

A formação e o desenvolvimento de competências pedagógicas do professor na educação pública da microrregião Sertões de Crateús/Ceará

Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF).

RESUMO

Este trabalho tem por intuito apresentar algumas considerações sobre uma pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho etnográfico, defendida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF, que teve como principal objetivo identificar e discutir ações das equipes gestoras de quatro escolas sob a jurisdição da 13ª CREDE, nas quais há o apoio às atividades de formação continuada dos professores. Como percebemos, alguns gestores e professores já têm uma visão diferenciada, cuja perspectiva é a de se fazerem protagonistas de um processo formativo que nasce e se desenvolve no seio da escola, como fruto de uma consciência crítica já amadurecida, que sente a necessidade de aperfeiçoamento para melhor atender às demandas da prática pedagógica do século 21.

Palavras-chave: Formação continuada. Formações institucionais. Formações customizadas. Gestão pedagógica..

ABSTRACT

This work aims to present some considerations on an exploratory and reflective research, defended on the master degree on Management and Evaluation of Public Education offered by CAEd/UFJF, in Brazil, which had as the main purpose identify and discuss some actions by the management staff of four schools from the 13th CREDE, where we can note the support on the activities of continuing education of teachers. As we realized, some managers and teachers already have a different view related to taking an active part of a training process which starts and develops within the school as a result of a critical matured consciousness, that demands improving to attend the needs of the teaching practice in the 21st century.

Keywords: Continuing formation. Institutional formations. Customized formations. Pedagogical management.

Introdução

O presente trabalho visa apresentar algumas considerações acerca de uma pesquisa defendida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que teve como principal objetivo identificar e discutir ações das equipes gestoras de quatro escolas sob a jurisdição da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (13ª CRE-DE), localizadas na microrregião Sertões de Crateús, zona norte do estado do Ceará, nas quais é perceptível o apoio às atividades de formação continuada dos professores em serviço.

Considerando o que preceitua o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96),

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

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

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB nº 9394/96, Art. 61).

a garantia da formação continuada em serviço tem se configurado, ao longo do tempo, como uma realidade que sai do papel para exercer seu sentido prático e verdadeiro. Muito embora se fale das conquistas tecnológicas no campo da educação, é válido destacar que a qualificação e o avanço da mão de obra especializada ganham espaço e dimensão na atual conjuntura de nossa sociedade.

A fim de promovermos discussões acerca da importância e dos tipos de formação continuada dos professores em serviço, na primeira seção apresentaremos o principal aporte teórico utilizado, considerando principalmente as teorias de Libâneo (2011), Nóvoa (1992), Imbernón (2010), Hargreaves (2002) e Romanowski (2007). Já na segunda seção, apresentaremos o cenário de pesquisa – o estado do Ceará – em termos educacionais e dos conceitos de formação institucional e formação customizada dos professores em serviço. Na terceira seção, por sua vez, apresentaremos alguns resultados da pesquisa e alguns pontos de melhoria detectados no que tange às formações continuadas de professores.

Algumas concepções teóricas acerca da escola e do processo de formação docente

De acordo com Libâneo (2011), a escola ideal seria aquela capaz de promover uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. Isso quer dizer que é necessário articular os objetivos convencionais da escola às exigências de uma sociedade comunicacional, informatizada e globalizada (LIBÂNEO, 2011, p.10). Assim, para o autor, a escola deveria ter os seguintes objetivos, conforme indica o Quadro 1:

Quadro 1. Objetivos da escola

Objetivos convencionais	Exigências da sociedade globalizada
Transmissão-assimilação de conteúdos escolares.	Maior competência reflexiva.
Desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo.	Interação crítica com as mídias e multimídias.
Formação de qualidades morais, atitudes e convicções.	Conjunção da escola com outros universos culturais.
	Conhecimento e uso da informática.
	Formação continuada (aprender a aprender).
	Capacidade de diálogo e comunicação com os outros.
	Reconhecimento das diferenças.
	Solidariedade.
	Qualidade de vida.
	Preservação ambiental.

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

Além disso, para Libâneo (2011, p. 11), diante de uma sociedade em crise no que se refere a seus princípios e valores é preciso que a escola contribua para a formação de sujeitos pensantes e que reconheçam valores humanos como justiça, solidariedade, honestidade, bem como a diversidade e a diferença, tenham respeito à vida e aos direitos humanos básicos etc. Nesse contexto, o professor tem um papel imprescindível. Para que seja possível a construção de uma realidade cada vez melhor, no que diz respeito à educação brasileira, é preciso oferecer cursos de formação continuada da prática docente, a fim de que novos conhecimentos possam se somar à formação acadêmica.

Por prática docente entende-se o cotidiano escolar, o dia a dia a partir do qual o professor vai adquirindo um saber sobre sua profissão (SANTOS, 1995, p. 4 apud PEREIRA, 2007, p. 45). É claro que esse saber escolar, conforme defende Pereira (2007, p. 47), precisa ser construído e produzido em conjunto com um saber científico, uma vez que ambos estão relacionados ao desempenho do trabalho docente.

Na mesma linha de defesa, Nóvoa (1992, p. 25) argumenta que “a formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Assim, a formação continuada deve estimular os docentes a se apropriarem dos saberes de que são portadores, de modo a reconstruírem os sentidos de sua ação profissional. Ainda segundo o autor, não basta mudar o profissional, é necessário modificar os contextos em que ele intervém. Isso sugere que o desenvolvimento profissional/pessoal dos professores deve estar vinculado ao desenvolvimento da instituição de ensino e de seus projetos (NÓVOA, 1992, p. 25). Por essa razão, consideramos de grande importância a formação docente em serviço.

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

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

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

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

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

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

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

Sob esse ponto de vista, a formação possibilita ao professor descobrir e experimentar práticas inovadoras⁶ no âmbito da escola, contribuindo, dessa forma, para um constante processo de mudança e intervenção na realidade em que ele se insere. Nesse contexto, é válido afirmar que "Uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando" (HARGREAVES, 2002, p.115).

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

Para Severino (2001, p. 141 apud ROMANOWSKI, 2007, p. 115), a característica essencial do trabalho do professor é promover a *educabilidade*, isto é, favorecer o surgimento de sujeitos construtores e transformadores de sua individualidade, da subjetividade e da própria sociedade. Por isso, os aspectos humanos também devem ser reconhecidos na formação do professor, considerando, entre outros:

- Conscientização do potencial da humanidade e do direcionamento da existência para inserção no grupo social.
- Compreensão da construção e reconstrução do conhecimento e de sua aplicabilidade na ação humana.
- Competência que ultrapasse o senso comum, a improvisação, a superficialidade e a mediocridade.
- Criatividade de modo dinâmico, estético, inteligente reconhecendo a diversidade e a diferença em tessituras densas do conhecer.
- Criticidade vigilante do conhecimento, da ideologia e de sua própria ação, reconstruindo-a e refazendo-a.

- Comprometimento ético, sociopolítico para participar na promoção de uma educação para todos, o desenvolvimento da solidariedade.
- Cooperação, legitimando a autonomia da ação docente, atenta com as necessidades da comunidade, na busca de uma prática educativa contextualizada e coletiva. (SEVERINO, 2001, p. 141 apud ROMANOWSKI, 2007, p. 115).

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

Assim, ainda de acordo com a autora, “cabe, então, aos educadores, a busca pela superação da prática pedagógica assentada em informações, em respostas rotineiras e reprodutivas”. Nesse sentido, as necessidades sócio-históricas-culturais que interferem na definição das prioridades educativas, junto aos saberes pedagógicos, exigem um permanente processo de ressignificação da profissionalização docente (ROMANOWSKI, 2007, p. 118-119).

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

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

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação continuada é essencial ao desenvolvimento da instituição, uma vez que é por meio do ensino, do currículo e do exercício da profissão docente, em todas as suas dimensões, que se estabelecem as condições favoráveis para que a escola atinja rendimentos e resultados satisfatórios em sua responsabilidade pedagógica.

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

[...] o diagnóstico é um só: os problemas vão se reproduzindo em cadeia em cada nível da formação. As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o ensino fundamental e médio. Há um desinteresse geral dos Institutos e faculdades pelas Licenciaturas. Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea (LIBÂNEO & PIMENTA, p. 91).

7. O Plano de Ação Educacional (PAE) intitulado “PROFORPE – Programa de Formação Pedagógica Escolar: uma proposta de intervenção na escola” foi apresentado na dissertação do autor, a qual consta nas referências. Não o disponibilizamos neste trabalho devido à limitação de espaço.

Em razão disso, em um Plano de Ação Educacional delineado em Oliveira (2013),⁷ propomos a divulgação de uma cultura de formação continuada nas escolas da região de Crateús, incentivando os gestores não apenas a participarem das formações institucionais, mas também a criarem formações customizadas – conforme discutiremos na seção 2.2 –, de acordo com as necessidades de seu quadro docente.

Algumas considerações sobre o cenário da pesquisa

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

do trabalho; e (ix) a adoção de medidas avaliativas que monitorem e analisem os resultados de todo o processo.

No que se refere ao número de professores que possuem ensino superior, disponibilizamos os dados em porcentagem no Gráfico 1:



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

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

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

Como se pode perceber, na região Centro-oeste havia a maior proporção de docentes com ensino superior no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em 2008, somando em torno de 73%. Já a região Nordeste apresentava um índice de aproximadamente 46%.

Ainda de acordo com a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2010), o quadro de docentes do Ceará é composto por 92.981 profissionais. Desse total, 58.218 professores possuem formação superior, o que corresponde a 62,6% do total. Esse índice está acima da média da Região Nordeste, que conta com apenas 46% de seus professores com curso superior. Uma vez que a média do estado é maior do que a média da Região Nordeste, podemos considerar que há uma busca pela formação dos profissionais da área da educação no estado.

Ainda com relação ao Ceará, os docentes do Ensino Médio com formação superior correspondem a 13.679, enquanto que, entre os do Ensino Fundamental, o número é de 41.528. De acordo com o Relatório Pedagógico (2011) do NRDEA, relacionado às boas práticas de formação desenvolvidas nas escolas da jurisdição da 13ª CREDE/Crateús, esses dados revelam a relevância de formação continuada dentro de toda a rede escolar do estado, no sentido de incentivar os professores a se qualificarem cada vez mais, melhorando seu preparo. A formação continuada propicia a melhoria do desempenho docente em quase 20%, se comparado com o das escolas que não têm em sua rotina a formação continuada.

Assim, nesse cenário, propomos um recorte, analisando quatro escolas de Ensino Médio da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (13ª CREDE), localizadas na microrregião dos sertões de Crateús, Zona Norte do estado do Ceará.

As formações continuadas institucionais no Estado do Ceará

Conforme dados coletados durante a pesquisa, os professores em serviço nas escolas sob a jurisdição da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, sejam efetivos ou contratados por tempo determinado, recebem cursos de qualificação em serviço ofertados tanto pela SEDUC quanto pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), tal como se pode verificar no Quadro 2:

Quadro 2. Programas de formação continuada ofertados às escolas sob a jurisdição da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação/2011

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS	OBJETIVO
Projeto Primeiro Aprender (120 h/a)	SEDUC / CREDE / Escola	Dinamização e valorização da prática de leitura em todas as disciplinas da 1ª série do Ensino Médio como estratégia para melhorar o rendimento escolar do aluno que chega à etapa final da educação básica com déficit nessa competência.
Curso Saberes e Fazer no ensino médio (100 h/a)	CREDE / Escola	Estudo das novas tecnologias educacionais, bem como das matrizes e dos descritores do SPAECE, SAEB e ENEM, buscando novas metodologias e recursos adequados ao ensino de cada disciplina do currículo escolar.
Estudos do programa curricular por área específica do conhecimento (80 h/a)	Escola	Estudo coletivo dos conteúdos curriculares, de modo a fundamentar práticas pedagógicas nas dinâmicas de sala de aula.
Curso Práticas Inovadoras na Sala de Aula: repensando o fazer pedagógico (80 h/a)	SEDUC / CREDE / Escola	Preparo do professor para as tecnologias da educação e cuidado com os conteúdos curriculares.

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

Além dos programas de formação continuada apontados, pode-se perceber uma preocupação no que se refere à formação voltada para as práticas interpessoais, de modo a exercitar dinâmicas e posturas grupais que favoreçam o convívio, a postura ética e a didática em serviço. Essas formações fazem

parte do plano plurianual da educação cearense (2011/2014) da Secretaria de Estado da Educação e estão elencadas no projeto político-pedagógico e no plano de metas das escolas participantes da presente pesquisa.

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

As formações continuadas customizadas

Tradicionalmente, no estado do Ceará, a formação de professores tem ocorrido de forma vertical. Isso quer dizer que existe uma cultura no seio escolar de que ações de formação usualmente partem dos órgãos institucionais superiores para a escola, e nunca no sentido inverso. Conforme notamos, alguns gestores e professores já têm uma visão diferenciada, cuja perspectiva é a de se fazerem protagonistas de um processo formativo que nasce e se desenvolve no seio da escola, como fruto de uma consciência crítica já amadurecida, e sentem a necessidade de aperfeiçoamento para melhor atender às demandas pedagógicas do contexto no qual atuam. Dessa forma, a autonomia, a responsabilização do fazer pedagógico e o trato na abordagem de programas de formação continuada devem ocorrer tanto pela via governamental, quanto pela própria escola.

Durante esta pesquisa, por meio de um estudo de caso, verificamos que quatro escolas – doravante A, B, C e D⁹, que pertencem ao universo das dezoito instituições de ensino regular de Ensino Médio da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (13ª CREDE) e que apresentam bons resultados nas avaliações externas – têm em comum e como diferencial em relação às demais o costume de desenvolver tanto formações institucionais quanto formações customizadas.

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

Assim como acontece com as formações institucionais, os programas, temas e métodos dessas formações são associados ao processo de ensino e

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

aprendizagem, escolhidos após reunião da gestão escolar com sua equipe de professores, geralmente antes do início do ano letivo. No entanto, essas formações são muito mais personalizadas, atendendo às verdadeiras necessidades de cada escola, de acordo com cada realidade específica. Cabe, no entanto, à gestão escolar, a articulação de todo o processo: do planejamento das temáticas à definição do programa de estudo, sua execução, acompanhamento e avaliação. Essa é uma característica que torna essas formações algo inovador.

A pesquisa e seus principais resultados

Na pesquisa em questão, de modo geral, foram entrevistados 24 profissionais distribuídos em 4 escolas públicas, entre os quais estão diretores, coordenadores escolares e professores, conforme demonstra o Quadro 3:

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

Quadro 3. Participantes da pesquisa¹⁰

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

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

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

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

É relevante destacar que algumas características comuns aproximam as escolas A, B, C e D, quer seja em termos de formação de seus gestores – todos possuem a mesma formação acadêmica (Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAEd/UFJF), condição exigida pelo Governo do Estado do Ceará para os que se propõem a assumir a gestão das escolas estaduais –, quer seja na maneira como a gestão dessas escolas planejam e executam a formação continuada de seus professores por meio de cursos institucionais e/ou customizados.

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

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

A partir das análises das entrevistas presentes em Oliveira (2013), verificamos pontos positivos na forma de implementação da formação continuada na 13ª Regional, no que tange às formações customizadas e institucionais, que identificam o perfil de cada escola pesquisada. No entanto, também foram detectadas fragilidades nessa política de formação que devem ser melhoradas. Assim, organizamos o Quadro 4, que sintetiza os desafios à solução dos aspectos ainda a serem resolvidos, acompanhados de estratégias básicas para o seu enfrentamento:

Quadro 4. Pontos de melhoria detectados durante a pesquisa

DESAFIOS	PROPOSTAS
Lidar com professores ainda resistentes às ações de formação continuada, principalmente, com aqueles que estão em final de carreira.	Criar estratégias, por parte da própria escola, ou por meio da CREDE/SEDUC, que incentivem o professor a participar das formações, como, por exemplo, o convite a pessoas de outras instituições educacionais e de outras redes para darem depoimentos em reuniões de professores sobre os benefícios didático-pedagógicos das qualificações; incentivar a formação por meio de propagandas/cartazes e convites espalhados em murais pela escola.
Garantir que as formações institucionais e/ou customizadas sejam reconhecidas para fins de título em seleções e concursos, valorizando, assim, o processo de formação profissional em serviço.	Viabilizar, por meio dos instrumentos legais, o reconhecimento das formações de curta e média duração como parte integrante da formação continuada em serviço, como preceitua o Artigo 61 da CF, valorizando essa prática no contexto das instituições de ensino e validando a sua participação, uma vez que servirão, entre outros benefícios, como prova de títulos.
Definir a quem de fato compete incentivar a ampla participação nos cursos de formação continuada: ao gestor ou ao próprio professor.	Realizar momentos de discussão coletiva entre todos os segmentos envolvidos de forma direta com as ações pedagógicas da escola, especialmente gestores e professores, no sentido de buscar um entendimento conjunto sobre a responsabilidade de cada um no processo de formação continuada, de modo a responsabilizar o todo escolar para essa prática em serviço.
Incentivar a presença da cultura de formação continuada em serviço em todas as escolas da região pesquisada.	Pressupõe-se que a cultura de formação continuada em serviço já vivida nas quatro escolas pesquisadas seja expandida para todas as escolas da região. Tal prática representaria fortalecimento e um grande avanço na gestão pedagógica voltada para a formação docente.

Assim, essas fragilidades possivelmente poderiam ser superadas com a implementação de um PAE (OLIVEIRA, 2013) voltado para as formações continuadas em serviço nas escolas sob a jurisdição da 13ª CREDE/SEDUC.

Considerações finais

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

É importante destacar, a partir do estudo realizado, a importância de um gestor comprometido com as causas pedagógicas de sua escola, como um profissional formativo e inovador que crie condições básicas para intervenções competentes, face às necessidades de seu dia a dia; que pense, crie e conduza propostas e alternativas pedagógicas para atender às novas necessidades da sociedade pós-moderna.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9.394), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

CEARÁ. Anuário do estado do Ceará 2011. Disponível em: <<http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario/anuario2011>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CEARÁ. Relatório Anual do Núcleo Regional de Desenvolvimento da Aprendizagem – NRDEA. 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Crateús: CREDE 13, 2011.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Projeto Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação**. São Paulo: Mimeo, 1998.

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

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

OLIVEIRA, F. das C. R. de. **Gestão escolar e formação do professor na educação pública da microrregião Sertões de Crateús/Ceará**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

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

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