenciados na referida prática. O professor é capaz de desenvolver sua capacidade reflexiva a partir da sua prática pedagógica, ou seja, pensar na ação e sobre a ação, para que possa desenvolver uma aprendizagem significativa ao longo da sua profissão.

A proposta da formação continuada entre pares, vislumbrada pelo Projeto Professor Aprendiz, está de acordo com as ideias de Shön (2000), na medida em que estimula a vivência de uma formação reflexiva a partir do contexto escolar. Ou seja, a formação é pensada a partir das experiências vivenciadas na sala de aula, o que permite a busca de soluções para os problemas que, de fato, incidem na prática pedagógica diária do professor. A essência do referido projeto de formação é favorecer as condições de socialização das experiências, reflexões e conclusões teórico-científicas dos professores da rede junto aos seus pares.

Uma das ideias principais defendida por Shön é que o professor não atua na prática como um técnico ou da forma como um cientista age num laboratório. A atividade docente é em grande parte improvisada e construída a partir do contexto onde é desenvolvida. Por esse motivo, os docentes não devem se contentar com a aplicação de conhecimentos teóricos na forma de receitas, pois cada situação vivenciada é única e exige a reflexão em e sobre a ação, considerando os problemas identificados por esses profissionais. Nesse sentido, a partir de sua experiência e competências, profissionais procuram solucionar tais questões (TARDIF; MOSCOSOII; 2018).

De acordo Imbernón (2011, p.07), o contexto atual exige que a profissão docente supere “a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento que se tornou obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária e integradora”.

Para superar essa concepção de educação centrada, principalmente, na reprodução do conhecimento e na passividade, tanto do aluno, quanto do professor, é necessário avançar no modelo de formação inicial e continuada dos professores. Imbernón (2011, p.15) destaca que

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se

transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as aprendam e se adaptem para poder conviver com a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora. (IMBERNÓN, 2011, p.15).

Percebe-se que a formação de professores, no contexto atual, precisa ir além da formação técnica e gerar espaços de reflexão a partir da realidade em que cada educador está inserido. Dessa forma, essa reflexão possibilita que coletivamente haja a formação entre pares. Segundo Imbernón (2011), é importante que a formação continuada de professores aconteça no interior da escola e que leve em consideração as situações-problemas. A utilidade da formação reside na capacidade de adaptação as diferentes realidades vivenciadas pelos educadores.

Imbernón (2009, p.39) ressalta que é importante gerar um amplo questionamento da atual situação referente à formação continuada de professores e inserir, na prática, novas propostas que ainda permanecem apenas no plano teórico como:

a reflexão sobre a prática num contexto determinado; a criação de redes de inovação, comunidades de prática formativas e comunicação entre o professorado; a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado; partir de projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto e sobretudo, como ideia eixo, mas do que ter a intenção de atualizá-los, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que aprendam (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado. (IMBERNÓN, 2009, p.39).

Conforme o posicionamento de Imbernón, a formação continuada precisa suscitar, na prática, a reflexão crítica do fazer pedagógico e permitir que o professor seja sujeito da sua própria formação, além de criar espaço para o estabelecimento de comunidades de práticas formativas que possam repercutir de maneira positiva no contexto escolar, gerando aprendizagem no coletivo, a partir de um trabalho colaborativo com a participação efetiva de todos os docentes.

Imbernón (2011, p.50) destaca cinco grandes linhas ou eixos de ação que precisam ser considerados na formação permanente do professor:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção na realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa; 2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores; 3. A união da formação a um projeto de trabalho; 4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc... e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc; 5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação cultural. (IMBERNÓN, 2011, p.50).

O Projeto Professor Aprendiz, tema desta pesquisa, visa ir além da proposta de formação continuada na qual os professores são formados por formadores externos a escola que, em alguns momentos, não levam em consideração o contexto escolar e a importância da interação entre pares na consolidação dos saberes necessários ao exercício da docência. É evidente que a presença de formadores externos também deve fazer parte da formação docente. No entanto, essa presença precisa ser concretizada por meio da aproximação entre as escolas e as diversas instituições que dialogam com essa formação, tanto inicial, como continuada, no sentido de qualificar a investigação e a produção de conhecimento a partir das práticas docentes que se concretizam na escola.

No contexto atual, os projetos de formação continuada precisam considerar a importância da escola como locus privilegiado de formação, pois ela deve ser o ambiente gerador da reflexão crítica acerca da prática pedagógica do professor e das mudanças decorrentes dessa reflexão. É válido salientar que o Projeto Professor Aprendiz vislumbra uma formação continuada que promova a investigação da realidade escolar, a troca de saberes, a reflexão coletiva alimentada pela teoria e articulada a essa realidade, permitindo ao professor o conhecimento de si e do outro, gerando possibilidades de transformação do cotidiano escolar.

Tardif (2000) considera que os conhecimentos profissionais dos professores requerem autonomia e discernimento. Não são apenas conhecimentos técnicos padronizados que, após serem adquiridos, serão aplicados na forma de rotinas, procedimentos ou até receitas. É sempre necessário um pouco de improvisação e de adaptação a situações novas vivenciadas pelos professores. Nesse processo, é fundamental que haja reflexão, para que possam compreender o problema, definir os objetivos que se pretende atingir, além de organizar os meios mais adequados para atingir esses objetivos.

Ao tratar dos saberes docentes, Tardif (2014, p.14) argumenta que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF, 2014, p.14).

Nessa perspectiva, Tardif considera que os saberes docentes são construídos a partir da prática pedagógica do professor. Ou seja, à medida que ensina o professor, também aprende. Tais saberes apresentam uma relação direta com o contexto em que o docente está inserido e, principalmente, com a sua postura ativa e consciente diante do fazer pedagógico que precisa desenvolver na sala de aula. Para Tardif (2014, p.19), [...] “o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. [...] está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc”.

Quadro 2 - Os saberes dos professores de acordo com Tardif

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, experiência dos pares.	Pela Prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (20014, p. 63).

No tocante à formação continuada, Tardif (2014, p.240) argumenta que é estranho que “[...] os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la pelo menos em parte” [...]. Para Tardif, (2014) o professor precisa compreender que a sua prática pedagógica produz conhecimentos importantes que devem ser considerados no seu percurso formativo.

A concepção de formação pretendida pelo Professor Aprendiz dialoga com a proposição de Tardif (2000), pois considera importante que a formação continuada seja conduzida pelos professores. Estes devem partir de sua prática para planejar a formação entre pares, considerando que são detentores de saberes específicos, necessários ao exercício da docência e construídos a partir de suas experiências individuais e coletivas, além de ser fruto da reflexão gerada a partir das situações problemas vivenciadas na sala de aula.

Para Tardif (2000, p.05), “a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios”. Para o referido o autor, o conhecimento técnico adquirido pelo professor na sua formação inicial só faz sentido se estabelecer uma relação direta com o contexto concreto de exercício da função docente.

Tardif (2000, p.06-07) se refere à “epistemologia da prática” criada por Shön como sendo:

[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. [...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p.6-7).

Nóvoa (1992) considera que a formação docente deve suscitar a reflexão-crítica, para que os professores possam dispor de meios para desenvolver um pensamento autônomo que facilite a auto formação participada. Para Nóvoa (1992, p.13), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

De acordo com Nóvoa (1992, p.14), a formação de professores, a partir da sua experiência, deve considerar que:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um

processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p.14).

O autor chama a atenção para a necessidade do diálogo entre professores que socializam suas experiências, no sentido de construir e solidificar os saberes profissionais, além de fortalecer os valores típicos da profissão docente que permitem o exercício autônomo da docência.

Para Nóvoa (2019, p.10), “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado”. Ele defende o trabalho coletivo dos professores a partir de uma reflexão centrada na prática.

De acordo com Nóvoa (2019, p.11):

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2019, p.11).

Percebe-se, no posicionamento do autor, que a transformação da escola, no contexto atual, perpassa pela atuação ativa dos professores, no sentido de pensarem coletivamente novas práticas pedagógicas que sirvam para atender aos desafios propostos. O lugar desse novo fazer pedagógico precisa acontecer no espaço da formação continuada, que deve ocorrer na escola, sem desconsiderar o apoio dos agentes externos como a universidade, aliando os conhecimentos universitários frutos das pesquisas aos conhecimentos produzidos pelos professores a partir da sua experiência docente.

Nóvoa (2019, p. 14) chama a atenção para a necessidade de “[...] constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente”.

Segundo Nóvoa (2017, p.26):

Muitas vezes, fala-se da formação de professores como uma espécie de resposta ou de “salvação” para todos os problemas educativos. Quando se

adopta esta linha de raciocínio, facilmente se cai numa visão dos professores como “super-homens” ou “super-mulheres”, capazes de tudo resolver. Daqui à sua responsabilização ou culpabilização vai um pequeno passo. [...] A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. (NÓVOA, 2017, p.26).

O autor entende que a formação docente é imprescindível, mas não pode ser vista como a única resposta para todos os problemas educativos. Para ele, a formação dos professores deve ir além da preparação técnica para o exercício da docência e incidir sobre a profissionalização dos professores a partir da valorização desses profissionais.

Para contribuir com o atendimento das demandas contemporâneas da educação, a formação de professores precisa ir além da preparação profissional no aspecto técnico e se debruçar sobre as dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc. Os professores precisam dominar o conhecimento científico referente às disciplinas que compõem o currículo escolar, mas esse conhecimento só terá utilidade se houver a preocupação, também, com o conhecimento em educação ligados à didática, currículo, psicologia educacional, entre outros. Tudo isso precisa manter uma relação direta com o conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2019).

O projeto Professor Aprendiz destaca a importância de valorizar o protagonismo dos professores, no sentido de abrir espaço para que possa atuar de forma autônoma no exercício da docência e como sujeito ativo de sua própria formação. Dessa forma, é possível utilizar a sua capacidade de compreender e intervir no contexto escolar em que atua.

Mesmo considerando a importância de vislumbrar o professor como um profissional reflexivo, Nóvoa (1992) chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao valorizar o saber da experiência docente, de forma que não ocorra o risco de uma recaída no que ele chama de “populismo pedagógico”, que considera apenas as experiências vivenciadas pelo professor, sem levar em conta a teoria como apoio necessário à reflexão sobre a prática para o desenvolvimento das diversas competências que devem compor o perfil do profissional docente.

Nóvoa (1992) destaca um aspecto importante, que deve ser considerado no contexto do Professor Aprendiz. Para ele, é preciso garantir que a formação entre pares não se perca na mera reprodução de experiências vivenciadas na sala de aula e avance no sentido de gerar a

reflexão apoiada na teoria, de forma a favorecer o desenvolvimento e a solidificação dos saberes inerentes a profissão docente.

Gatti *et al.* (2019, p. 35), ao se referir à formação docente no contexto atual, destaca que:

Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também. (GATTI *et al.* 2019, p. 35).

Nesse entendimento, pode-se inferir que a autora considera que, além da formação teórico-prática consistente, os professores precisam compreender a relevância do seu trabalho para poder problematizar a realidade social na qual estão inseridos. Assim, no desenvolvimento de sua função, poderão construir o seu percurso formativo, considerando que, ao formar outros sujeitos, eles também se formam na ação e na reflexão a partir dessa ação.

Para Gatti (2017, p. 722), pensar e fazer a formação de professores envolve “considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”.

Gatti (2017) destaca a importância de considerar o contexto no qual os professores estão inseridos e a necessidade da conscientização crítica sobre as finalidades da formação continuada e seus impactos, no sentido de transformar não só a prática do professor, mas a realidade social na qual essa prática costuma ser desenvolvida.

2.2 O PROTAGONISMO DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE SEUS PARES

Imbernón (2009, p. 53) faz referência ao protagonismo docente, ao considerar que a formação permanente do professorado, baseada na resolução de situações problemas, “requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudanças”.

Para Imbernón (2009, p. 69):

[...] o coletivo de professores precisa participar conjuntamente em processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educativa para assumir um maior protagonismo no seu trabalho. Este protagonismo deve surgir a partir do debate e da construção de bases reais coletivas para dirigir-se a uma maior cultura colaborativa (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

Diante do posicionamento de Imbernón sobre o protagonismo docente, percebe-se que os professores precisam assumir a liderança no seu processo de formação, e essa liderança deve ser construída a partir do debate e da reflexão sobre a prática para fortalecer a busca pela resolução de situações problemas e a construção de saberes a partir de uma cultura mais colaborativa.

Tardif (2014, p.230) argumenta que para compreender a natureza do ensino, é necessário levar em consideração a subjetividade dos professores:

[...] 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, isto 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. (TARDIF, 2014, p.230).

Tardif destaca a importância de levar em consideração o protagonismo do professor. Para ele, o professor não deve ser considerado como alguém que apenas aplica os conhecimentos produzidos por sujeitos externos, mas como um sujeito ativo que produz conhecimentos a partir da sua prática pedagógica, sendo esse conhecimento primordial para orientar e estruturar a profissão docente. Tardif (2014, p. 248) destaca que “[...] o profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática [...]”.

Alarcão (2001), ao se referir ao protagonismo do professor e à profissionalidade docente, considera que, atualmente, os professores estão tomando consciência da sua profissionalidade e de seu poder e responsabilidades, tanto individuais, como coletivas, além da percepção de que sua ação é marcada pela racionalidade dialógica, interativa e reflexiva.

De acordo com Alarcão (2001, p.10):

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontram soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige, ao contrário, uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução mais adequada para elas.

Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção da formação continuada. No entanto, também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham. (ALARCÃO, 2001, p.10).

A autora destaca a importância da formação continuada centrada no contexto escolar e desencadeada a partir dos problemas vivenciados pelos professores no exercício de sua profissão. Destaca, também, a consciência da necessidade de investigação na ação e pela ação e na cooperação entre os diversos atores que compõem o contexto escolar, especialmente, os professores, que, coletivamente, são capazes de construir saberes que podem possibilitar a transformação da sua prática.

A formação docente entre pares, proposta pelo Professor Aprendiz, valoriza as experiências vivenciadas pelos professores e contribui para desenvolver a capacidade reflexiva do docente a partir da sua prática pedagógica e da interação com os seus pares. É possível construir conhecimento sempre que os professores sejam capazes de gerar a reflexão e o diálogo com os problemas vivenciados na sua prática diária.

De acordo com Alarcão (1996), as obras de Shön abordam três temáticas principais: o conceito de profissional competente, que precisa prestar contas do seu serviço, a relação entre teoria e prática, a reflexão e a educação para a reflexão. De acordo com a referida autora, Shön não se refere diretamente à formação continuada de professores, mas influencia de forma significativa esse novo conceito de formação pautado na ideia do professor reflexivo.

Para Alarcão (1996, p. 13):

É talvez a crescente consciência das responsabilidades que, como profissional, o professor assume perante a sociedade e das dificuldades de formação que assolam as instituições a quem incube essa tarefa- também elas responsáveis perante a sociedade e o corpo profissional pela qualidade dos novos profissionais que lança no mercado- que atrai os leitores para esses títulos portadores de uma eventual esperança num paradigma eficaz que interligue teoria e prática na formação de professores e que em vão se tem procurado. (ALARCÃO, 1996, p.13).

Alarcão vislumbra, por meio das ideias de Shön, a possibilidade de se construir uma formação de professores que esteja centrada na relação teoria e prática que possibilite a formação de profissionais de qualidade que atendam as demandas da sociedade. O Projeto Professor Aprendiz, objeto desta pesquisa, parece demonstrar certa preocupação com essa

relação teoria e prática, quando propõe a formação entre pares e a contextualização dessa formação a partir do contexto escolar onde atuam os professores, levando em consideração os saberes e as experiências desenvolvidos ao longo da sua atuação.

No tocante à epistemologia da prática criada por Shon, Alarcão (1996, p.19) considera que:

A análise da actividade profissional, feita por Shon, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também dar respostas novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e agora que caracteriza um determinado problema. (ALARCÃO, 1996, p. 19).

Depreende-se do posicionamento da autora a importância de contextualizar o conhecimento teórico e realizar a reflexão a partir de situações problema enfrentadas no desenvolvimento da profissão, para que se possa construir novos saberes necessários aos profissionais no exercício da sua prática.

Ao se referir à formação do professor reflexivo, Alarcão (2003, p. 41) argumenta que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.”.

Alarcão (2003, p. 45-46) chama a atenção para o desafio de formar o professor na perspectiva da reflexão:

Se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado nos estudos em que o factor da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em acção os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. [...] Nestes contextos formativos com base na experiência a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância, Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação [...] Na escola e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver diferentes dilemas e problemas. (ALARCÃO, 2003, p. 45-46).

De acordo com Alarcão, a formação do professor reflexivo ainda representa um grande desafio, tendo em vista que exige um contexto que favoreça a liberdade e a responsabilidade dos educadores, para que se sintam seguros para dialogar com seus pares a partir da reflexão sobre prática para resolver os dilemas e problemas inerentes a sua função.

Segundo Gatti (2008), o surgimento das diversas demandas de formação continuada se justifica pelos desafios postos ao currículo e ao ensino, na sociedade contemporânea, e ao acolhimento cada vez maior de crianças e adolescentes, além das dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino. Para a autora, a atualização constante é uma exigência em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho.

Para Gatti (2008), muitas das iniciativas de formação continuada no Brasil ainda se limitam ao suprimento de uma formação inicial insuficiente e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. Gatti ressalta que o propósito inicial da formação continuada nas discussões internacionais é promover o aprimoramento dos profissionais da educação, para que possam inovar na sua área de atuação a partir da sua criatividade pessoal e coletiva, em função da nova organização nas produções científicas, técnicas e culturais.

Gatti (2017, p. 734) ressalta que:

Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais. (GATTI, 2017, p. 734).

Gatti destaca a importância de refletir sobre a formação de professores, levando-se em consideração o mundo contemporâneo e os múltiplos desafios que se apresentam para a educação e que apontam para a necessidade de se estabelecer a equidade no tocante aos bens sociais e educacionais. Percebe-se, no posicionamento da autora, a influência direta do contexto social no fazer educativo dos professores, considerando que a luta pela dignidade social faz parte, também, da realidade da educação básica.

Considerando que o Projeto Professor Aprendiz propõe a formação continuada entre pares, constatamos a possibilidade de proporcionar, aos professores, a oportunidade de aperfeiçoar e inovar sua prática a partir da criatividade pessoal e da troca de experiências de

seus pares, em um contexto de mudanças constantes na produção e socialização dos conhecimentos científicos, técnicos e culturais. O referido projeto ressalta a importância da escola como um *locus* privilegiado de formação para os professores. Ou seja, a escola não é só o lugar onde eles vão ensinar, mas também um espaço de aprendizagem e de trocas contínuas.

Para Gatti (2008), a preocupação com a formação continuada na última década se deve a dois fatores principais: a nova estruturação do mercado do trabalho, centrada na informatização e no conhecimento, e a constatação dos governos, por meio de pesquisas e avaliações do desempenho escolar insuficiente de grande parte da população. Para a autora, está claro, nessa preocupação, que “a educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo”. Entretanto, ela questiona: “onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como homo faber, como homem produtivo”? (GATTI, 2008, p. 63)

Nóvoa (2017, p.14) considera como um desafio o fato da formação de professores ainda estar muito centrada nos aspectos teóricos da profissão:

[...] A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2017, p.14).

Nóvoa (2007) argumenta sobre a necessidade de desenvolver a reflexão sobre a prática no processo de formação docente, que ainda está muito centrada na teoria. Ele considera que, muitas vezes, os professores absorvem essas teorias, mas não sabem como utilizar na prática. Por isso, defende uma formação que esteja centrada na prática pedagógica dos professores e na análise reflexiva dessa prática.

Para Nóvoa (2007, p.16):

Há um déficit de práticas na formação. E atenção: e também de reflexão dessas práticas. Citando John Dewey, o que é essencial é a reflexão sobre as práticas. E Dewey tinha aquela velha história que no final de uma palestra – ele que nos anos 1930 inventa o conceito de professor reflexivo – um

professor virou-se para ele e disse “o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias. Então, Dewey perguntou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?”. Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer [...]. (NÓVOA, 2007, p.16).

Ainda refletindo sobre a importância de considerar a prática dos professores como elemento imprescindível na formação desses profissionais, Nóvoa (2007) ressalta que a formação do professor reflexivo depende não só de considerar o fazer dos docentes na sala de aula, mas da reflexão que esses educadores são capazes de promover a partir da sua atuação na sala de aula. Ele considera que modificar as práticas desenvolvidas por muitos professores se constitui como um desafio, justamente, porque essa reflexão ainda não acontece nas formações com a frequência que deveria acontecer.

Freire (1996) destaca a importância da reflexão crítica na formação docente sobre a prática efetivada pelos professores:

[...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. E preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p.18).

A reflexão crítica da prática docente proposta por Freire só é possível na formação continuada se os professores forem considerados como sujeitos ativos da sua própria formação, interagindo de maneira dialógica com o formador para superar os modelos tradicionais de formação continuada que caracterizam os docentes como seres passivos que recebem informações para reproduzir no contexto da sala de aula.

Para Freire (1996), a formação do professor é um fazer permanente que se constrói a partir da reflexão crítica da prática:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1996, p.17).

Nesta perspectiva, compreende-se que a formação docente deve partir da prática pedagógica efetivada pelo professor em sala de aula e que a postura dos educadores precisa ser ativa para que, dialogando com o formador, possa construir novos conhecimentos que enriqueçam o seu fazer diário. De acordo com Freire (1996, p.12): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Para Freire (1996, p.12):

[...] Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. (FREIRE, 1996, p.12).

Percebe-se, no posicionamento do autor, o reconhecimento de que, na formação continuada de professores, é necessário o reconhecimento da capacidade que os educadores possuem de construir conhecimento em detrimento da concepção tradicional de formação que se constitui como mero repasse de informações para serem reproduzidas de maneira mecânica pelos professores, colocando também os estudantes como sujeitos passivos da sua aprendizagem.

Imbernón (2009) chama a atenção para a necessidade de se assumir uma perspectiva crítica em educação e formação. Nessa perspectiva, faz referência ao trabalho de Paulo Freire, :

[...] o trabalho de Paulo Freire que nos serve para analisar a tanta vezes denunciada falácia da neutralidade escolar, da formação técnica do professorado, para construir uma noção de educação mais politizada com um

compromisso baseado na liberdade das pessoas e não na dominação, e para falar também da formação colaborativa e dialógica como processo de diálogo entre o professorado e todos aqueles componentes que intervêm na formação e para desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança, da raiva ou da possibilidade. (IMBERNÓN, 2009, p.38).

A formação de professores, concebida de maneira colaborativa e dialógica, pode ser considerada como uma forma de resistência à concepção de educação neutra, que nega a influência do contexto político, social e econômico que incide, diretamente, na forma tradicional de propor uma formação docente centrada no modelo racional e técnico que desconsidera o professor como sujeito da sua prática pedagógica.

Na perspectiva de Paulo Freire, a formação continuada deve estar fundamentada na concepção de educação crítica e libertadora e se concretiza por meio de uma ação reflexiva e dialógica com o intuito de superar a prática pedagógica, que se baseia no que Freire (2019, p.80-81) chamou de “educação bancária”.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2019, p.80-81).

Para superar essa concepção de educação “bancária”, é necessário que os educadores vivenciem uma formação continuada dialógica e reflexiva, que tenha como ponto de partida a sua prática pedagógica. Além disso, é necessário que possam atuar como sujeitos de sua formação. É importante destacar que muitos professores são influenciados na sua prática pelas experiências relacionadas à educação bancária vivenciadas na sua trajetória acadêmica e que, muitas vezes, não têm consciência dessa situação. Diante disso, destaca Freire (2019, p.85), “o que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”).”

De acordo com Paulo Freire, a educação libertadora não permite que os estudantes sejam vistos como seres passivos, sem conhecimentos, sendo preenchidos com conteúdos

estanques e vazios de sentido. É necessário que sejam entendidos como seres conscientes, capazes problematizar o mundo e, a partir dessa problematização, construir conhecimento e dialogar com os outros para transformar a realidade na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, tanto o educador, como o educando são sujeitos do processo ensino e aprendizagem. Para Freire (2019, p.95-96), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo [...]”

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se construir, na prática, uma formação continuada pautada numa educação emancipatória, que permita aos educadores e educandos a vivência da autonomia e da reflexão como aspectos importantes na formação integral do ser humano, superando o modelo de educação marcado pela reprodução e a ausência do diálogo ainda muito presente no contexto atual. É importante proporcionar aos professores a oportunidade de refletir e avaliar a sua prática docente, para que possam buscar alternativas que transformem o processo de ensino e aprendizagem a partir da sua consciência e da sua criatividade.

2.3 PERCUSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso. Segundo (Yin, 2001. p.30), trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. De acordo com Yin (2001, p.21), o estudo de caso amplia “a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Para Gil (2002, p.54), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. O referido autor destaca os diferentes propósitos de um estudo de caso:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e

e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2002, p.54).

Considerando que o problema desta pesquisa se baseia no seguinte questionamento: como a CEDEA pode avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz? Percebe-se que o estudo de caso pode ser considerado como a metodologia mais adequada para responder a esse questionamento, tendo em vista que propõe uma investigação mais aprofundada do problema proposto e de maneira contextualizada.

A pesquisa que se propõe neste trabalho é de cunho qualitativo, pois de acordo com Goldenberg (2004, p.63), “[...] os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada”.

Para Minayo (2002, p.10-11):

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2002, p.10-11).

Neste contexto, foi realizado um estudo de caso de cunho qualitativo, e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa. Dentre eles, destacam-se professores formadores, professores cursistas, gestores escolares e técnicos responsáveis pelo Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15.

Os sujeitos da pesquisa são profissionais da educação que tiveram uma ligação direta ou indireta com o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Foram entrevistados alguns professores formadores, gestores, técnicos da CREDE e professores cursistas. De acordo com Gil (2002, p.115):

[...] a entrevista é aplicável a um número maior de pessoas, inclusive às que não sabem ler ou escrever. Também, em abono à entrevista, convém lembrar que ela possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder, bem como a análise do seu comportamento não verbal.

Ainda de acordo com Gil (2002, p.117):

É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da

simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, totalmente estruturada quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas. (GIL, 2002, p.117).

A entrevista se apresenta como um dos métodos possíveis para coletar os dados necessários para o estudo de caso realizado nesta pesquisa. É considerado um método flexível, que permite ao entrevistador manter o foco nos aspectos relevantes, que precisam ser considerados para responder ao questionamento levantado por meio da pesquisa.

Yin (2001, p.108) destaca alguns aspectos importantes que precisam ser considerados quando se faz opção pela entrevista como método para coletar dados:

Pontos fortes: direcionadas - enfocam diretamente o tópico do estudo de caso, perceptivo - fornecem inferências causais percebidas. Pontos fracos: visão tendenciosa devido a questões mal-elaboradas, respostas tendenciosas, ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado, reflexibilidade - o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir. (YIN, 2001, p.108).

Ao utilizar a entrevista no processo de coleta de dados, é necessário elaborar um roteiro que oriente a condução desse processo de maneira clara e objetiva, de forma a evitar respostas tendenciosas que não atendem ao que está sendo proposto pela pesquisa. É importante destacar que, na entrevista estruturada, o entrevistador costuma elaborar perguntas que são básicas para captar informações acerca do tema pesquisado. A partir desses questionamentos, podem surgir novas interrogações que são úteis para fortalecer as hipóteses levantadas e as possíveis respostas para responder ao problema da pesquisa.

Destaca-se, também, a importância da pesquisa bibliográfica para compor o referencial teórico desta pesquisa. A leitura das obras de alguns autores que dialogam com a proposta de formação continuada adotada pelo Projeto Professor Aprendiz serviu como referência para análise dos dados coletados nesta pesquisa. Gil (2002, p.44) considera a pesquisa bibliográfica como sendo aquela que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ele ressalta que a principal vantagem desse tipo de pesquisa “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45).

2.3.1 Coleta de dados

Para coletar os dados da pesquisa de campo, por meio de entrevistas estruturadas, foi realizada a definição da amostra dos sujeitos e, em seguida, as entrevistas foram agendadas e realizadas durante o mês de março de 2020. Foram selecionados 02 técnicos da CREDE, 03 professores formadores que atuaram em 2018, 03 professores cursistas e 02 coordenadores pedagógicos.

Os técnicos da CREDE foram entrevistados nos dias 09 e 10 de março de 2020 na própria CREDE, em uma sala reservada para este fim. Os professores formadores foram entrevistados nos dias 16 e 17 de março de 2020, também em uma sala reservada na CREDE 15. 01 professora cursista foi entrevistada no dia 12 de março de 2020 em um espaço reservado na escola em que trabalha. Além disso, no dia 13 de março, foram entrevistados os coordenadores pedagógicos em suas respectivas escolas. 02 professoras cursistas foram entrevistadas pelo whatsapp nos dias 13 e 17 de abril de 2020, devido ao contexto de isolamento social causado pela pandemia mundial do COVID 19. Por fim, no dia 14 de abril de 2020, foi entrevistada, também pelo *whatsapp*, uma professora formadora.

Antes das entrevistas, foi mantido o contato com todos os sujeitos da pesquisa via telefone para esclarecer o objetivo da entrevista e agendar o dia, hora e local da sua realização. É válido salientar que todos aceitaram participar da pesquisa, e alguns preferiram ser entrevistados no turno manhã, e outros, no turno tarde, de acordo com o tempo livre de cada um. Na maioria das entrevistas, o ambiente estava tranquilo, sem interrupções, e os entrevistados se mostraram calmos e receptivos. A pesquisadora conduziu as entrevistas sempre com o roteiro previamente preparado em mãos e também realizou a gravação em áudio de todas as entrevistas. As entrevistas tiveram tempo de duração variada, algumas mais longas chegando a 20 minutos de duração, e outras mais curtas com duração de 8 minutos, mas todas apresentam contribuições importantes para responder ao problema proposto nesse estudo.

2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os resultados coletados no estudo de caso e sua análise a partir do referencial teórico proposto nesse estudo. Para coletar os dados da pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas estruturadas com 02 técnicos da CREDE 15, identificados como TC1 e TC2; 03 professores formadores, identificados como PF1, PF2, PF3; 03 professores cursistas,

identificados como PC1, PC2, PC3; e 02 coordenadores escolares, identificados como CE1, CE2.

Os sujeitos participantes da pesquisa apresentam uma relação direta com o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz e, por este motivo, suas contribuições podem favorecer a análise, bem como a proposição de ações que respondam ao problema proposto nesta pesquisa, apresentado através da seguinte indagação: como a CREDE 15, por meio da CEDEA, pode avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz? A análise dos dados está organizada nos seguintes eixos: concepção de formação continuada e as contribuições das formações promovidas através do Professor Aprendiz na CREDE 15, o protagonismo docente e o papel do professor como formador de seus pares considerando suas potencialidades e desafios. O Quadro 3 apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 3 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO NO TEXTO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO
TC1	Licenciada em Pedagogia com habilitação em Língua Portuguesa; Especialista em Psicomotricidade e em Gestão Escolar; Mestre em Educação.	07 anos como técnica da CREDE 15.
TC2	Licenciado em Matemática; Especialista no ensino de Matemática e Física.	08 anos como técnico da CREDE.
PF1	Licenciada em Matemática; Especialista no Ensino de Física e Matemática.	05 anos como professora de Matemática.
PF2	Licenciada em Letras Português; Especialista em Gestão, Coordenação, Avaliação e Planejamento.	08 anos como professora de Língua Portuguesa.
PF3	Licenciada em Pedagogia e em Letras. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura.	05 anos como professora de Língua Portuguesa.
PC1	Licenciada em Matemática; Especialista em Gestão e Organização da Escola; Mestrado profissional em Matemática.	13 anos como professora de Matemática.
PC2	Licenciada em Letras e Ciências Biológicas.	05 anos como professora de Língua Portuguesa.
PC3	Licenciada em Letras; Especialista em Literatura Brasileira e Africana.	08 anos como professora de Língua Portuguesa.
CE1	Licenciado em Matemática; Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.	06 anos como Coordenadora Escolar.
CE2	Licenciada em Letras; Especialista em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Gestão Escolar.	05 anos como Coordenador Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

A apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa se faz necessária na compreensão dos resultados apresentados, tendo em vista que a formação acadêmica e o tempo de atuação, nas funções que exercem e que foram consideradas na realização das entrevistas também influenciam nas suas considerações. É válido salientar que os dados apresentados não se constituem como uma visão absoluta do problema investigado, mas do grupo que participou diretamente da pesquisa. Entretanto, ainda assim apontam para questões que são relevantes no que se refere ao desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Os técnicos da CREDE e os Coordenadores Escolares que participaram da pesquisa são professores da Rede Estadual de Ensino. No quadro, foi indicado o tempo de atuação apenas no que se refere às funções desempenhadas no contexto atual.

2.4.1 Concepção de formação continuada e as contribuições das formações promovidas através do Professor Aprendiz na CREDE 15

O primeiro aspecto analisado nesse eixo é a concepção de formação continuada apresentada pelos sujeitos da pesquisa. A partir dessa análise, é possível depreender que os sujeitos envolvidos nesse estudo consideram a formação continuada como uma ação importante para qualificar a atuação dos professores na sala de aula. Além disso, essa formação representa a oportunidade de ampliar e enriquecer os saberes docentes, a partir dos estudos propostos e da socialização das experiências entre pares. Ademais, permite que os docentes possam desenvolver a sua prática a partir de novas metodologias, que impactam diretamente na aprendizagem dos estudantes. Fica perceptível que eles compreendem a formação continuada como uma oportunidade de aprimoramento da prática dos professores e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem.

Na concepção da PC1, a formação continuada é um meio para ampliar os saberes e experiências docentes e também uma forma de suprir carências apresentadas na formação inicial. Já a PC1 define a formação continuada como sendo “[...] *tudo aquilo que vem pra contribuir na formação profissional, favorecendo a ampliação de saberes e experiências. [...] ela vem pra atender deficiências ou necessidades formativas que o momento pede*”.

Para a PF3, a formação continuada é vista como aperfeiçoamento constante do professor, desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da docência e construção de novos saberes. A PF3 argumenta que a formação continuada:

[...] é um processo que se caracteriza pela continuidade das ações educativas, é um aprendizado constante do ser humano em que a mesma possibilita a

transformação profissional, através do desenvolvimento de habilidades e competências, fortalecendo, assim, o processo de atuação profissional [...] constitui um espaço de aprendizagem constante e aperfeiçoamento dos saberes, podendo influenciar na organização da escola inovando e gerando mudanças. (PF3).

De acordo com PC3, a formação continuada é considerada como a oportunidade do professor continuar estudando para que possa transformar a sua prática. Há uma relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional do professor e organização das rotinas na escola. A PC3 afirma que:

[...] a formação continuada é um processo contínuo de aquisição e aprimoração dos conhecimentos [...] o professor deve continuar estudando, fazendo cursos que aprimorem as diversas habilidades exigidas ao longo da vida profissional [...] a formação continuada, ela passa a ser uma busca constante pela descoberta e construção de novos saberes [...] (PC3).

As concepções de formação continuada, apresentadas pela PC1, PF3 e PC3, corroboram com o pensamento de Imbernón (2009, p.09), quando argumenta que “a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. No que se refere aos saberes docentes, Pimenta (1999) destaca a importância de superar a tradicional fragmentação que ocorre na formação inicial e continuada dos professores, no tocante aos saberes da docência compreendidos como sendo saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos. Tardif (2014, p.228) se refere aos saberes específicos da profissão docente como sendo aqueles “mobilizados, utilizados e produzidos pelos professores no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

Mesmo considerando a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores e destacando a troca de experiências entre pares como um dos aspectos relevantes na ampliação dos saberes docentes, é possível perceber, no posicionamento da PC1, uma concepção ainda firmada na formação continuada como oportunidade de suprir lacunas da formação inicial. Nessa mesma direção, Gatti (2008) argumenta que muitas demandas de formação continuada no Brasil ainda se limitam ao suprimento de uma formação inicial precária e não, propriamente, de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. Para ela, a formação continuada deve ter como propósito o desenvolvimento da criatividade pessoal e coletiva, em função da nova organização nas produções científicas, técnicas e culturais. Mizukami et al (2002, p.16) considera que:

A ideia de processo- e, portanto de continuum- obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo e explicitando os significados ao longo de toda vida do professor garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A reflexão é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos. (MIZUKAMI et al, 2002, p.16).

Nessa perspectiva, a formação continuada dialoga com a formação inicial, no sentido de enriquecer os saberes docentes, a partir das experiências vivenciadas pelos professores. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a prática surge como o fio condutor desse diálogo. A formação continuada deixa de ser vista como a possibilidade de preencher lacunas deixadas pela formação inicial e passa a ser vista como a oportunidade de construir sentidos e oportunizar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da vida do professor.

As explicações sobre formação continuada apresentadas pela PC1, PF3 e PC3 suscitam algumas reflexões sobre a formação teórico-prática, que leva em consideração os saberes próprios da docência, construídos a partir da prática docente e que norteiam a ressignificação dessa prática e influenciam no desenvolvimento profissional dos professores. Percebe-se a necessidade de problematizar e avaliar as formações desenvolvidas no âmbito do projeto professor aprendiz para identificar até que ponto esse discurso tem sido vivenciado na prática, observando se essas formações têm considerado os saberes docentes e influenciado no desenvolvimento profissional dos professores.

Tardif (2014, p.248) considera que “o profissionalismo docente acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo de pares, bem como um autocontrole da prática [...]”. Assim, o “desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, como o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.” (IMBERNÓN, 2011, p.45).

Diante dos posicionamentos apresentados pela PC1, PF3 e PC3, infere-se que, nas formações promovidas através do professor aprendiz, ainda há a necessidade de fortalecer a autogestão dos conhecimentos e autocontrole da prática, além da pesquisa e da gestão da formação, assumida, de fato, pelos professores participantes desse processo formativo.

A PF1 considera a formação continuada como um meio de atualização dos professores na busca por novas metodologias e novos materiais, além da troca de experiências. Nessa perspectiva, a PF1 esclarece que “*formação continuada é estar trabalhando constantemente,*

se renovando nas metodologias, se atualizando de novos recursos, se apropriando de material didático, trocando experiência”.

Para a PF2, a formação continuada enriquece a aprendizagem dos estudantes, por meio de metodologias mais avançadas. Através desse tipo de formação, o professor se capacita para exercer sua profissão. Ela afirma que:

[...] formação continuada pra mim nada mais é do que a capacitação do docente preparando para que ele tenha metodologias mais avançada e melhor para levar para sala de aula [...] quanto mais o professor receber uma formação mais capacitado ele fica pra exercer sua profissão. (PF2).

O CE2 vislumbra a formação continuada como a oportunidade de ampliar os conhecimentos do professor acerca das metodologias e processos avaliativos. Ele entende que *“[...] a formação continuada ela é um divisor de águas dentro do processo ensino-aprendizagem na prática docente, porque o professor ele tem condições de ampliar a sua visão em relação às metodologias e os processos avaliativos [...]”.*

A concepção de formação continuada, apresentada nos posicionamentos das PF1 e PF2 e do CE2, estão centradas no currículo, com foco no domínio teórico-metodológico dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Nessa perspectiva, Gatti et al (2019) argumenta que, além do domínio do conhecimento da área de atuação dos professores e do domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, é necessário que eles considerem o contexto social, no qual estão inseridos. Dessa forma, podem problematizar a sua prática e, a partir dessa problematização, promover a aprendizagem dos estudantes e a sua própria aprendizagem.

Nóvoa (2019) ressalta a importância de considerar, na formação profissional, os aspectos técnicos, tendo em vista que os professores precisam dominar o conhecimento científico referente às disciplinas que lecionam. Entretanto, o teórico enfatiza que esse conhecimento só terá utilidade se houver a preocupação, também, com os aspectos metodológicos. Ademais, é também fundamental manter uma relação direta com o conhecimento profissional docente e com a reflexão crítica, que deve ser promovida a partir da prática.

Tardif (2014, p.234) argumenta que ao assumir a concepção de que os professores são *“[...] atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.”.*

Ao analisar a concepção de formação continuada apresentada por esses sujeitos, fica explicitada a necessidade de considerar, na formação continuada de professores, a superação do modelo de formação centrado na racionalidade técnica, que vislumbra o processo formativo como um espaço para aplicação de regras provenientes da teoria e de técnicas de como aplicar essas regras no contexto da prática pedagógica. A troca de experiências entre pares não deve ser considerada como repasse de receitas prontas para serem aplicadas na sala de aula, mas como um momento de interação e reflexão sobre a prática desenvolvida pelos professores. Imbernón (2011) faz referência aos dois modelos relacionais de formação continuada e, no modelo aplicacionista ou normativo, ele destaca a existência de soluções elaboradas por especialistas, que são apresentadas como aulas-modelos e que se baseiam na imitação.

O projeto professor aprendiz propõe um modelo de formação continuada fundamentado no pressuposto da racionalidade prático-reflexiva, centralizado na figura do professor como o sujeito que lidera o seu processo formativo, por meio da análise reflexiva da sua prática, deixando de lado a postura tradicional de mero objeto dessa formação e assumindo o papel de protagonista dessa ação. Entretanto, a partir dos posicionamentos das PF1 e PF2 e do CE2, observamos que ainda é marcante a ideia de que a formação continuada deve se basear na transmissão de conteúdos e técnicas para a aplicação desses conteúdos de maneira generalizada, desconsiderando as especificidades dos diferentes contextos escolares.

Ao ser questionada sobre a prática reflexiva dos professores nas formações continuadas promovidas pela CREDE 15, através do projeto professor aprendiz, a TC1 argumenta que:

[...] é pouco ainda... entre os professores é pouco, mas o pouco que tem ainda é fruto desse trabalho. [...] precisamos avançar muito nessa questão do professor conseguir mesmo construir essa prática reflexiva e se colocar como sujeito da sua ação docente, como protagonista, entendendo o seu processo de profissionalização através desse processo de formação continuada e da sua autoformação (TC1).

O posicionamento da TC1 revela que a reflexão sobre a prática nessas formações ainda se constitui como um desafio a ser superado. Ela considera que essa reflexão é necessária, mas os professores parecem não se sentir seguros e motivados para considerarem a sua prática como referência no seu processo de formação. Embora tenha havido avanços no sentido de se colocar o professor como formador de seus pares, infere-se que há resquícios de um modelo de formação centrado na figura do formador, que planeja e coordena esse

processo de maneira isolada, sem a interferência direta dos seus pares, que se posicionam como sujeitos passivos, diante da possibilidade de superar a mera reprodução das ideias apresentadas pelo formador.

A prática reflexiva é necessária porque, por meio dessa reflexão, o professor é capaz de perceber que o trabalho realizado na sala de aula produz conhecimentos que são fundamentais para a superação dos problemas vivenciados no contexto escolar. Nesse sentido, o papel do formador é contribuir para a descoberta das teorias implícitas nessa prática docente. Imbernón (2009, p.106) argumenta que a reflexão sobre a prática “é o abandono do conceito obsoleto que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professorado pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la”.

A PC2 considera a formação continuada como a oportunidade do professor enriquecer os seus conhecimentos ao longo da sua trajetória (autoformação) para aperfeiçoar sua prática. Ela destaca que *“a formação continuada é qualquer tipo de prática de aprendizado que ele possa vir após o ensino regular o do magistério, a faculdade, uma especialização”*.

A concepção de formação continuada apresentada pela PC2 dialoga com o posicionamento de Tardif (2000, p.7), quando este argumenta que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais”.

A autoformação diz respeito à iniciativa pessoal do professor de continuar estudando, mas isso só ocorre a partir do momento que ele se conscientiza que, para enfrentar as dificuldades que permeiam a sua prática, é preciso estudar e refletir sobre essas dificuldades. Além da formação inicial e continuada o professor, é necessária uma postura também autodidata, para que possa continuar evoluindo no exercício de sua profissão.

No entanto, mesmo diante de tais necessidades, muitos educadores encaram o seu trabalho como o simples repasse de informações e terminam por desconsiderar a importância da autoformação. O despreparo, a falta de motivação e a sobrecarga de trabalho fazem com que alguns docentes não considerem a importância de continuar estudando para aperfeiçoar a sua prática. A esse respeito, a TC1 argumenta que *“os professores, por conta da sobrecarga de trabalho, eles ficam também muito acomodados e não procuram a sua autoformação diante do que realizam”*.

Assim, infere-se que alguns professores participantes das formações promovidas pela CREDE 15 ainda esperam que essas formações deem conta de todas as situações problemática

da prática pedagógica, sem que haja a necessidade da sua interferência direta, por meio do estudo e da análise reflexiva a partir da sua atuação.

De acordo com Pimenta (1997, p.11):

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1997, p.11).

De acordo com a autora, a formação passa a ser sinônimo de auto formação, no momento em que o professor consegue reelaborar os saberes iniciais, a partir do confronto entre esses saberes e sua prática. Além disso, ela ressalta a importância da formação coletiva, que gera a troca de experiências a reflexão na e sobre a prática. A CE1 considera a formação continuada como essencial no exercício da docência. Por meio dela, o professor encontra um sentido para o trabalho que desenvolve na sala de aula e fundamenta esse trabalho a partir dos estudos realizados por meio dessa formação. A CE1 destaca:

[...] a formação continuada como... um processo imprescindível para que os professores eles possam, realmente, desenvolver o seu trabalho em sala de aula, porque através da formação continuada é que eles podem encontrar caminhos pra que o trabalho que eles realizam no chão da escola ganhem sentido e, na realidade, eles estão buscando a fundamentação para o trabalho que eles realizam. (CE1).

As considerações apresentadas pela CE1 convergem com as ideias de Imbernón (2009, p.61), quando ele destaca que “a formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, revisá-la e combatê-la se for preciso”.

Na análise da concepção de formação continuada apresentada pelos sujeitos da pesquisa, parece prevalecer a ideia de que essa formação ainda está centrada nos aspectos técnicos e métodos de ensino, colocando o formador como um especialista que se prepara para repassar conteúdos que serão úteis para fortalecer a prática pedagógica de seus pares. Apesar de o foco principal do projeto professor aprendiz vislumbrar o desenvolvimento do protagonismo docente para todos os sujeitos envolvidos nessas formações, ainda é muito forte a postura passiva dos professores cursistas. Por esse motivo, é necessário superar a visão de

que apenas o professor formador é o protagonista dessa formação. Todos os professores que participam desse processo formativo precisam ser desafiados a interagir com os seus colegas de profissão, a partir da troca de experiências e da reflexão sobre a prática, para compreender o significado dos saberes docentes e de sua profissão.

Compreende-se que, no plano da teoria, os professores internalizaram a concepção de formação centrada no protagonismo docente, na qual os docentes devem planejar, executar e avaliar a sua própria formação. No entanto, na prática, ainda existem lacunas a serem preenchidas, no sentido de horizontalizar essa relação entre o formador e seus pares. É necessário articular a concepção de formação continuada pretendida pelo Projeto Professor Aprendiz com a vivência dessa formação na prática. Percebe-se a necessidade de estudos e pesquisas que tenha como referência o fazer pedagógico dos professores, para que eles se sintam seguros no momento de participar das formações, pois o comodismo e a passividade podem sinalizar a falta de conhecimento imprescindível nessa ação.

O segundo aspecto analisado nesse eixo se refere às contribuições das formações promovidas por meio do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Os sujeitos participantes da pesquisa ressaltaram alguns pontos importantes, como: a influência dessas formações na implantação de novas metodologias de ensino, nos resultados das avaliações internas e externas, na mudança de postura dos professores, na troca de experiência entre pares e na reflexão sobre a prática.

A PF1 considera que as contribuições estão focadas no uso de metodologias que contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades básicas na disciplina de Matemática. Ela ressalta: *“eu fui formadora de matemática... eu acho que todas as contribuições, elas foram voltadas, justamente, para o desenvolvimento das competências elementares dentro do componente de Matemática [...]”*.

O TC2 afirma que as contribuições estão relacionadas ao uso de metodologias, que repercutem de forma positiva no ensino e aprendizagem desenvolvidos na sala de aula. Ele destaca que *“sim, é notório o impacto que o mesmo causa na formação docente e logo a metodologia do professor reflete na sala de aula, gerando ensino e aprendizagem nos educandos [...]”*.

A PC1 destaca que as contribuições se relacionam com a proposta de atividades práticas para trabalhar conteúdos e também alinhamento entre os conteúdos trabalhados nas escolas da CREDE 15. Ela afirma que as formações continuadas contribuem *“[...] com atividades práticas e discussões metodológicas sobre a abordagem de diversos conteúdos e também, na época, houve uma tentativa de alinhar conteúdos das escolas”*.

O CE2 destaca que as contribuições estão relacionadas ao alinhamento das ações desenvolvidas pelos professores: “[...] *elas são essenciais por isso, porque algo que nós estamos desenvolvendo, talvez nós não tivéssemos essa visão mais abrangente, e as formações, elas possibilitam isso, então, é um complemento [...]*”.

Os posicionamentos da PF1, do TC2, da PC1 e do CE2 revelam uma ênfase nos aspectos didático-metodológicos da formação continuada. Percebe-se uma preocupação acentuada com o saber-fazer dos professores, no sentido de qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Além disso, o PC1 e o CE2 se referem ao alinhamento dos conteúdos entre as escolas da CREDE 15 e também ao alinhamento das ações desenvolvidas na escola.

Esses sujeitos enfatizam a importância das formações continuadas disponibilizarem metodologias de ensino que privilegiem atividades práticas e que possam gerar impactos na aprendizagem dos estudantes, além da adequação dos conteúdos ao contexto das escolas da CREDE 15. Nesse entendimento, a formação continuada se vincula ao aperfeiçoamento da prática pedagógica desenvolvida pelo professor na sala de aula, mas é preciso considerar que a formação deve propor a análise e a reflexão sobre a prática, para que os professores possam desenvolver metodologias que correspondam às necessidades identificadas no seu fazer pedagógico.

De acordo com Imbernón (2011, p.57), a formação deve se apoiar em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. Por meio de tal processo, torna-se possível realizar um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. Para Freire (1996, p.16) “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

A PF2 informa que as contribuições estão relacionadas aos resultados obtidos nas avaliações, tanto internas, como externas, principalmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com ela, “[...] *no ano seguinte, quando a gente foi receber os resultados da escola, foi muito enaltecido a questão do programa, como tinha sido trabalhado e teve bons resultados, então, tanto pra CREDE como pra escola [...]*”.

A PF3 faz referência a um dos aspectos que permeia a formação continuada no contexto atual e que se baseia, principalmente, na melhoria dos resultados das avaliações externas, mas é preciso considerar a necessidade de promover uma reflexão crítica acerca do papel dessas avaliações no contexto educativo, tendo em vista que inúmeros fatores, tanto

internos, como externos influenciam os resultados obtidos. Nessa perspectiva, a formação de professores é apenas um dos desses aspectos e precisa ser visto com a atenção e o cuidado necessário, evitando, assim, que o professor seja responsabilizado pela baixa proficiência dos estudantes.

A formação continuada de professores não deve estar centrada apenas na melhoria dos resultados obtidos nessas avaliações. É necessário que seja proposta a valorização dos saberes docentes e do protagonismo dos professores, de forma que possam, de fato, realizar um trabalho que resulte na aprendizagem significativa dos estudantes. Nóvoa (2007) faz referência à avaliação externa como prestação de contas do trabalho profissional. Ele considera que essa avaliação pode estar relacionada com mecanismos e dispositivos de controle político, com agendas diversas e isso gera certa rejeição, mas não podemos deixar de considerar como mecanismos de transparência e de prestação de contas à sociedade do trabalho realizado no contexto educacional.

Mizukami et al (2002, p.36) considera que “[...] a ênfase das políticas de formação sobre formação de professores recai sobre a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos, desconsiderando a questão fundamental- da aprendizagem daqueles que ensinam.”. A formação continuada deve ir além dos resultados obtidos por meio das avaliações externas e alcançar a aprendizagem significativa, tanto dos alunos, como dos professores. É importante considerar o desenvolvimento da capacidade dos professores de problematizar a sua ação e construir uma rede de saberes, para que possam agir de maneira crítica e consciente, fortalecendo a aprendizagem dos estudantes para além da preparação para participar dessas avaliações.

Gatti (2009, p.15), ao se posicionar acerca das avaliações externas, destaca:

A preocupação com os resultados dos processos de ensino está presente atualmente nas administrações públicas da educação e nas escolas, dando margem a iniciativas como aperfeiçoamento dos currículos escolares, formação continuada de professores, revisão da formação básica de docentes, produção de materiais didáticos novos em vários tipos de suporte (impressos, virtuais, DVDs, etc.). O impacto dessas avaliações começa a ser sentido na educação básica esperando-se que as avaliações sejam vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, e, não como punição. (GATTI, 2009, p.15).

A autora chama a atenção para necessidade de utilizar os resultados dessa avaliação para promover mudanças no contexto educacional. É importante destacar que as avaliações externas têm a sua importância no contexto educacional, desde que seja superada a visão

centrada no produto e se volte para o processo de construção desse produto, deixando de lado a supremacia dos aspectos quantitativos. O Projeto Professor Aprendiz leva em consideração os resultados obtidos por meio do SPAECE, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ao longo do seu desenvolvimento, também se expandiu, no sentido de incluir as demais disciplinas do currículo. No entanto, é necessário refletir sobre o uso desses resultados como um dos focos dessa formação, de forma a evitar práticas permeadas pelo treino dos estudantes, com vistas a fazer com que atinjam as proficiências desejadas, sem a verdadeira concretização da aprendizagem nas diversas disciplinas presentes no currículo escolar. Tal questão é fundamental, uma vez que quando o aluno aprende, ele é capaz de atingir o resultado desejado em qualquer tipo de avaliação.

O SPAECE, ao longo da sua implantação, tem gerado um significativo banco de dados e indicadores que favorecem o desenvolvimento de ações de acompanhamento e monitoramento das diversas instâncias do sistema, bem como o desenvolvimento de políticas, programas e intervenções focadas nas situações de maior vulnerabilidade. É válido ressaltar que a avaliação, por si só, não resolve os problemas da educação, mas produz informações pertinentes para nortear o processo de transformação da realidade educacional para se construir uma educação de qualidade para todos.

Na CREDE 15, assim como em toda Rede Estadual de Ensino do Ceará, o resultado do SPAECE, ao longo do tempo, é considerado como um diagnóstico importante, que norteia o planejamento de ações que visam fortalecer o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. A formação de professores se constitui como uma dessas ações, mas é preciso esclarecer que, na formação continuada dos professores, esse diagnóstico deve gerar a reflexão crítica sobre a prática, para que se possa superar a visão limitada de formação como transferência de conteúdos e metodologias. Dessa forma, pode-se alcançar, na aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente para resolver situações problemas que afetam o contexto da sala de aula.

Para a CE1, as contribuições estão relacionadas à mudança de postura do professor na escola e ao seu desenvolvimento profissional:

“[...] na própria instituição de ensino, a gente percebe que os professores, eles têm é incorporado mais, digamos assim, as práticas, as sugestões, e muitos professores também, a gente percebe que têm crescido, desenvolvido dentro da sua profissão com as formações continuada” (CE1).

Para a TC1, as contribuições estão relacionadas à análise da prática docente e à troca de experiências entre pares, que enriquece o repertório de possibilidades de atuação do professor na sala de aula. Ela destaca que:

[...] nas atividades que são feitas em grupo eles discutem aquilo que eles fazem, as dificuldades, como eles fazem, e aí eu creio que isso enriquece o repertório dos professores [...] o enriquecimento do repertório de possibilidades de trabalhar um conteúdo que os professores conseguem em formações desse tipo contribui para a melhoria do trabalho em sala de aula e chega no aluno. (TC1)

Prevalece, nos posicionamentos da CE1 e da TC1, a ideia de que a formação continuada deve considerar a troca de experiências entre pares, e que a reflexão sobre essas experiências pode provocar a mudança de postura dos professores. Nessa perspectiva, Imbernón (2011, p.81) destaca que “[...] os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos”. Tardif (2000) defende a ideia de que a prática docente seja pautada em uma reflexão sobre os fins almejados e não somente sobre os meios utilizados pelos professores. Para o referido o autor, o conhecimento técnico só faz sentido, caso estabeleça uma relação direta com o contexto concreto de exercício da função docente.

Na visão da CE1 e TC1, a formação entre pares favorece o enriquecimento dos saberes docentes e, conseqüentemente, a melhoria do trabalho realizado na sala de aula, além de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, é preciso considerar que essa troca de experiências não deve vislumbrar apenas os aspectos pedagógicos.

Nóvoa (1992, p.14) ressalta que “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”. Ele argumenta que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

A mudança de postura do professor, citada pela CE1, ocorre quando o docente reconhece a importância de continuar estudando e refletindo sobre a sua prática. Enquanto ele permanecer como mero espectador do seu processo formativo, vai continuar assumindo a mesma postura diante das dificuldades que costuma enfrentar no exercício da sua profissão. Por esse motivo, é imprescindível que a formação tenha como foco principal a atuação dos

professores como sujeitos capazes de problematizar o seu fazer pedagógico e utilizar a teoria para encontrar caminhos que fortaleçam o seu saber-fazer. O professor só muda de postura quando aquilo que ele estuda, reflete e pesquisa incide de maneira positiva no trabalho em sala de aula. Por isso, a formação continuada precisa estar focada na sua prática diária.

De acordo com a PF2, as contribuições estão relacionadas com inovações, criatividade e dinamismo tanto do professor quanto do aluno. É fundamental que haja destaque para o protagonismo dos estudantes. A PF2 destaca que:

[...] nós temos várias inovações para as aulas, ideias que aparentemente não eram tão interessantes quando a gente tem a conversa com outros professores e fazemos algumas modificações, elas são de grande valia para o ensino-aprendizado [...] que aulas se tornam mais atrativas e diversificadas, sai daquela mesmice da sala de aula de só o professor explicar [...] o professor deixa de ser o centro das explicações, e aí o alunado passa a expor o que já sabe, o seu conhecimento prévio, que, muitas vezes, acaba por facilitar o ensino de outro aluno (PF2).

A PF3 apresenta um elemento novo nesta discussão sobre as contribuições da formação continuada na prática do professor, quando se refere ao protagonismo dos estudantes. Ela considera importante a participação mais ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os estudantes apresentam um conhecimento prévio e uma linguagem própria, que pode ajudar na mediação das aprendizagens dos seus colegas.

Para incentivar o protagonismo estudantil, o professor precisa se colocar como o mediador da aprendizagem que deve ser desenvolvida na sala de aula, possibilitando que os estudantes utilizem o seu conhecimento prévio e as suas experiências como ponto de partida para o diálogo e a reflexão na construção coletiva do conhecimento mediada pelo estudo dos conteúdos propostos em cada disciplina. Mas para assumir essa postura de mediador da aprendizagem, é necessário que o professor seja protagonista da sua formação, mediante a superação de um modelo formativo centrado numa ação mecânica, promovida pelo formador, para se transformar numa ação mediada por aprendizes, que partilham saberes e descubrem novos caminhos para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Não é possível exigir dos professores uma postura diferente se ele permanecer como objeto da sua própria formação.

Nesse sentido, Freire (2019) considera que a educação na perspectiva libertadora não vislumbra os estudantes como seres passivos, que precisam ser preenchidos com conteúdos estanques e vazios de sentido, mas como seres conscientes, capazes problematizar o mundo. A partir dessa problematização, podem construir conhecimento e dialogar com os outros, de

forma a transformar a realidade na qual estão inseridos. Para ele, tanto o educador, como o educando são sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Já a PF3 ressalta que as contribuições estão relacionadas ao diálogo entre os professores, troca de experiências, criatividade e dinamismo na condução do processo ensino e aprendizagem. A PF3 considera que:

[...] os diálogos, vivências e troca de experiências compartilhadas e as atividades desenvolvidas de forma lúdica e dinamizada contribuíram de maneira satisfatória, vindo a ser reaplicadas em sala de aula, vindo a somar com o aprendizado dos docente e discentes. (PF3).

A PC3 destaca que as contribuições estão relacionadas à troca de experiências entre professores, à reflexão sobre a prática possibilitada por essa troca e à mudança de postura do professor a partir dessa reflexão. A PF3 considera que:

[...] a troca de experiências com os formadores e professores... abre um leque de possibilidades para nós professores, à medida em que eu vou aprimorando os conhecimentos... repenso minhas ações em sala de aula... isso me permite ver os educandos como sujeito... em processo de construção [...] todas essas contribuições proporcionaram diversas reflexões sobre as formas de ensinar e é claro que estas reflexões em mudança de atitude, de postura de tudo que eu realizava em sala de aula. (PC3).

As exposições da PF3 e da PC3 apresentam referências acerca do diálogo, da troca de experiências e da reflexão sobre a prática como elementos importantes na formação continuada. O Projeto Professor Aprendiz, teoricamente, está alinhado com o modelo de formação na perspectiva do professor reflexivo, mas ao tratar das contribuições das formações propostas por esse projeto, fica identificada certa fragilidade, no que se refere diretamente à troca de experiências e à reflexão sobre a prática. Essa percepção permite inferir que as formações ainda estão centradas apenas nos aspectos teórico-metodológicos e que é necessário avançar no tocante à prática reflexiva nessas formações.

Imbernón (2011) argumenta que a formação continuada deve dotar os professores de conhecimentos e atitudes que resultem na postura de professores reflexivos e investigadores. Ele ressalta que o currículo dessa formação deve estar centrado no desenvolvimento de instrumentos intelectuais que facilitem a capacidade reflexiva dos docentes sobre a sua prática.

2.4.2 O protagonismo docente e o papel do professor como formador de seus pares considerando suas potencialidades e desafios

O segundo eixo de análise proposto nesta pesquisa apresenta os posicionamentos dos sujeitos acerca do protagonismo docente e do papel do professor como formador de seus pares, levando-se em consideração as suas potencialidades e desafios. O primeiro aspecto analisado neste eixo é a concepção de protagonismo docente apresentada por esses sujeitos. De um modo geral, percebe-se que a concepção de protagonismo docente está centrada na visão do professor como sujeito ativo da sua formação, no uso da sua criatividade, na capacidade de refletir sobre a prática para enriquecer os conhecimentos e aperfeiçoar o exercício de sua função.

É importante destacar que as políticas educacionais, referentes à formação continuada de professores, nos últimos tempos, apresentam orientações voltadas à promoção da reflexão sobre a prática pedagógica do professor. Dessa forma, procuram favorecer o desenvolvimento da formação no contexto da escola, a partir da iniciativa do coletivo de professores, com o objetivo de desenvolver o protagonismo docente.

Para a TC1, o protagonismo docente está relacionado à criatividade fortalecida a partir de suas experiências. Ela ressalta que esse protagonismo só pode ser desenvolvido a partir da reflexão sobre a prática e do estudo para realimentar essa prática:

[...] eu entendo que seja mesmo essa criatividade que o professor vai construindo ao longo da sua experiência pra ver as melhores maneiras que ele pode utilizar para gerar a aprendizagem do aluno [...] só é possível ele ser ampliado, ele existir se houver estudo, se houver reflexão sobre a prática docente [...] Sair da prática e voltar a prática... com essa fundamentação teórica pra nem ser teoricismismo e nem pragmatismo. (TC1).

Para o TC2 o protagonismo docente é visto como a atuação do professor de maneira inovadora, a partir do aperfeiçoamento constante do seu fazer pedagógico: *“o protagonismo docente é quando, [...] no meu ponto de vista, é quando o professor se coloca na condição de protagonista, inovando e sempre buscando aperfeiçoar a sua prática docente [...]”*.

Na visão da TC1 e do TC2, o protagonismo docente está relacionado com a capacidade do professor de refletir sobre sua prática e, a partir dessa reflexão, enriquecer os seus conhecimentos para aperfeiçoar o seu fazer pedagógico. A TC1 chama a atenção para a necessidade de o professor continuar estudando ao longo do exercício da sua profissão para aliar teoria e prática. O posicionamento da TC1 dialoga com a proposição de Mizukami et al

(2002, p.31), ao argumentar que o conceito de formação docente deve estar relacionado ao de “[...]aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida [...]”.

As proposições desses sujeitos estão relacionadas com a posição de Imbernón (2011, p. 50), quando ele destaca como um dos eixos importantes da formação permanente ser constituída pela “[...] reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”. Freire (1996, p.12) considera que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

A reflexão sobre a prática, sem dúvida, deve ser um dos fios condutores da formação continuada dos professores, pois é a partir dessa reflexão, que se pode encontrar caminhos para aperfeiçoar o trabalho docente. Entretanto, durante a realização das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, foi possível perceber que a reflexão sobre a prática e a postura crítica dos professores. Percebe-se que transformar a realidade na qual estão inseridos ainda se constitui como desafio nas formações promovidas por meio do Projeto Professor Aprendiz.

Apesar de o projeto propor a formação entre pares com foco no protagonismo docente, ainda parece persistir uma preocupação acentuada com o repasse de conteúdos, métodos e técnicas. É importante ressaltar a evolução na concepção de formação introduzida pelo Professor Aprendiz e na posição assumida pelo professor como formador de seus pares. No entanto, pode-se inferir que é necessário evoluir, no sentido de fazer com que os professores desenvolvam a habilidade de refletir criticamente sobre a sua prática, de forma a identificar e resolver problemas que afetam diretamente a aprendizagem dos estudantes. Para Nóvoa (2009, p.40) “a formação deve contribuir para criar, nos futuros professores, hábitos de reflexão e de auto-reflexão essenciais em uma profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”.

A PF1 afirma que o protagonismo docente está relacionado à capacidade do professor de ser sujeito ativo da sua prática, a partir da capacidade de resolver situações problemas e de procurar sempre alternativas que fortaleçam a sua atuação na sala de aula, sem esperar por respostas prontas para os desafios vivenciados no desenvolvimento de sua função. Ela destaca:

É o professor ele ser proativo. Ele sair da sua zona de conforto, ele se reciclar, ele procurar maneiras, alternativas, não ficar naquela mesmice de esperar uma formação com material pronto que ele possa usar e só, simplesmente, usar por usar porque está pronto, mas ele saber adequar, ele saber reinventar, ele saber é otimizar a ideia, ter um plano B sempre é ver que o processo de ensino-aprendizagem é um caminho de múltiplas escolhas [...] (PF2).

A PF3 considera que o protagonismo docente se refere à atuação mais ativa do professor, que busca sempre aperfeiçoar o seu conhecimento e compartilhar saberes e experiências. Ela ressalta que *“é você ser um professor atuante na busca constante de aperfeiçoamento de aprendizagem [...] está buscando e compartilhando saberes”*.

Para a PF1 e a PF3, o protagonismo docente mantém uma relação direta com a atuação do professor como sujeito ativo no desenvolvimento da sua prática e no seu processo de formação. Elas consideram que o professor precisa ser proativo, no sentido de buscar soluções para os problemas que surgem no contexto da sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2014, p.230) argumenta que o professor não é aquele que apenas aplica os conhecimentos produzidos por outros sujeitos, mas *“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 da sua própria atividade e a partir da qual ele a estrutura e a orienta”*.

De acordo com Imbernón (2009, p.53), a formação permanente dos professores que promova o desenvolvimento da capacidade de resolver situações-problemas requer *“dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudanças”*. Os professores, de fato, precisam se sentir sujeitos ativos, não só na sua prática diária em sala de aula, mas também na formação continuada.

Freire (1996) argumenta que:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p.18).

Segundo Freire, a formação docente deve partir da prática pedagógica do professor. Nesse sentido, a postura dos educadores, no contexto dessa formação, precisa ser ativa, no sentido de dialogar com o formador. Dessa forma, podem construir novos conhecimentos que sirvam de base para aperfeiçoar o exercício de sua função. De acordo com Freire (1996, p.12),

“não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Para a PF2, o protagonismo docente é visto como prática inovadora desenvolvida a partir de novas metodologias e é comparado ao protagonismo estudantil. Já o protagonismo docente é “[...] *essa prática inovadora que a gente tem que abraçar, assim como existe o protagonismo estudantil, tem o nosso também. Eu acho que a abertura que eu tenho que ter enquanto docente pra levar o novo, através de novas metodologias, pra sala de aula.*” (PF2).

A PF2 relaciona o protagonismo docente à capacidade de inovar dos professores a partir de novas metodologias. Ela faz referência à abertura ao novo e compara o protagonismo docente ao protagonismo estudantil. Considerando que o protagonismo estudantil propõe uma participação mais ativa do aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem a partir de uma atuação mais autônoma mediada pelo professor, infere-se que a comparação estabelecida pela PF2 diz respeito à participação ativa do professor no seu processo de formação, que deve ser mediado pelo estudo, pela pesquisa e reflexão sobre a prática. Por meio de tais elementos, é possível desenvolver a criatividade e, a partir disso, propor inovações no contexto da sua prática.

Nóvoa (2009, p.35) ressalta que a formação de professores deve ocorrer “num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação”.

O segundo aspecto analisado neste eixo diz respeito ao papel do professor como formador dos seus pares considerando suas potencialidades e desafios. Percebe-se uma visão positiva dos sujeitos participantes desta pesquisa acerca desse papel. Eles consideram que o fato de o professor conhecer a realidade da sala de aula contribui para a aceitação e êxito das formações, mas ressaltam os desafios que estão presentes nessa atuação, como a questão da limitação do tempo do professor para estudar e planejar essas formações, além da insegurança na condução dos momentos formativos e a falta de credibilidade apresentada por alguns professores, no que se refere ao papel do professor como formador de seus pares.

De acordo com a PF1, o professor é considerado como uma referência como formador pelo fato de conhecer de perto o contexto da sala de aula. No entanto, nem sempre está disponível para ser formador, e uma das dificuldades é a questão do tempo. A PC1 afirma que

[...] são os professores que são conhecedores das dificuldades e anseios. Eles têm o conhecimento da realidade que a gente vive. [...] como limite eu vejo, muitas vezes, a disponibilidade do professor que nem todos tem essa disponibilidade para ser formador, e, muitas vezes, a questão do tempo também pra conciliar com as atividades da escola e as possibilidades que eu vejo é de engrandecimento profissional e pessoal [...] (PF1).

O professor como formador de seus pares incentiva uma maior participação dos seus pares na formação, mas eles reclamam da limitação do tempo disponível que possuem para participar como formadores. O CE2 afirma que

[...] quando é o próprio professor que está à frente das formações percebemos que os colegas eles tendem a participar mais, chama mais a atenção porque é o próprio colega que está ali na prática de sala de aula que está também ali desenvolvendo alguma temática [...] eles relatam muito a questão do tempo... que eles precisam de mais tempo pra planejar, mais tempo pra estudo e com a rotina que eles tem das turmas já que lecionam, eles acham que talvez não conseguiriam desenvolver com qualidade [...] (CE2).

A PF1 e o CE2 consideram relevante a atuação do professor como formador de seus pares e justificam essa relevância, tendo em vista que o professor conhece o contexto da sala de aula, e esse conhecimento aproxima os professores e desperta um interesse maior pela formação. Nóvoa (2009, p.37) insiste “na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”.

O Projeto Professor Aprendiz ganha destaque no momento que coloca o professor como formador de seus pares. Ele se diferencia de outros modelos de formação, ao propor que a formação continuada seja planejada e conduzida pelos docentes, enfatizando uma de suas principais premissas que é o protagonismo docente. A intenção é suscitar, nos professores, a capacidade crítica de se posicionar como sujeitos, de forma a construir conhecimento a partir da troca de experiências com seus pares e da reflexão sobre a prática. No entanto, é possível inferir, a partir do posicionamento dos sujeitos desta pesquisa ao longo das entrevistas, que em alguns momentos formativos, os docentes ainda concebem a formação continuada como um espaço privilegiado para aprimorar o saber-fazer a partir da técnica. Nesse sentido, encerram os professores formadores como especialistas, que devem fazer o repasse de conteúdos para serem aplicados na sala de aula.

De acordo com Shön (2000), a interação que ocorre a partir da prática docente possibilita a produção de conhecimento quando os professores são capazes de refletir e o

dialogar sobre que vivenciam na referida prática. Para ele, o professor precisa refletir durante a ação e sobre a ação, para que possa evoluir no seu desenvolvimento profissional. O referido autor ressalta que os professores não devem se contentar com uma formação que se baseia na aplicação de conhecimentos teóricos na forma de receitas, pois cada situação vivenciada é única e exige a reflexão em e sobre a ação, considerando os problemas identificados, para, assim, propor as soluções mais adequadas.

Um dos desafios apresentados por esses sujeitos diz respeito à indisponibilidade de tempo de alguns professores para atuarem como formadores de seus pares. Esses professores argumentam que, devido à carga horária de trabalho que desenvolvem na sala de aula, não dispõem de tempo para estudar e planejar as formações. Esse aspecto tem contribuído para acentuar dificuldade que a CREDE 15 enfrenta no momento de selecionar esses formadores. A chamada pública, que é lançada por meio do Projeto Professor Aprendiz para a seleção de formadores, determina que os professores bolsistas selecionados devem desenvolver as atividades de estudo, planejamento e formação em tempo distinto e complementar ao da sua lotação na escola, pois sua atuação como bolsista não dará direito à redução ou liberação das suas atividades docentes na escola. Infere-se que é necessário pensar na flexibilização da carga horária de trabalho dos docentes que atuam como formadores de seus pares. De acordo com os sujeitos participantes da pesquisa, essa flexibilidade pode ocorrer na carga horária destinada ao planejamento e também na lotação do professor na sala de aula.

O exercício da profissão docente é permeado por uma série de dificuldades estruturais. Por exemplo existe a desvalorização da carreira docente pelo poder público e pela sociedade de um modo geral, além do excesso de trabalho, que dificulta o investimento em uma formação mais consistente, que leve em consideração o contexto da sala de aula a partir da troca de experiências entre pares e da reflexão crítica sobre a prática. Por fim, podem ser também citados problemas de infraestrutura básica, que ainda existem na realidade da maioria das escolas.

É preciso ressignificar a formação inicial dos professores, aproximando a universidade da escola, por meio da problematização e da pesquisa, a partir das práticas desenvolvidas na escola. Além disso, é fundamental também fortalecer a formação continuada, tendo o professor como a liderança maior nesse processo. Para isso, ele precisa dispor de conhecimento, tempo, motivação e condições materiais para conduzir esse processo. Ademais, é preciso investir na infraestrutura necessária ao exercício da docência e tornar a carreira docente mais atrativa, a partir de um plano de carreira bem estruturado, que favoreça aos professores as condições de se dedicar com mais intensidade ao desenvolvimento de sua

prática, tendo em vista que ele precisa superar a sobrecarga de trabalho e se dedicar ao estudo e à pesquisa para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à estruturação da carreira docente, é importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, a LDB no seu artigo 67, e o PNE, na sua meta 18, asseguram a estruturação de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino. No entanto, na prática, muitos governos ignoram essa recomendação legal, que é uma das prerrogativas para que se tenha uma educação de qualidade pautada em uma formação profissional mais adequada, além do pertencimento à carreira docente.

Imbernón (2011, p.92) identifica o formador dos professores como um assessor da formação permanente e resalta que a “figura do especialista externo à escola deu lugar a um conceito de assessoria em que predomina profissionais provenientes do contexto escolar”. Ele resalta que “a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões [...] são temas-chave dessa assessoria” (IMBERNÓN, 2011, p.97).

Pimenta (1997, p.12) destaca que “[...] é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua [...]”. Essa consideração da autora dialoga com a necessidade de flexibilizar a carga horária dos professores formadores. Considerando a escola como lócus privilegiado de formação, faz-se necessário abrir espaço para que essa formação esteja alinhada ao planejamento e à atividade docente desenvolvida pelos professores.

A atuação do professor como formador de seus pares é considerada como um desafio pelo fato de muitos professores não estarem dispostos a compartilhar saberes e trocar experiências com os seus pares. A CE1 considera que

[...] é um grande desafio, porque não é fácil, professor formar professor [...] é, realmente, não é fácil, mas é uma oportunidade que cada um de nós encontra, no sentido também do nosso crescimento profissional, a gente também poder estar compartilhando saberes e aprendendo também com os colegas de trabalho [...] É necessário que os professores abram mais a mente nesse sentido de que o conhecimento, ele precisa ser partilhado e se ele tem o perfil que ele precisa, também se colocar também como um protagonista [...] (CE1).

Os professores são importantes como formadores de seus pares, porque conhecem a realidade vivenciada na sala de aula, mas alguns professores mais experientes não valorizam o trabalho do professor formador. A PC2 argumenta que

É muito importante termos nossos pares como formadores, pois estes conhecem a realidade, dificuldades da sala de aula, da quantidade de alunos, do tempo de planejamento [...] A maior dificuldade que observo é que alguns professores que têm uma maior experiência, eles menosprezam as ideias da formadora. (PC2).

Nas considerações apresentadas pela CE1 e PC2, percebe-se a valorização do papel do professor como formador de seus pares, mas há o indicativo de uma visão individualista apresentada por alguns professores com relação à formação continuada. De acordo com a CE1 e a PC2, alguns professores apresentam certa resistência com a formação entre pares e parecem não valorizar a troca de experiências e nem o trabalho do professor como formador de seus pares.

Ao se referir à repercussão do individualismo na formação docente, Imbernón (2009, p.63-64) argumenta que

Nessa formação institucional colaborativa, deve ser evitado um dos grandes malefícios da docência: o isolamento, o funcionamento celularista ou “celularismo escolar” em que os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho nos quais primam o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada e mal entendida, a privacidade. A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas “cada um a seu modo”(IMBERNÓN, 2009, p.63-64).

O autor propõe uma reflexão importante sobre a necessidade de romper com individualismo presente no exercício da docência, a partir de uma formação colaborativa na qual os docentes podem compartilhar suas experiências, levando em consideração que “o compartilhar de dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional” (IMBERNÓN, 2009, p.64). Ele, também, destaca que o isolamento provoca o desencanto e a desilusão pelo que se faz, fortalecendo a concepção de educação fundamentada numa sociedade egoísta, não solidária e competitiva.

Nesse sentido, ficou evidenciado, nas considerações desses sujeitos, que é necessário despertar, em alguns professores cursistas, o interesse e a valorização da formação continuada centrada na prática desenvolvida por eles, tendo em vista que os saberes pedagógicos são produzidos a partir da mobilização dos conhecimentos teóricos, mediados pela investigação da prática, para transformar o saber-fazer em um processo constante de aprendizagem e construção da identidade docente.

O conhecimento que o professor formador dispõe da realidade da sala de aula possibilita o alinhamento entre teoria e prática e gera uma reflexão sobre a prática. Alguns se sentem inseguros para serem formadores de seus pares e não dispõem de tempo para vivenciar essa experiência. A PC3 considera que

[...] foi de fundamental importância, porque por conhecerem a realidade da sala de aula, estarem no dia a dia trabalhando com os alunos, conseguiram implementar nas formações uma teoria e prática alinhada às expectativas e anseios dos professores... dessa forma, conseguiram trazer à tona uma reflexão mais aprofundada acerca do processo educativo [...] (PC3).

A atuação do professor como formador de seus pares possibilita a troca de saberes e experiências, mas alguns se sentem inseguros para serem formadores de seus pares e não dispõem de tempo para vivenciar essa experiência. A PF3 alega:

Os positivos foram: aprendizagem, saberes e experiências compartilhadas de vivências em sala de aula [...] o medo de vivenciar essa experiência, a disponibilidade de tempo para elaboração do projeto a ser desenvolvido, bem como o planejamento e a preparação do material a ser trabalhado durante o Projeto. (PF3).

Nas respostas apresentadas pela PC3 e PF3, foi evidenciado que a formação entre pares favorece a troca de experiências e a reflexão sobre a prática. No entanto, a insegurança surge como um desafio, no momento que se propõe que o próprio professor seja o mediador dessa formação. Fica demonstrado que o docente não acredita que a sua prática seja capaz de produzir conhecimentos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem. Dialogando com essa proposição, Tardif (2014, p.240) considera “estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação [...]”. Ele ressalta que “para os professores, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles veem como sendo pessoais tácitos e íntimos” (TARDIF, 2014, p.274).

Pimenta (1997, p.06) destaca a importância de desenvolver nos professores “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”. Ela também ressalta:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 1997, p.07).

Esse argumento apresentado pela autora revela que a prática docente oferece diversas possibilidades de produção de conhecimento na formação continuada, mas é um indicativo, também, de que o professor precisa se reconhecer como sujeito dessa formação e adotar a pesquisa como princípio pedagógico, a partir das situações complexas que incidem na sua prática em sala de aula. Pimenta (1997) aponta caminhos que podem favorecer essa teorização e reflexão a partir da prática, por meio do ato de documentar os saberes produzidos pelos professores nas suas práticas e explicitar as teorias praticadas e a reflexão a partir dos encaminhamentos efetivados, considerando os resultados obtidos.

De acordo com Alarcão (2001), é imprescindível que a formação continuada esteja centrada no contexto escolar e que seja desencadeada a partir dos problemas vivenciados pelos professores no exercício de sua profissão. Ela destaca a consciência da necessidade de investigação na ação e pela ação e na cooperação entre os diversos atores que compõem o contexto escolar, especialmente os professores, que coletivamente são capazes de construir saberes que podem possibilitar a transformação da sua prática.

Freire (1996, p.14) considera que não é possível haver ensino sem pesquisa e, por isso, argumenta que “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Percebe-se que os professores precisam avançar na questão da pesquisa sobre sua prática para desenvolver uma autonomia maior e se sentirem mais seguros no momento de participar como mediadores dessa formação entre pares. Para Freire (1996, p.15):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move

e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p.15).

Nesse contexto, Freire considera que a prática docente dos professores precisa gerar a inquietação e curiosidade, para que possa ser criativa e inovadora, no sentido de acrescentar algo novo no que se faz. O exercício da docência requer uma postura ativa e desveladora do contexto social no qual está inserido essa prática.

De um modo geral, é possível perceber, a partir da análise dos dados coletados na pesquisa de campo, que o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz provocou mudanças significativas na concepção de formação continuada e no desenvolvimento do protagonismo docente, por meio da atuação do professor como formador de seus pares. No entanto, é importante ressaltar que essas mudanças ainda estão muito presentes no plano da teoria, pois foram apresentados desafios que evidenciam essa constatação. O fato de o professor se sentir inseguro e não dispor de tempo para atuar como formador de seus pares evidencia a necessidade de fortalecer o estudo e a pesquisa a partir da prática vivenciada pelo professor na sala de aula. Além disso, é também importante levar o resultado desses processos para serem discutidos no momento das formações. Por fim, torna-se perceptível a necessidade de avançar, no tocante à reflexão crítica sobre a prática, e vivenciar, de fato, uma formação que supere o foco somente nos aspectos técnico-metodológicos.

Além da dificuldade de mobilizar os professores para atuar como formadores de seus pares, nos excertos a seguir, ficam evidentes outros desafios que a CREDE 15 precisa superar para avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz:

TC1: “[...] a questão mesmo de logística, apesar de haver recursos que são destinados, esses recursos não têm sido suficientes. [...] A seleção dos formadores exige uma formalidade muito grande pra escrever um plano de trabalho, e a gente vê pela nossa experiência que é isso que afasta os professores”.

TC2: “[...] falta de recurso que a gente tem um recurso limitado e, muitas vezes, esse recurso não dá pra fazer o que o formador deseja. A expectativa dele é uma, mas o recurso limita o seu planejamento”.

PC1: “[...] logística de espaço. A dificuldade que a gente tem pra ter aquele espaço fixo de formação. Aquele ambiente totalmente adequado que possa receber e acolher os professores”.

PC2: “A não abertura do novo por parte de alguns professores da rede. Alguns acreditam que a jornada de trabalho encerra-se após sua aula, como se não fosse preciso melhorá-la”.

PC3: “[...] a rejeição que ainda existe por parte de alguns professores, que, muitas vezes, não veem as formações como uma oportunidade de melhorar, de aperfeiçoar a prática docente e a logística de espaço”.

PF1: “[...] a disponibilidade de tempo dos formadores para estudar [...] também investimento financeiro para que eles possam estar trabalhando isso”.

PF2: “[...] os professores alegam que já têm muito trabalho pra fazer, e outros também dizem que não vale a pena, porque a bolsa não compensa [...] a CREDE, ela deveria abrir mais espaço pra própria escola ficar conhecendo mais, pra que a gente possa se apropriar mais do projeto”.

PF3: “A falta de verbas para custear os materiais utilizados na formação, bem como a alimentação dos professores e o transporte para o deslocamento dos mesmos para a formação”.

CE1: “[...] para que os objetivos sejam atendidos, realmente, precisa ter recursos didáticos, recursos materiais e tem que ter a garantia do transporte, porque nós temos muitos profissionais que se deslocam de outros municípios”.

CE2: “[...] a bolsa como um incentivo e alguns relatam que poderia ser um valor maior [...] e também a logística do material, porque as formações são muito ricas, porém, os professores e a escola, muitas vezes, não têm condição de replicar o material necessário”.

Entre os desafios citados pelos sujeitos entrevistados, destacam-se: (a) a limitação de recursos financeiros necessários à logística da formação; (b) a falta de um espaço físico mais adequado para realizar as formações; (c) o valor do incentivo financeiro disponibilizado para o professor formador; (d) a limitação na carga horária do professor para estudar e planejar as formações; além de (e) falhas na divulgação do projeto.

Nesse entendimento, para realizar as formações de maneira efetiva, é preciso avançar na superação desses desafios. Apesar dessas limitações a CREDE 15 assumiu a responsabilidade de realizar a formação docente, por acreditar que esse processo formativo pode fazer a diferença na melhoria do trabalho realizado pelos professores nas escolas sobre sua abrangência. Para ela, ao manter o diálogo com a SEDUC, é possível avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz.

Dialogando com essa problemática, Imbernón (2011, p. 32) apresenta alguns obstáculos que permeiam a formação continuada do professorado. Entre os quais, destaca-se:

[...] a falta de orçamento para atividades de formação coletiva e, ainda mais, para a formação autônoma nos centros educativos; horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa docente; a falta de formadores ou assessores de processo e, entre muitos existentes, uma formação baseada num tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialista que os leva a assumir um papel de especialista e não de acompanhante. (IMBERNÓN , 2011, p. 32).

O autor faz referência a problemas que estão presentes no desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Tais questões apresentadas no quadro 04 deram origem ao PAE, que será apresentado no capítulo 03 desta pesquisa.

Quadro 4 - Problemas detectados por meio da pesquisa

1. Os professores formadores não dispõem de tempo suficiente para estudar e planejar as formações, devido à sua carga horária na sala de aula.
2. Os professores não se sentem seguros para atuar como formadores de seus pares.
3. O espaço utilizado para realizar as formações é considerado inadequado.
4. A divulgação do Projeto Professor Aprendiz não tem sido suficiente para que os professores conheçam e participem mais ativamente desta ação.
5. Os recursos financeiros disponibilizados não são suficientes para atender à logística das formações, e o valor da bolsa disponibilizada para os formadores é considerado insuficiente.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de campo possibilitou a construção de um diagnóstico acerca do problema investigado, favorecendo, assim, a construção de um Plano de Ação Educacional. Por meio das ações propostas, será possível contribuir para que a CREDE 15 possa avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz. Evidenciou-se, durante a pesquisa de campo ,a necessidade de resolver questões relacionadas à limitação do tempo dos professores formadores para estudar e planejar as formações e a insegurança dos docentes para a atuação como formadores de seus pares. Outros aspectos evidenciados e que precisam ser revistos dizem respeito à falta de um espaço físico adequado para realizar as formações, as falhas na divulgação do Projeto Professor Aprendiz e a insuficiência dos recursos financeiros para a logística das formações.

O próximo capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional, que tem como objetivo propor ações que visam contribuir com os avanços necessários à implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. Tais iniciativas consideram as inquietações demonstradas pelos sujeitos da pesquisa, no que se refere ao desenvolvimento do referido projeto. O PAE deverá nortear o trabalho da CREDE 15 em relação à formação continuada, potencializando esse processo formativo a partir do posicionamento dos sujeitos que atuam diretamente no contexto dessa formação.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): POSSIBILIDADES DE AVANÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR APRENDIZ

Este capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE). Por meio dele, apresentamos algumas propostas de ações que possibilitem avanços na implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15. As ações foram delineadas a partir dos problemas detectados através da pesquisa de campo realizada neste estudo.

O capítulo 2 apresenta a descrição do caso de gestão que norteou esta pesquisa, incluindo a contextualização do Projeto Professor Aprendiz no contexto das políticas de formação continuada de professores no Brasil e no Ceará. Nele, consta também a apresentação da CREDE 15 como cenário da pesquisa, além do histórico do desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na referida CREDE, assim como os desafios enfrentados na implementação desse projeto.

O capítulo 3 apresenta o referencial teórico que embasa este estudo, além da metodologia, dos dados obtidos na pesquisa de campo e a análise destes a partir do referencial teórico utilizado. Os dados coletados e sua análise proporcionaram a identificação de problemas que afetam o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15 e deram origem às ações propostas neste plano. O quadro a seguir apresenta os problemas detectados e as possibilidades de intervenções para que a CREDE 15 possa avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz.

Quadro 5 - Evidências coletadas na pesquisa de campo

(continua)

PROBLEMAS	PROPOSIÇÕES
1. Os professores formadores não dispõem de tempo suficiente para estudar e planejar as formações, devido à sua carga horária na sala de aula.	Inclusão do planejamento das formações na hora atividade dos professores formadores.
2. Os professores não se sentem seguros para atuar como formadores de seus pares.	Criação comunidades de prática nas escolas para que os professores possam registrar, compartilhar e refletir sobre suas práticas, além da criação de um espaço de formação dos formadores mediado pela CREDE 15.
3. O espaço utilizado para realizar as formações é considerado inadequado, além da dificuldade de deslocamento dos professores de outros municípios para participar das formações.	Realização das formações do professor aprendiz nas escolas, sendo que cada escola poderá dispor de seus formadores. No final de cada período, a CREDE 15 realizará uma formação com a participação de todas as escolas para socialização e reflexão das experiências vivenciadas nas formações realizadas nas escolas.

Quadro 5 - Evidências coletadas na pesquisa de campo

(conclusão)

PROBLEMAS	PROPOSIÇÕES
4. A divulgação do Projeto Professor Aprendiz não tem sido suficiente para que os professores conheçam e participem mais ativamente desta ação.	Promoção de um seminário anual organizado pela CREDE 15 para divulgar o Projeto Professor Aprendiz com a participação dos gestores e representação dos professores para que possam, em seguida, replicar nas escolas.
5. Os recursos financeiros disponibilizados não são suficientes para atender a logística das formações, e o valor da bolsa disponibilizada para os formadores é considerado insuficiente.	Solicitação à SEDUC para a manutenção em 2021 do orçamento financeiro proposto para logística das formações no ano de 2020

Fonte: Elaborado pela autora.

As ações propostas neste PAE serão apresentadas a partir da ferramenta 5w2h, respondendo de forma organizada aos seguintes questionamentos: o que (What), por que (Why), onde (Where), quando (When), quem (Who), como (How) e quanto custa (How much). É válido ressaltar que estas ações poderão auxiliar na solução dos problemas enfrentados pela CREDE 15 no desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz. Para efetivá-las, é necessário que ocorram o diálogo, o engajamento e a disponibilidade da SEDUC, CREDE e escolas, no sentido de analisar e concretizá-las a partir de suas condições. O PAE é composto por cinco ações, que serão relacionadas a seguir:

1. Inclusão do planejamento das formações na hora atividade dos professores formadores;
2. Criação de comunidades de prática nas escolas e de um grupo de formação dos formadores mediado pela CREDE 15;
3. Realização das formações do professor aprendiz nas escolas, a partir das comunidades de prática;
4. Promoção de um seminário anual para divulgar o Projeto Professor Aprendiz nas escolas da CREDE 15;
5. Solicitação à SEDUC para manutenção em 2021 do orçamento financeiro proposto para logística das formações no ano de 2020.

Nas seções seguintes, serão apresentadas as ações, que poderão ser implementadas para efetivar os avanços pretendidos no desenvolvimento do projeto professor aprendiz.

3.1 INCLUSÃO DO PLANEJAMENTO DAS FORMAÇÕES NA HORA ATIVIDADE DOS PROFESSORES FORMADORES

Nos posicionamentos dos sujeitos participantes desta pesquisa, foi recorrente a referência à limitação do tempo dos professores como uma das causas que leva a maioria dos docentes a não se disponibilizar para atuar como formadores de seus pares. Os professores alegam que, devido ao trabalho realizado na escola, não dispõem de tempo para estudar e planejar a formação. É importante ressaltar que a chamada pública, lançada por meio do Projeto Professor Aprendiz para a seleção de formadores, determina que os professores bolsistas selecionados devem desenvolver as atividades de estudo, planejamento e formação em tempo distinto e complementar ao da sua lotação na escola, pois sua atuação como bolsista não dará direito à redução ou liberação das suas atividades docentes na escola.

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de disponibilizar tempo e espaço, na carga horária dos professores, para que possam se sentir motivados e, assim, participem das formações, também como formadores de seus pares. Uma das alternativas viáveis para solucionar esta questão é considerar a carga horária destinada ao planejamento dos professores como espaço para o estudo e planejamento das formações do Projeto Professor Aprendiz, e essa alternativa apresenta embasamento legal na Lei do Piso Salarial Nacional nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.738/2008 determina, em seu artigo 2º, parágrafo 4º, que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Ou seja, 1/3 da carga horária de trabalho dos professores é destinado às atividades extraclasse, que incluem o planejamento das aulas, elaboração e correção de provas e trabalhos, atendimento aos pais, formação continuada no próprio local de trabalho, desenvolvimento de trabalho pedagógico coletivo na escola, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente (BRASIL, 2012).

A constituição Federal, a LDB e o PNE respaldam a Lei do Piso Salarial Nacional, quando tratam da garantia de uma educação de qualidade para todos, entendendo que essa garantia perpassa pela valorização do magistério, que inclui o plano de cargos e carreiras, a formação inicial e continuada dos professores e a jornada de trabalho adequada ao exercício da docência. A LDB - Lei n.º 9.394/1996, em seu artigo 67, inciso V, determina um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Considerando o que determina a Lei n.º 11.738/2008, é possível incluir o estudo e o planejamento das formações do professor aprendiz no 1/3 da carga horária dos professores

formadores (BRASIL,2008). As formações na CREDE 15 são realizadas nesse tempo destinado às atividades extraclasse, mas a preparação do processo formativo não está incluído nesse mesmo tempo, e os formadores precisam utilizar um tempo extra que vá além da sua carga horária na escola. Por isso, reclamam, já que se sentem sobrecarregados ao desempenharem a função de formador.

Nesse sentido, propomos, nesta ação, que o estudo e planejamento das formações propostas pelo professor aprendiz sejam incluídos no 1/3 da carga horária dos professores formadores, pois essa inclusão pode favorecer uma maior disposição dos professores para atuarem como formadores de seus pares. O quadro 06 apresenta a organização detalhada desta ação.

Quadro 6 - Estudo e planejamento das formações

What O que será feito?	A Inclusão dos momentos de estudo e planejamento das formações do Projeto Professor Aprendiz no 1/3 da carga horária do professor formador.
Why Por que será feito?	Para incentivar uma maior participação dos professores na atuação como formadores de seus pares.
Where Onde será feito?	Nas escolas que estão sob a jurisdição da CREDE 15.
When Quando?	No ano letivo de 2021
Who Por quem será feito?	SEDUC, CREDE 15 e escolas
How Como será feito?	Na organização dos horários destinados ao 1/3 da carga horária dos professores formadores na escola.
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas adicionais, pois se trata da reorganização da carga horária do professor para formação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A inclusão dos momentos de estudo e planejamento das formações, na carga horária destinada às atividades extraclasse dos professores, poderá servir de incentivo para que os professores possam participar como formadores de seus pares. A garantia desse tempo, em consonância com sua carga horária de trabalho, não acarretará na necessidade de horas extras, como argumentam aqueles que destacam a limitação do seu tempo como um obstáculo para atuar como formadores de seus pares.

O respaldo legal, estabelecido pela Lei n.º 11.738/2008, é uma garantia de que essa ação pode ser efetivada sem prejuízos para a escola e o professor, já que a formação continuada é uma das ações propostas para acontecer no contexto de 1/3 da carga horária de trabalho dos professores. A efetivação dessa ação requer a organização e distribuição dessa

carga horária, para que os professores formadores possam desenvolver, também, nesse espaço de tempo, o planejamento das aulas, a elaboração e correção de provas e trabalhos, o atendimento aos pais, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente.

3.2 CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA NAS ESCOLAS E DE UM GRUPO DE FORMAÇÃO DOS FORMADORES MEDIADO PELA CREDE 15

Esta ação também pretende contribuir na superação da dificuldade enfrentada pela CREDE 15 no momento de mobilizar os professores para atuarem como formadores de seus pares. Os sujeitos da pesquisa fizeram referência à insegurança apresentada pelos professores no momento que são convidados a se inscreverem para participar das formações como formadores.

Percebe-se que os professores precisam compreender que a sua prática deve ser o ponto de partida para a sua formação permanente, e que o trabalho realizado na sala de aula é também referência para a produção de conhecimentos indispensáveis ao exercício da docência. Para que isso aconteça na escola, é necessário o registro das boas práticas, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática entre todos os professores e a criação de comunidades de prática pode favorecer essas vivências.

Ao se referir ao conceito de comunidade de prática, Imbernón (2009, p. 80) destaca que:

Uma comunidade de prática são grupos constituídos com a finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, mas não é uma comunidade científica, já que seu fim é informar e comunicar experiências práticas, compartilhando aprendizagens baseadas na reflexão partilhada sobre experiências práticas (hoje se une o ao conceito de gestão do conhecimento ou prática reflexiva como processo de prática compartilhada). O processo de aprendizagem se dá através de uma forte participação de um grupo de indivíduos testando, de diversas maneiras, o objeto de conhecimento em questão (embora experiências educativas também incorporem outros agentes sociais). É o próprio grupo que estabelece os objetivos de aprendizagem e estes, sua vez, são selecionados no contexto da prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 80).

O conceito de comunidade de prática, apresentado pelo autor, dialoga com a proposição de criar comunidades de práticas nas escolas da CREDE 15, tendo em vista que a ideia é fortalecer a aprendizagem dos professores. Para tanto, é fundamental o

compartilhamento de experiências e da reflexão sobre a prática a partir do contexto vivenciado pelos docentes, assegurando sua participação ativa na definição dos objetivos de aprendizagem. Para se sentir seguro, o professor precisa participar ativamente do seu processo formativo e acreditar na sua capacidade de construir conhecimento, levando em consideração a sua prática pedagógica. Imbernón (2009, p.81 apud WENGER, 2001) estabelece como requisitos básicos de uma comunidade de prática “o compromisso mútuo, uma empresa conjunta e um repertório compartilhado (criação de recursos para partilhar significado)”.

Tardif (2014, p.286) destaca que

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. (TARDIF, 2014, p.286).

O posicionamento do autor reforça a proposição da comunidade de prática como uma oportunidade de o professor expandir seu conhecimento, partilhar experiências e desenvolver a sua capacidade de interagir com seus pares para aperfeiçoar o seu trabalho e introduzir novas maneiras de conduzir o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. É válido salientar que a comunidade de prática está centrada na interação entre sujeitos que possuem uma prática em comum, e que a aprendizagem ocorre a partir da partilha e da reflexão sobre as práticas compartilhadas.

A criação de comunidades de prática nas escolas da CREDE 15 vislumbra a participação efetiva dos professores e coordenadores escolares na condução da formação continuada a partir do trabalho pedagógico realizado no contexto escolar. Os professores serão motivados a construir portfólios de suas práticas, para que possam partilhar e refletir coletivamente sobre esses registros. A comunidade de prática criada em cada escola será mediada pelos coordenadores escolares e os professores formadores selecionados a partir do Projeto Professor aprendiz. A ideia é envolver os professores das quatro áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar: linguagens e códigos, matemática, ciências humanas e ciências da natureza.

Entendemos que a criação dessas comunidades de prática está de acordo com a concepção de formação continuada proposta pelo Projeto Professor Aprendiz, que tem como foco principal o desenvolvimento do protagonismo docente, colocando o professor como o mediador dessa formação entre pares. Mas ao propor a criação das comunidades de prática, é necessário que haja mudança no processo de seleção dos professores formadores, pois, na

chamada pública, há a exigência da elaboração de um plano de trabalho dos formadores, seguindo uma estrutura pré-determinada. Essa exigência faz com que muitos professores se sintam inseguros para elaborar esse plano.

A partir da criação dessas comunidades, o plano de trabalho dos formadores passa a ser substituído pelos portfólios, construídos pelos professores a partir da sua prática em sala de aula. O portfólio pedagógico se constitui como um registro das práticas significativas desenvolvidas na sala de aula acompanhadas de reflexões sobre essas práticas. Os professores poderão definir o modelo do seu portfólio e, para participar da seleção dos formadores, além do portfólio, o professor deve apresentar uma carta de intenções, demonstrando o que pretende desenvolver como formador dos seus pares.

Outro aspecto importante nesta ação é a criação de um grupo de estudo envolvendo os professores formadores, coordenadores escolares e a CREDE 15. Por meio dele, poderão estudar e refletir sobre a importância da formação continuada e suas proposições atuais, na perspectiva do desenvolvimento profissional e da construção da identidade docente.

Os pesquisadores que embasaram essa pesquisa, como Shön (2000), Imbernón (2009; 2011), Tardif (2000; 2014), Gatti (2009; 2019; 2020), Alarcão (1996) e Freire (1996; 2019), poderão servir de referência para o estudo proposto por meio desse grupo. Tal iniciativa pode contribuir para a formação do professor crítico-reflexivo através do Projeto Professor Aprendiz. Além disso, a CREDE 15 poderá dispor do apoio da equipe do programa Cientista Chefe, que tem atuado na formação dos formadores com o objetivo de unir o meio acadêmico e a gestão pública. Esse estudo será realizado por meio de recursos tecnológicos disponibilizados pela SEDUC, como o Google Meet ⁵ e o Google Classroom ⁶. O objetivo desse grupo de estudo é fortalecer, por meio da formação virtual, o desenvolvimento das comunidades de prática que serão criadas nas escolas. O Quadro 07 apresenta o detalhamento desta ação.

Quadro 7 - Comunidades de Prática nas escolas da CREDE 15

(continua)

<p>What O que será feito?</p>	<p>Criação de comunidades de prática nas escolas da CREDE 15 nos horários destinados ao planejamento dos professores; Criação de um grupo de estudo com os professores formadores e</p>
-----------------------------------	---

⁵ O Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois aplicativos que constituem a nova versão do Google Hangouts, sendo o outro o Chat do Google.

⁶ Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps para a área de educação e foi lançado o para o público em agosto de 2014.

	coordenadores escolares mediados pela CREDE 15, através dos recursos tecnológicos como Google meet e Google classroom.
--	--

Quadro 7 -Comunidades de Prática nas escolas da CREDE 15

(conclusão)

Why Por que será feito?	Para fortalecer a aprendizagem dos professores a partir da sua prática pedagógica e desenvolver a capacidade formativa dos docentes que irão atuar como formadores de seus pares.
Where Onde será feito?	Nas escolas da CREDE 15
When Quando?	No ano letivo de 2021
Who Por quem será feito?	Professores, Coordenadores Escolares e Técnicos da CREDE 15.
How Como será feito?	A partir da organização dessas comunidades de prática, nos horários de planejamento semanal e mensal, os professores serão motivados a produzir portfólios de suas práticas para partilhar com os seus pares, além de refletir sobre essas práticas para propor possíveis soluções para os problemas vivenciados na sala de aula, assim como buscar inovações para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. A CREDE 15 organizará um grupo de estudo com os professores selecionados como formadores de seus pares e os coordenadores pedagógicos das escolas, com vistas a estudar e refletir sobre a importância da formação continuada e suas proposições atuais, na perspectiva do desenvolvimento profissional e da construção da identidade docente.
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas adicionais, pois se trata da reorganização das pautas do planejamento nas escolas e do trabalho dos técnicos responsáveis pela formação de professores na CREDE 15.

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta da criação de comunidades de práticas nas escolas da CREDE 15 leva em consideração o fato de que o professor é capaz de coletar informações a partir da sua prática e analisar essas informações para transformá-las em conhecimentos, que serão utilizados para impulsionar as mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Para que o professor seja capaz de desenvolver uma prática reflexiva, faz-se necessário que ele seja motivado a desenvolver novas formas de compreensão de sua prática, a partir de indagações e da busca de evidências no seu fazer pedagógico. Tal movimento pode ser feito tanto de maneira individual, como coletiva.

3.3 REALIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES DO PROFESSOR APRENDIZ NAS ESCOLAS A PARTIR DA COMUNIDADES DE PRÁTICA

Esta ação visa resolver o problema detectado através da pesquisa de campo, no que se refere à inadequação do espaço utilizado para realizar as formações e a dificuldade de deslocamento dos professores. As formações costumam acontecer no município sede da CREDE 15, e os professores dos demais municípios precisam se deslocar para participar dessas formações. Esse fato acarreta na ausência de alguns professores nos momentos formativos.

A partir da criação das comunidades de prática nas escolas, a formação continuada, proposta pelo professor aprendiz, passa a ser realizada no espaço de cada escola, valorizando esse espaço como lócus privilegiado de formação. De acordo com Imbernón (2011, p.91):

Na formação centrada na escola, a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas. [...] serve como macro para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de todos os alunos e alunas. (IMBERNÓN, 2011, p.91).

A formação realizada no contexto escolar, sem dúvidas, facilita a interação e o diálogo entre os professores, no sentido de promover a partilha de suas experiências e a reflexão sobre essas experiências, com vistas a planejar ações conjuntas que possam enriquecer a aprendizagem dos estudantes. A formação continuada, realizada a partir das comunidades de prática, favorece a redefinição dos conteúdos propostos na formação, a utilização de novas estratégias formativas e o desenvolvimento do protagonismo docente. Além disso, no contexto da CREDE 15, poderá contribuir para a resolução do problema relacionado ao espaço utilizado para realizar as formações e na dificuldade encontrada pelos professores no momento de se deslocar para participar dessas formações.

Imbernón (2011, p.85) argumenta que a formação centrada na escola:

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física e nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓN, 2011, p.85).

O autor destaca a importância de considerar que essa formação realizada na escola propõe um modelo formativo que se baseia na colaboração e na participação ativa de todos os professores. Ademais, salienta que o currículo dessa formação precisa estar centrado nas necessidades e anseios dos docentes, a partir do compartilhamento de experiências e dos questionamentos mútuos, que geram a reflexão sobre a prática. De nada adianta transferir a formação para a escola só no sentido do espaço físico, sem a mudança no paradigma dessa formação.

Para realizar as formações do Projeto Professor Aprendiz nas escolas a partir das comunidades de prática, sugere-se que cada escola da CREDE 15 possa dispor de um grupo de professores formadores, que irão atuar nas quatro áreas do conhecimento, mediando esses momentos formativos com o apoio dos Coordenadores Escolares e dos técnicos da CREDE 15 responsáveis pela formação continuada. Além disso, a CREDE 15, com o apoio da SEDUC, assumirá a responsabilidade de promover dois encontros formativos no final de cada semestre letivo, envolvendo todos os professores das escolas sobre sua abrangência, no sentido de promover a partilha de experiências e a reflexão sobre a prática de uma maneira mais abrangente. O quadro 08 apresenta o detalhamento desta ação.

Quadro 8 - Formação continuada centrada na escola

(continua)

What O que será feito?	Realização das formações continuadas nas escolas da CREDE 15 a partir das comunidades de prática.
Why Por que será feito?	Para centrar a formação continuada dos professores na escola e resolver o problema relacionados ao espaço da formação e ao deslocamento dos professores.
Where Onde será feito?	Nas escolas da CREDE 15
When Quando?	No ano letivo de 2021
Who Por quem será feito?	Professores, Coordenadores Escolares e Técnicos da CREDE 15.
How Como será feito?	A formação continuada será realizada a partir das comunidades de práticas propostas. A ideia é que aconteçam nos horários de planejamento, tanto semanal, como mensal, estabelecidos pelas escolas. No planejamento semanal, o momento formativo acontecerá em cada área. No planejamento mensal, acontecerá com a participação de todos os professores da escola.
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas adicionais, pois se trata da reorganização das pautas do planejamento nas escolas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A realização das formações continuadas, propostas pelo Projeto Professor Aprendiz no espaço das escolas, dialoga com a proposta de criar comunidades de práticas nessas escolas, considerando que as formações serão realizadas a partir dessas comunidades e que, portanto, não faria sentido realizar encontros formativos em outros espaços que não colocassem como foco o contexto escolar.

É válido salientar que não estamos, com isso, desconsiderando outros espaços formativos que possam ser disponibilizados para os professores, como, por exemplo, o seu processo de auto formação e os dois encontros de socialização das vivências nas comunidades de prática que serão promovidos pela CREDE 15 e que pretendem envolver todos os professores lotados nas escolas da referida CREDE. Essa proposta de formação a ser desenvolvida na escola vislumbra a possibilidade de desenvolver a autonomia dos professores, a partir de um projeto comum de formação e desenvolvimento profissional, que tenha uma repercussão direta no currículo da escola e, principalmente, na aprendizagem dos estudantes.

3.4 PROMOÇÃO DE UM SEMINÁRIO ANUAL PARA DIVULGAR O PROJETO PROFESSOR APRENDIZ NAS ESCOLAS DA CREDE 15

Esta ação leva em consideração o fato de os entrevistados ressaltarem que a divulgação do Projeto Professor Aprendiz apresenta deficiências, pois, segundo eles, um número significativo de professores não conhece bem a proposta de formação apresentada por meio desse projeto. Também por esse motivo, não se inscrevem para atuar como formadores de seus pares.

Neste sentido, acredita-se que uma divulgação mais organizada e focada na escola pode contribuir com a mobilização dos professores para atuarem como formadores, além de qualificar a participação efetiva dos professores, de um modo geral, nessas formações, considerando que é essencial que os docentes tenham acesso às informações detalhadas da proposta de formação, apresentada através do Projeto Professor Aprendiz.

Imbernón (2009, p.40-41) chama a atenção para a necessidade de proporcionar alternativas relacionadas à comunicação que sejam eficientes nas políticas e nas práticas de formação:

Criar estruturas (redes) organizativa que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a

atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática. (IMBERNÓN, 2009, p.40).

A divulgação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15 sempre esteve centrada na chamada pública, que é lançada para a seleção dos professores formadores. Essa chamada pública costuma ser divulgada nas redes sociais, e-mails dos gestores escolares e site da CREDE, mas o posicionamento dos sujeitos da pesquisa acerca dessa divulgação nos fez perceber a necessidade de fortalecer não só a divulgação da chamada pública, mas também promover o conhecimento mais detalhado da proposta de formação contida nesse projeto.

Para realizar o propósito dessa ação, a CREDE 15 promoverá um seminário anual com a participação do núcleo gestor das escolas e uma representação dos professores com objetivo de apresentar e divulgar o Projeto Professor Aprendiz. Os participantes desse seminário assumirão o compromisso de levar as informações repassadas no seminário para os professores que não tiveram a oportunidade de participar diretamente do seminário (Quadro 09).

Quadro 9 - Seminário anual de divulgação do Projeto Professor Aprendiz

What O que será feito?	Promoção de um seminário anual de divulgação do projeto professor aprendiz.
Why Por que será feito?	Para permitir que todos os professores e gestores escolares conheçam de maneira mais detalhada o Projeto Professor Aprendiz.
Where Onde será feito?	Na CREDE 15
When Quando?	No início do ano letivo de 2021
Who Por quem será feito?	Pela equipe técnica da CREDE 15 responsável pela formação continuada dos professores.
How Como será feito?	A equipe técnica da CREDE 15 apresentará o Projeto Professor Aprendiz na forma de um seminário para o público participante desse evento.
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas. O seminário deve ser incluído no cronograma dos encontros mensais realizados com os gestores das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A divulgação adequada do Projeto professor aprendiz é, sem dúvida, uma ação necessária para potencializar o seu desenvolvimento na CREDE 15. Sem o conhecimento

adequado da proposta de formação contida nesse projeto, torna-se desafiadora a mobilização dos professores para participarem de maneira mais atuante e qualificada dessas formações. Os professores precisam compreender que o foco desse projeto é o desenvolvimento do seu protagonismo no planejamento e condução da formação continuada, que tem como objetivo maior fortalecer o seu trabalho na sala de aula, superando o mero repasse de técnicas e procedimentos e propor a troca de experiências, além da reflexão crítica a partir dessa partilha.

3.5 SOLICITAÇÃO À SEDUC PARA A MANUTENÇÃO EM 2021 DO ORÇAMENTO FINANCEIRO PROPOSTO PARA LOGÍSTICA DAS FORMAÇÕES NO ANO DE 2020

A logística da formação, referente à alimentação e deslocamento dos professores de outros municípios para a sede da CREDE, onde acontecem as formações, assim como os materiais necessários para a realização das formações também se constituem como um problema, pois a CREDE não dispõe de recursos financeiros suficientes para a realização das formações referentes ao Projeto Professor Aprendiz.

O Projeto Professor Aprendiz é respaldado legalmente pela Lei nº 14.190, de 30 de junho de 2008, que cria o Programa Aprender pra Valer, com o objetivo de desenvolver ações estratégicas complementares para o fortalecimento do ensino médio. O artigo 3º dessa Lei estabelece as ações que serão efetivadas. Dentre as quais, destaca-se o professor aprendiz. No parágrafo único do artigo 4º, fica estabelecido:

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 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, p.12)

Nesse parágrafo da referida lei, a SEDUC é autorizada a conceder bolsa de extensão tecnológica aos professores do ensino médio como um incentivo financeiro à sua participação como formadores de seus pares, por meio do Projeto Professor Aprendiz e também como forma de incentivar a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias e materiais instrucionais. É válido salientar que o incentivo à pesquisa e a produção de tecnologias e materiais instrucionais inclui a participação de pesquisadores e professores do ensino superior;

A garantia dos recursos financeiros para realização das ações propostas no Programa Aprender pra Valer consta no artigo 6º da Lei nº 14.190, de 30 de junho de 2008, ao definir que: “As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, por execução direta ou nos termos dos acordos de cooperação técnica celebrados para este fim” (CEARÁ, 2008, p.12).

No ano de 2020, essa situação foi modificada, e a SEDUC reconfigurou as formações propostas pelo Projeto Professor Aprendiz, através do programa foco na aprendizagem, tendo como vertente principal as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os formadores passaram a receber formações realizadas pela equipe técnica da SEDUC e também foi disponibilizado o material estruturado dessas disciplinas para serem trabalhados nas formações. Essa reconfiguração também gerou um orçamento financeiro significativo, que seria disponibilizado para que as CREDES pudessem atender melhor a logística das formações. Entretanto, a ocorrência da pandemia mundial do covid 19 fez com que as aulas presenciais fossem suspensas, e a SEDUC transformasse sua rotina em conjunto com as CREDES e escolas para realizar o seu trabalho de maneira remota, utilizando, principalmente, os recursos tecnológicos disponíveis para este fim.

A suspensão das atividades presenciais está respaldada pelas Diretrizes estabelecidas pela SEDUC e pela Resolução CEE n.º 481/2020, em conformidade com o Decreto n.º 33.510, de 16 de março de 2020, que decretou a situação de emergência em saúde no Estado, adotando o isolamento social para enfrentamento da infecção pelo novo coronavírus. Além disso, foi regulamentada a Resolução nº 007/2020, que institui o plano de contingenciamento de gastos, no âmbito do poder executivo do Estado do Ceará (CEARÁ, 2020b, 2020a, 2020c).

As formações passaram a ser realizadas por meio da ferramenta Google meet, e o material estruturado passou a ser disponibilizado através de arquivos digitais. Ocorreu a suspensão dos recursos financeiros, que seriam disponibilizados para a realização dessas formações, tendo em vista a situação econômica do Estado no enfrentamento da pandemia do covid 19. É válido ressaltar que o Estado do Ceará tem sido um dos Estados do país mais afetados pela disseminação do coronavírus.

Esta ação pretende solicitar da SEDUC a manutenção do orçamento financeiro previsto em 2020 para o ano letivo de 2021, e que esses recursos sejam distribuídos entre as 13 escolas e a CREDE 15 para fortalecer as formações continuadas que serão realizadas nas escolas e na CREDE, por meio das comunidades de prática. No tocante à reclamação referente ao valor da bolsa disponibilizada para os professores formadores, é importante ressaltar que, em 2020, houve um acréscimo de 50% no valor dessa bolsa, que passou de

\$500,00 para \$750,00. Além disso, apesar da suspensão do orçamento financeiro elaborado para a logística das formações em 2020, as bolsas disponibilizadas para os professores formadores continuam sendo pagas, mensalmente, tendo em vista que os formadores continuam atuando por meio das tecnologias disponibilizadas para este fim.

Quadro 10 - Recursos financeiros para a logística das formações

What O que será feito?	Solicitação à SEDUC para a manutenção em 2021 do orçamento financeiro proposto para logística das formações no ano de 2020.
Why Por que será feito?	Para garantir a logística das formações que serão realizadas no ano letivo de 2021.
Where Onde será feito?	SEDUC
When Quando?	No ano letivo de 2021
Who Por quem será feito?	SEDUC
How Como será feito?	Com a manutenção do orçamento previsto para 2020 no ano letivo de 2021.
How much Quanto vai custar?	O orçamento financeiro proposto pela SEDUC em 2020 foi de \$58.000,00, destinado à logística de alimentação transporte e materiais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A garantia dos recursos financeiros para assegurar a logística das formações continuadas nas escolas e na CREDE 15 é um requisito básico para se alcançar os objetivos pretendidos. Esta ação propõe solicitar a manutenção por parte da SEDUC do planejamento financeiro realizado para o ano de 2020 e que foi suspenso por causa do contexto da pandemia do Covid 19 para o ano de 2021. Dessa forma, propõe-se que o recurso financeiro seja redistribuído entre as 13 escolas e a CREDE 15, de forma que seja aplicado na logística de alimentação, deslocamento dos professores quando necessário e na aquisição de materiais que poderão ser utilizados nessas formações.

Para garantir que as ações propostas neste Plano de Ação alcancem os objetivos pretendidos, é necessário que ocorra o monitoramento e a avaliação das atividades contidas em cada ação. Ao monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações, será possível detectar as possíveis fragilidades para realizar os ajustes necessários. As 05 ações apresentadas no PAE podem ser monitoradas e avaliadas pela equipe técnica da CREDE 15 responsável pela formação continuada de professores, além dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas que irão participar do desenvolvimento destas ações.

A SEDUC também deve participar da avaliação que será realizada a partir da execução do PAE. O monitoramento deve ser realizado por meio dos registros das ações que serão

executadas. Ademais, a avaliação deve considerar esses registros, além de promover um momento de análise e reflexão da efetividade das ações, para, em seguida, propor a correção dos aspectos que precisam ser modificados. É válido ressaltar que a avaliação precisa fazer parte de todas as ações que são planejadas e executadas por meio de um Plano de Ação, tendo em vista que os ajustes desse plano devem partir sempre do aprendizado construído pelos sujeitos envolvidos a partir da vivência prática de tudo aquilo que está sendo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como a CEDEA pode avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15, e esse objetivo foi delineado a partir da minha trajetória como professora formadora desse projeto, bem como da experiência vivenciada na CREDE 15 como uma das técnicas responsáveis pela implementação do professor aprendiz. Alguns desafios estavam presentes na implementação desse projeto, como: (a) a insuficiência de inscrições dos professores para participar da seleção de formadores de seus pares, (b) a dificuldade apresentada pelos formadores na elaboração de seus projetos de formação e (c) a logística das formações referente à alimentação, transporte e materiais geraram o interesse em pesquisar sobre esse tema.

Para desenvolver esta pesquisa, foi realizado o estudo dos documentos referentes ao Projeto Professor Aprendiz, da legislação educacional com foco na formação continuada, dos registros do desenvolvimento do referido projeto na CREDE 15. Ademais, utilizou-se como base um referencial teórico que dialoga com a proposta de formação apresentada por esse projeto. Por fim, foi também realizado um estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista estruturada, envolvendo formadores, cursistas, técnicos da CREDE 15 e coordenadores pedagógicos.

O Projeto Professor Aprendiz contempla um modelo de formação ancorado no protagonismo docente dos professores, na sua capacidade de produzir conhecimento a partir de prática desenvolvida na sala de aula e na sua autonomia para refletir sobre o seu fazer pedagógico de maneira individual e coletiva. A partir dessa análise reflexiva, espera-se que possa promover mudanças no processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, foi possível perceber, através desta pesquisa, que ainda persistem algumas fragilidades, no sentido de fazer com que as formações tenham uma participação mais intensa e colaborativa por parte dos professores cursistas. Dessa forma, percebeu-se a necessidade de fortalecer a vivência da reflexão crítica sobre a prática, além da superação da concepção de que a formação deve estar centrada em um modelo teórico-metodológico para ser reproduzido na sala de aula.

A busca por respostas para a questão norteadora, que é ‘como a CEDEA pode avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15?’, confirmou a existência de problemas que precisam ser solucionados para que o Projeto Professor Aprendiz possa ser desenvolvido com êxito. Ademais, foi também possível realizar a análise e a reflexão crítica sobre a importância da formação continuada e sua configuração atual, no contexto de políticas públicas que estão direcionadas para a melhoria da qualidade da educação.

A formação continuada de professores é, sem dúvida, um dos requisitos básicos para a valorização e qualificação do trabalho docente, principalmente, quando é realizada a partir do contexto escolar e leva em consideração as experiências adquiridas pelo professor no exercício da sua profissão, gerando o debate e a reflexão a partir dos saberes construídos e utilizados na prática pedagógica. Imbernón (2011, p.111) ressalta que “devemos considerar que a formação sempre deve ser desequilíbrio, desaprendizagem, mudança de concepções e de práticas educativas, as quais permitam resolver situações problemáticas”.

No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o referencial teórico proposto acerca da formação continuada de professores na perspectiva reflexiva e crítica para fundamentar as discussões sobre o Projeto Professor Aprendiz apresentadas nesse estudo. Tardif (2014, p.240) destaca que “se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem sujeitos capazes de nomear, objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional”. É importante ressaltar também as contribuições de Freire (1996, p.14) sobre a importância da pesquisa e da reflexão na prática dos professores, ao destacar que “[...] enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo [...]”.

Ao assumir o pressuposto de que a formação continuada é essencial para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos professores e que por meio do Projeto Professor Aprendiz é possível efetivar essa melhoria, lançou-se o desafio de compreender quais os avanços que precisam ocorrer para que a CEDEA possa implementar, de maneira mais efetiva, esse projeto na CREDE 15. Essa compreensão deu origem ao Plano de Ação Educacional.

A realização do estudo de caso possibilitou a constatação dos desafios, que foram apresentados como justificativa para a realização deste estudo e culminou com a identificação dos seguintes problemas: (a) a limitação do tempo dos professores formadores para estudar e planejar as formações; (b) a insegurança dos docentes para atuar como formadores de seus pares; (c) a falta de um espaço físico adequado para realizar as formações; (d) as falhas na divulgação do Projeto Professor Aprendiz; e (e) a insuficiência dos recursos financeiros para a logística das formações.

A partir dos problemas identificados, foram propostas as seguintes ações: (a) inclusão do planejamento das formações na hora atividade dos professores formadores; (b) criação de comunidades de prática nas escolas e de um grupo de formação dos formadores mediado pela CREDE 15; (c) realização das formações do professor aprendiz nas escolas, a partir das comunidades de prática; (d) promoção de um seminário anual para divulgar o Projeto

Professor Aprendiz nas escolas da CREDE 15; e (e) solicitação à SEDUC para manutenção, em 2021, do orçamento financeiro proposto para logística das formações no ano de 2020.

Quanto às ações proposta no PAE para cada um dos problemas diagnosticados, foi considerada a possibilidade de execução e o quanto essas ações podem enriquecer o modelo de formação continuada apresentado pelo Projeto Professor Aprendiz. Entretanto, podem surgir alguns entraves, que irão dificultar a execução do PAE, como, por exemplo, a falta de compreensão e de disponibilidade dos gestores escolares e dos professores para criar as comunidades de prática. Outra possível dificuldade é a não aceitação da SEDUC, da CREDE e das escolas, no que se refere à inclusão do estudo e planejamento das formações na carga horária das atividades extraclasse dos professores formadores. Ademais, pode ser também dificultada a disponibilização do orçamento financeiro pela SEDUC para a logística das formações no ano letivo de 2021, tendo em vista a crise econômica na qual está imersa o país, devido à pandemia mundial causada pela covid 19. É válido salientar que, mesmo diante dessas possíveis dificuldades, o PAE deve ser visto como um instrumento norteador dos avanços que a CREDE 15 precisa alcançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz.

Como pesquisadora, considero que o objetivo proposto nesta pesquisa foi atingido e que a oportunidade de estudar e refletir sobre a formação continuada, a partir do Projeto Professor Aprendiz, me fez perceber muitas questões importantes, que antes não estavam muito claras na execução desse projeto, além, é claro, do aprendizado significativo acerca do tema estudado.

Nesse contexto, considera-se que esta pesquisa se constitui como um importante estudo de como a formação continuada pode ser percebida a partir do protagonismo docente e da prática pedagógica efetivada nas escolas, embasando a reflexão crítica e a colaboração entre os professores. Dessa forma, é possível estruturar um modelo de formação com ênfase na prática como atividade formadora e transformadora do contexto escolar, repercutindo na profissionalização dos docentes. Acredita-se que outros estudos possam ser realizados para enriquecer o que foi proposto nesta pesquisa e que não foi possível apreender nesse estudo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Shon e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.11-42, jul./dez. 1996.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 02 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Estudo sobre a lei do piso salarial**. Brasília, DF, 2012
- BRASIL. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e define as diretrizes gerais, formas e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2015a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação 2015b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015d.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

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. Fortaleza, CE: SEDUC, 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**. Fortaleza, CE, 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Chamada Pública para Projetos de Extensão Tecnológica para fortalecimento do Projeto Professor Aprendiz**. Fortaleza, CE, 2013.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Superintendência Escolar**. Fortaleza: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/superintendencia-escolar/>. Acesso em: 10 abr.2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. CODED/CEd inicia programa de formação continuada de professores. **Portal do Governo**, Fortaleza, 14 ago. 2019a, Seção Notícias. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/2019/08/14/coded-ced-inicia-programa-de-formacao-continuada-de-professores/. Acesso em: 10 mar. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Chamada Pública para seleção de professores para atuarem como formadores dos componentes de língua portuguesa e matemática no âmbito do Programa Aprender Pra Valer**. Fortaleza: SEDUC, dez. 2019b.

CEARÁ. Governo do Estado. **Decreto nº 33.510 de 16 de março de 2020**. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. Fortaleza, CE, 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390721>. Acesso em: 20 mar.2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 481 de 27 de março de 2020**. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19). Fortaleza, CE, 2020b. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e8747a4dc9c6.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Comitê de Gestão por Resultados e Gestão Fiscal. **Resolução nº 007, de 1 de abril de 2020**. Institui Plano de Contingenciamento de Gastos, no âmbito do Poder Executivo do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza, CE, 2020c. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/RESOLU%C3%87%C3%83O-CORTE-DE-GASTOS-COGERF.pdf.pdf.pdf.pdf.pdf>. Acesso em: 10 abr.2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Formação continuada de professores de Matemática. **Portal do Governo**, Fortaleza, 2020d. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/programa-de-formacao-continuada-de-professores-de-matematica/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CEARÁ. Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Programa cientista chefe. **Portal Governo**, Fortaleza, 2020e. Disponível em: <funcap.ce.gov.br/programas-de-auxilio/programa-cientista-chefe>. Acesso em: 10 maio 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE** [online]. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2020f. Disponível em: <http://www.space.caedufjf.net/o-sistema/o-space/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, A. B.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, A. B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo/Revista De Ciências da Educação**, Lisboa, n. 09, p.07-18, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/144>. Acesso em: 02 maio 2020.

GATTI, A. B. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, A. B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 02 maio 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. das G. N., et al, **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, A. **Profissão: professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo, SP: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NOVÓA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.47 n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num Tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.01-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em 01 maio 2020.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.22, n. 74, p.27-42, abr./2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo: Nuances, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15- 34.

SANTANA, A. da C. M. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. da C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p.37-50.

SANTANA, J. C. G. de. **Desenvolvimento profissional docente e formação continuada**: uma análise do projeto professor aprendiz na 7ª coordenadoria regional de educação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

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

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, M.; MOSCOSOII, J.N. A noção de profissional reflexivo na educação: atualidades, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.48, n.168, p.388-411, abr./jun. 2018.

TARDIF, M. 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**, Rio de Janeiro, n. 13, v.5, p. 05-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A - Roteiro para entrevista estruturada com os técnicos da crede 15
responsáveis pela implementação do Projeto Professor Aprendiz**

1. O que você tem a dizer sobre o Projeto Professor Aprendiz?
2. Como tem sido desenvolvido o Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15?
3. Você pode indicar pontos positivos e negativos?
4. Como aconteceu o processo de implementação do Projeto? Quais os principais desafios enfrentados na implementação?
5. Em sua opinião o projeto contribui para a formação docente e para a aprendizagem dos alunos? Se sim, quais contribuições. O que ainda é preciso rever em relação ao projeto?
6. Como você define Protagonismo Docente?
7. Você considera que o Projeto Professor Aprendiz favorece o desenvolvimento do Protagonismo Docente?
8. Qual sua opinião sobre a atuação dos professores como formadores de seus pares na CREDE 15?
9. Como você avalia o projeto Professor Aprendiz considerando a construção da identidade docente, do protagonismo e do desenvolvimento profissional dos professores?
10. Que ações podem ser desenvolvidas para que a CREDE 15 por meio da CEDEA possa avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz?

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista estruturada com professores formadores do
Projeto Professor Aprendiz na crede 15**

1. O que é a formação continuada para você? Como você a classifica?
2. Você poderia fazer algumas considerações sobre o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15?
3. Como você se sentiu atuando como formador dos seus pares nas formações do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15?
4. Quais os pontos positivos e negativos da atuação do professor como formador de seus pares?
5. Em sua opinião por que muitos professores não se inscrevem para atuar como formadores de seus pares?
6. O que a CREDE 15 pode fazer para mobilizar os professores para participarem como formadores de seus pares no Projeto Professor Aprendiz?
7. Quais foram as contribuições das formações realizadas por meio do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15 para a prática docente e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos alunos?
8. O que você entende por Protagonismo Docente?
9. Em sua opinião o Projeto Professor Aprendiz contribui para desenvolver o Protagonismo Docente dos professores?
10. Como você avalia as formações desenvolvidas pela CREDE 15 através do Projeto Professor Aprendiz?
11. Que ações podem ser desenvolvidas para que a CREDE 15 por meio da CEDEA possa avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz?

**APÊNDICE C - Roteiro de entrevista estruturada com professores cursistas do
Projeto Professor Aprendiz na crede 15**

1. O que é formação continuada para você. Como você a classifica?
2. Quais as suas expectativas em relação às formações realizadas através do Projeto Professor Aprendiz na CREDE 15? Essas expectativas foram atendidas?
3. Quais foram as contribuições destas formações para a sua prática docente?
4. Como você analisa a atuação dos professores como formadores de seus pares? Quais os limites e possibilidades desta atuação?
5. Você já se inscreveu para ser formador de seus pares? Por que não?
6. Em sua opinião o que a CREDE 15 pode fazer para mobilizar os professores para participarem como formadores de seus pares no Projeto Professor Aprendiz?
7. Em sua opinião quais os desafios que a CREDE 15 precisa superar para avançar na implementação do Professor Aprendiz?
8. Como você avalia Os impactos do Projeto Professor Aprendiz na construção da identidade docente, do protagonismo e do desenvolvimento profissional dos professores?
9. Qual sua avaliação das formações que você participou e que foram promovidas pela CREDE 15 através do Projeto Professor Aprendiz?
10. Que ações podem ser desenvolvidas para que a CREDE 15 por meio da CEDEA possa avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz?

**APÊNDICE D - Roteiro de entrevista estruturada com coordenadores escolares
sobre o desenvolvimento do Projeto Professor Aprendiz na crede 15**

1. O que é formação continuada para você. Como você a classifica?
2. Qual sua opinião sobre a forma como o Projeto Professor Aprendiz propõe a formação continuada dos professores?
3. Em sua opinião, quais fatores interferem no processo de desenvolvimento da formação continuada ofertada aos professores através do Projeto Professor Aprendiz?
4. As formações realizadas pela CREDE 15 através do Projeto Professor Aprendiz tem contribuído para enriquecer a prática pedagógica dos professores na sala de aula?
5. Como você analisa a atuação dos professores como formadores de seus pares? Quais os limites e possibilidades desta atuação?
6. Quais os desafios que a CREDE 15 precisa enfrentar para avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz?
7. Como você avalia Os impactos do Projeto Professor Aprendiz na construção da identidade docente, do protagonismo e do desenvolvimento profissional dos professores?
8. Em sua opinião por que muitos professores com perfil de formador não participa da seleção para atuar como formadores de seus pares?
9. A formação continuada de professores pode contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais?
10. Que ações podem ser desenvolvidas para que a CREDE 15 por meio da CEDEA possa avançar na implementação do Projeto Professor Aprendiz?