



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA:
ANÁLISE DAS REPERCUSSÕES DO PROGESTÃO NA
FORMAÇÃO DOCENTE

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

FORTALEZA - CEARÁ

2009

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

**GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: ANÁLISE
DAS REPERCUSSÕES DO PROGESTÃO NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE), do Centro de Educação (CED), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como um dos requisitos para conclusão do mesmo e obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Formação de professores
Orientadora: *Prof^ª. Dr^ª. Maria Socorro Lucena Lima*

FORTALEZA - CEARÁ

2009

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

**GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: ANÁLISE DAS
REPERCUSSÕES DO PROGESTÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como exigência final para obtenção do grau de mestre em educação.

Data da defesa: 27/10/2009.

Conceito obtido: Satisfatório

Nota: 10,0.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Maria Socorro Lucena Lima – UECE
(Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Kátia Regina Rodrigues Lima – UFC
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Evandro Ghedin – UEMA
(Examinador Externo)

DEDICO:

Ana e Sebastião, meus queridos pais, exemplos de determinação;

Cícero e Luciano (in memorian), meus irmãos; Luciene, Lucélia, Lúcia e Tarciana, minhas irmãs, pelo apoio incondicional e por compreender minhas ausências e distância que foram dolorosas, mas necessárias...;

Cilundo, Annecielle, Jisaline, Bruno, Diego, Gisane, Cicinha, Ricardo, Rafaela, Laila, Luciana, Mateus e Luana, meus sobrinhos amados, razão de muitas lutas e esperanças;

Júlio, pelo carinho, apoio, companheirismo e por encher meus dias de alegria;

Socorro, Ana e Vagner, que preencheram com afeto e apoio incondicional as horas de solidão e necessidade;

Minhas amigas de luta, esperança, caminhada de utopias;

Todas as coordenadoras pedagógicas, em especial as que compartilharam suas histórias, crenças, esperanças, que insistem em acreditar e lutar por uma educação de qualidade para este país;

Enfim, ofereço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram e ajudaram com suas palavras carinhosas, de confiança, de respeito, de coragem; aos amigos mais próximos e àqueles que por motivos diversos, se distanciaram...!

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho, contei com o afeto, compreensão e apoio de muitas pessoas que, de diversas formas, dispensaram diferentes e valiosas contribuições para sua realização. Portanto, quero agradecer:

A Deus, pelo dom da vida e por tantas oportunidades de aprendizagem permeadas de alegrias.

À Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC, que proporcionou minha liberação para a realização do Mestrado Acadêmico em Educação.

À FUNCAP, pela concessão da bolsa de estudos.

À Universidade Estadual do Ceará – UECE, em especial, ao Mestrado Acadêmico em Educação, nas pessoas da Coordenação, Orientadora, Professores e Funcionários.

À querida orientadora, professora Dra. Maria Socorro Lucena Lima, uma interlocutora contumaz, pela confiança, estímulo, liberdade de trabalho, pelo inenarrável apoio durante todo o percurso, inclusive pelas oportunidades e experiências de trabalho.

À professora Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque (IN MEMORIAN), pelas orientações e colaboração no início desse estudo, inclusive contribuindo na redefinição do objeto.

À professora e amiga Kátia Regina Rodrigues Lima, pela presença na minha trajetória de formação, pelas sugestões enriquecedoras no momento da qualificação, pelas dicas e orientações e sugestões.

Ao professor Dr. Álbio Sales e Joyce, pelo apoio e preocupação com a chegada, acesso e permanência em Fortaleza e no Mestrado.

Às companheiras de todas as horas: Marteana, Gilmara, Manu, Rosalina, Jacinta, Mary Matos com quem compartilhei alegrias, esperanças e dificuldades, pela convivência e constante incentivo.

Às coordenadoras pedagógicas das Escolas de Juazeiro do Norte, em especial, as escolas investigadas, por compartilharem suas histórias e memórias para reconstituir trajetórias profissionais, pela coleta dos preciosos dados deste estudo.

Aos professores (as) das Escolas Amália Xavier e Edward Teixeira Férrer, que acreditam na possibilidade de transformar o mundo realizando o sonho de uma educação como prática de liberdade.

Aos meus / minhas queridos (as) alunos (as) de todos os tempos, lugares e níveis.

Lições

Mia Couto, 2006

Não aprendi a colher a flor
Sem esfacelar as pétalas.

Criança, eu sabia
Suspender o tempo,
Soterrar abismos
E nomear as estrelas,
Cresci,
Perdi pontes,
Esqueci sortilégios.

Careço da habilidade da onda,
Hei-de aprender a carícia da brisa.

Não, não aprenderei
Nunca a decepar flores.
Quem sabe, um dia,
Eu, em mim, colha um jardim?

Vida

E o que vivemos

Não é o que a Vida nos dá

Nem o que dela colhemos

Mas o que semeamos em pleno deserto.

(Mia Couto, Sementes, 2004).

Homenagem a Maria Gláucia Teixeira Menezes de Albuquerque (IN MEMORIAN).

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco central a condição profissional do coordenador pedagógico egresso do *PROGESTÃO* e visualiza a escola como espaço de formação docente continuada. Para compreendermos estes e outros problemas que permeiam a prática pedagógica, focalizamos nossa atenção nas dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica para implantação da formação em serviço e a transformação da escola em espaço potencial de profissionalização docente. A pesquisa centralizou-se no problema: que formação docente os coordenadores pedagógicos egressos do *progestão*, atuantes nas escolas da rede estadual de Juazeiro do Norte desenvolveram no espaço escolar onde atuam? A investigação desenvolveu-se no período 2007 – 2008. Optou-se pela pesquisa qualitativa, assumindo a forma de estudo de cunho exploratório e descritivo. Utilizaram-se como formas para coletar os dados, entrevista semi-estruturada exploratória, observações diretas registradas em diário de campo e a pesquisa documental. O processo de análise se deu por meio da análise de conteúdos temáticos, como método para acessar as informações que ultrapassassem as aparências. Os dados nos forneceram alguns achados: as circunstâncias econômicas, políticas e sociais influenciaram e definiram algumas mudanças na prática educativa; são grandes os desafios e fragilidades no delineamento teórico-metodológico da formação docente; os procedimentos foram marcados por circunstâncias e escolhas políticas, administrativas, organizativas e metodológicas, dimensionando uma desarticulação entre as instâncias de gestão do sistema e a escola, bem como, a descontinuidade dos projetos; a disciplinarização e fragmentação do conhecimento centralizado nos resultados de avaliações internas e externas; a feminização da atividade; desvalorização da Pedagogia como formação básica, identificando-se outras áreas como Ciências Biológicas e Letras; jogo de interesses e poderes nas relações entre o diretor e as coordenadoras, apontando demarcação de territórios no *contínuum* da gestão escolar; o *progestão* foi bom em seu todo, no entanto a formação específica direcionada ao trabalho pedagógico foi inconsistente em decorrência da escassez de estudos, análises de situações concretas de trabalho e, especialmente, descontinuidade da formação; o encantamento do discurso das mudanças se esvaziou no contexto da realidade, assim como a desvalorização das ciências da educação por parte das políticas públicas em educação, que procuraram encontrar no *progestão* uma forma de legitimar a atuação de profissionais de outras áreas na gestão do trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: coordenação pedagógica, *progestão*, formação docente em serviço, espaço escolar.

ABSTRACT

This research has as its main purpose analyzing the effects or contributions of the PROGESTÃO course in the Academic Coordinator's professional level. This work visualizes the school as a space for building effective teachers. To understand these and other problems that permeate the pedagogical practice, we have focused our attention on the difficulties faced by the Academic Coordination while working to transform the school in a potential space of increased learning. The question is: What type of educational work was developed by the student coordinators of PROGESTÃO once they got back to their school unit? This investigation was done in 2007 – 2008 in the form of a qualitative research that takes the form of exploration and description study. Semi-structured explorative interviews, *in loco* observations registered in journals and documental research were used in order to collect data. The process of analysis happened through thematic contents observations, as the way to access some information that go besides appearances. Data showed these points: economical political and social circumstances influenced and defined some changes in the educational practice; there are many challenges and inconsistencies in the methodological theoretical delineation of the teacher formation; governmental interference in the administrative organizational and methodological routine of the schools has caused many troubles between the management of the system and the school unit members, as well as the fact that no-follow up of the projects is done; the fragmentation of knowledge in subjects is centralized in the results of internal and external evaluations; the Academic Coordinator activity is basically considered women's work; Pedagogy as basic formation is not considered as highly academically as other areas such as Biological Sciences and Lit; interests and powers play a role in the relationship among the director and coordinators, territory demarcation in *continuum* of the school management; in a general sense, the PROGESTÃO course was good, however the specific formation of the pedagogical work was inconsistent caused by the reduced source of studies and no analyses of school schedule concrete situations, and, specially, no-follow up of the formation course; the enthusiasm of the talk about "changes" was emptied in the reality context, as well as the depreciation of the sciences of the education in public politics, which intend to justify in the PROGESTÃO course the professionals' acting of other areas in the management pedagogical work.

KEY-WORDS: Academic Coordination, *Progestão* course, teacher formation, school space.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	
1. TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO: “o caminho se fez ao caminhar”	23
1.1. “O caminho” - definição do objeto de estudo.....	24
1.2. Contexto e natureza da pesquisa.....	25
1.3. Processo e procedimentos de coleta.....	28
1.4. Portadores de dados.....	30
CAPÍTULO II	
2. “REFORMA” DO ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES.....	34
2.1. Política educacional no Brasil no contexto da “reforma de Estado”.....	35
2.1.1. As interferências do Banco Mundial na educação.....	39
2.1.2. O financiamento como pressuposto do controle dos processos educativos.....	40
2.1.3. Ceará: as reformas em educação e as políticas de formação.....	42
2.2. Progestão como política pública de formação dos gestores escolares.....	44
2.2.1. Características e delineamentos do Progestão.....	47
2.2.1.1. Idealização.....	48
2.2.1.2. Trajetória.....	52
2.2.1.3. Operacionalização.....	55
CAPÍTULO III	
3. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CENTRO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	62
3.1. O conceito de inovações aplicado a educação.....	64
3.1.1 A formação docente na legislação.....	65
3.2. Conceitos de formação docente.....	68
3.2.1 Diferentes designações para a formação em serviço.....	72
3.3. Contextos e necessidades da formação docente.....	76
3.3.1. O caráter contínuo da formação.....	77
3.3.2. Os saberes e a formação.....	80

3.4. Formação continuada e desenvolvimento profissional.....	83
3.4.1. Desenvolvimento e aprendizagem docente no espaço escolar.....	85
3.4.2. As novas orientações na formação continuada.....	87
CAPÍTULO IV	
4. É A ESCOLA UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO?.....	90
4.1. Juazeiro do Norte - perfil geo-econômico.....	91
4.1.1. A educação e as expectativas de desenvolvimento local.....	93
4.2. Estudo das categorias de análise.....	99
4.2.1. Os sujeitos e suas histórias: mulheres de todas as cores, idades, valores.....	99
4.2.2. Características dos sujeitos investigados.....	102
4.3. Fundamentos teórico-práticos do Progestão.....	110
4.3.1. Sobre as orientações metodológicas do Progestão.....	111
4.3.2. Implementação dos processos de formação na escola: como foi organizado..	113
4.3.3. Formação docente em serviço.....	116
4.4. Espaço escolar.....	119
4.4.1. As escolas investigadas.....	120
4.4.2. Organização e efetivação da formação no espaço escolar.....	123
4.4.3. Níveis de aceitação, participação e resultados.....	125
4.4.4. Relevância das práticas desenvolvidas com foco a mudança qualitativa do desempenho dos estudantes.....	128
CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR O ESTUDO.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	144
ANEXOS.....	147

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Docentes, matrícula inicial e salas de aula 2003-2004.....	93
TABELA 2 – Matrículas por dependência administrativa 2005-2006.....	95
TABELA 3 – Situação da docência 2003/2004 e 2005/2006.....	97
TABELA 4 – Formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos.....	107

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa refere-se à condição profissional do coordenador pedagógico egresso do PROGESTÃO¹ e visualiza a escola como espaço de formação continuada dos professores. Para compreendermos estes e outros problemas que permeiam a prática pedagógica, focalizamos a escola como espaço potencial de formação continuada dos professores. Concentramos nossa atenção nas dificuldades e estratégias enfrentadas pela coordenação pedagógica, como principal agente de planejamento e execução de ações focadas na qualificação do desempenho dos alunos através da formação docente permanente.

O debate em torno do tema “formação de professores” ocupou de forma intensa o cenário das discussões nacionais e internacionais desde início dos anos 1990, representando um eixo por excelência, nas preocupações no campo educacional, componente indispensável nos processos de reforma do ensino e nas políticas governamentais.

Nesse contexto, para os docentes foram projetadas amplas expectativas e responsabilidades sobre a qualidade do ensino e desenvolvimento de uma prática pedagógica mais eficiente. Os professores tornaram-se os principais responsáveis por cumprir a difícil tarefa de ‘melhorar a aprendizagem’, exigindo-se destes profissionais o domínio de vários saberes, habilidades e competências, pois, segundo Delors (2000) “[...] se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização dessa aspiração [desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades]”.

Embora as políticas em educação priorizem os recursos tecnológicos, à reforma institucional, à melhoria das construções físicas das escolas, os livros didáticos, a gestão escolar, os mecanismos de articulação com a comunidade, a complexa tarefa de cumprir as finalidades educacionais é competência exigida dos professores, na perspectiva de que estes profissionais preparem os jovens com conhecimento e confiança para encarar o futuro, mediante o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2o. LDB 9.394/96).

¹ O Progestão destinou-se a apoiar as equipes gestoras e técnicos na resolução de problemas básicos na gestão das escolas públicas, colocando em relevo os seguintes temas: condução dos processos participativos; relação com a comunidade; coordenação pedagógica da escola; gestão financeira, patrimonial e do espaço físico e de recursos humanos; articulação entre o corpo técnico-docente e administrativo; funcionamento dos Conselhos Escolares; avaliação institucional, entre outros. O programa foi composto por dois cursos de formação contínua e em serviço, organizados na modalidade de educação à distância.

O interesse por esse tema vincula-se à nossa trajetória profissional, que tem origem na condição de professora do ensino fundamental, no ano de 1985 e depois como coordenadora pedagógica. Cronologicamente, atuamos como docente na Educação Básica, educação profissional e ensino superior e, especificamente, em outras experiências exteriores a sala de aula, porém entrelaçadas à prática docente.

Aprendemos em alguns momentos, mesmo de forma dolorosa, com as experiências do trabalho desenvolvido na função de coordenadora pedagógica. A atividade docente, substituída pela experiência na coordenação pedagógica efetivou-se como técnica de formação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, técnica do Departamento de Ensino da 19ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE (Serviço de Acompanhamento Pedagógico – SAP), como supervisora pedagógica da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte.

Tanto as experiências na docência como na coordenação pedagógica sempre provocaram inquietações. Ao assumirmos a coordenação pedagógica no SENAC, em 1991, constatamos as exigências, determinações e cobranças que permeavam as ações que me eram atribuídas. Planejamento, acompanhamento aos professores, alunos e a família; monitoramento e controle dos processos avaliativos eram determinações constantes, assim como a responsabilidade de reverter os indicadores negativos sobre o desempenho e aprendizagem.

O trabalho realizado no SENAC foi marcado pela aproximação com um modelo de formação docente direcionada à qualificação dos produtos e serviços para a educação profissional. Nesse modelo de trabalho pedagógico, os “instrutores” ministravam cursos nas diversas áreas do setor terciário da economia – comércio e serviços. Apreendemos da experiência que, a formação docente era apontada como uma ação prioritária para corresponder ao novo perfil profissional, sendo uma exigência cada vez mais determinante pelo mercado de trabalho, tanto nacional como internacional.

O apoio recebido à nossa própria formação de coordenadores era precário, insuficiente e inconsistente. Para superar as lacunas frente às novas exigências demandadas no trabalho pedagógico, recorríamos, muitas vezes, às leituras apreendidas da graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Pedagógica, realizado na Universidade Regional do Cariri – URCA. O caráter solitário que marca o exercício dessa função nos levou a trocar experiências com outros coordenadores em momentos pontuais. Nestes momentos,

identificamos que as dificuldades eram comuns, haja vista que estes profissionais eram também prisioneiros das mesmas limitações, alguns com mais dificuldades devido à formação inicial se distanciar da Pedagogia.

Em 1998, integramos a equipe do Serviço de Acompanhamento Pedagógico – SAP/CREDE². Nesta experiência constatamos que as cobranças se ampliavam porque a escola passou a ser vista como organização que precisava responder as demandas do mercado e, gradativamente foi sendo transformada em espaço de autoformação envolvendo todos os sujeitos, procurando se organizar como um núcleo de interação e intervenção da comunidade (ALBUQUERQUE, 2005).

Com a finalidade de consolidar-se como um espaço autônomo de formação, várias experiências, programas e projetos, partindo da implementação de redes de formação em serviço pela SEDUC/CREDE e SEM³, orientadas por diretrizes oriundas do Ministério da Educação – MEC ou via organismos de fomento, aconteceram nesse período. Embora os números sejam expressivos 2003 (97.700), 2004 (22.018), 2005 (57.342) e 2006 (5.152), uma vez mais a prioridade foi a docência e o trabalho desenvolvido em sala de aula, geralmente distanciado da análise da realidade com foco em modificá-la. Estes números revelam certa exclusão dos coordenadores pedagógicos dos processos formativos como será apresentado no capítulo IV.

A literatura revela que aos coordenadores pedagógicos, competia cumprir agendas previamente determinadas de articulação com a comunidade, intervenção qualitativa no trabalho pedagógico, formação dos professores. Identificamos ainda, quando da colaboração no acompanhamento pedagógico as escolas da rede estadual, via SAP⁴/CREDE, que os projetos de formação desenvolvidos nem sempre estavam condizentes com a realidade e necessidade institucional, porque contemplavam prioritariamente as determinações dos organismos de fomento.

Identificamos ainda que as agências executoras – CREDE e SEM, geralmente ignoravam o contexto e as próprias práticas desenvolvidas na escola, caracterizando-se a formação ou um simples repasse ou multiplicação de conhecimentos e procedimentos vinculados a interesses destes organismos, porque, “a escola que estava posta, como outras

² Centro Regional de Desenvolvimento da Educação.

³ Secretaria de Educação do Município.

⁴ Serviço de Acompanhamento Pedagógico.

organizações sociais é produto do modo de produção capitalista, portanto, reproduz a sua lógica” (ZANARDINI, 2006, p. 25).

Ao assumir a supervisão pedagógica da rede municipal de ensino em Juazeiro do Norte, as observações já efetivadas na trajetória anterior consolidaram-se. As constatações despertavam um duplo sentimento: medo e desafio, pois com a Supervisão pedagógica era dado um passo a mais da condição de professora, porém permanecíamos expectadora ou simples participante das rotinas determinadas pelo macro sistema.

As inquietações que foram se somando ao longo da vida de educadora nos mais diferentes trabalhos exercidos provocaram algumas reflexões. Reflexões necessárias que caracterizaram por vezes, desencantos com a profissão, como também, transformaram-se em objeto de estudo de dois momentos dos cursos de Especialização *lato sensu* que realizamos. O primeiro, Planejamento e Políticas Educacionais, realizado na URCA⁵, no período 2000-2002, quando elegemos como objeto de estudo a nossa experiência como professora orientadora de aprendizagem no Telensino. A discussão que transcorreu em torno do tema, pretendeu apresentar o Telensino como uma política educacional em âmbito estadual, que tinha como objetivo garantir a ampliação de oportunidades de educação em todo o Ceará, viabilizando a implantação, expansão e manutenção do ensino fundamental de 5ª. a 8ª. séries, devido à carência de professores habilitados na maioria dos municípios do interior. Essa política, entretanto passou por readaptações e reformulações e, em 1998, diante das críticas e pressões da sociedade por uma escola com qualidade no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e, sobretudo, com ação efetiva do professor em todo o processo, eliminou-se o sistema de teleaulas. Diante dessa nova conjuntura, o governo decidiu redimensionar o sistema, na perspectiva de “oferecer melhores condições pedagógicas para o desenvolvimento de uma ação curricular respaldada nas concepções de sociedade, homem, conhecimento e escola” (SEDUC, ESCOLA VIVA/CEARÁ, 1998, p. 03).

O redimensionamento do Telensino provocou mudanças importantes na educação cearense, pois o foco foi tentar fortalecer a prática pedagógica através da ação presencial do

⁵ Universidade Regional do Cariri. Da fundação em 1965 até a incorporação pelo Governo do Estado em 1988, a Faculdade de Filosofia se constituiu na região do Cariri e adjacências, nesse período, a única responsável pela formação do quadro de professores e gestores. A instituição atendeu não apenas às demandas regionais, mas beneficiou ainda profissionais de outros estados como Pernambuco, Paraíba e Piauí. O curso de Pedagogia foi um dos primeiros a ser implantado na instituição, apresentando o maior volume de matrículas e de profissionais formados. Sua formatação curricular inicial está consoante as determinações da Resolução No. 252/69, especialmente no que tange à oferta das habilitações Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

professor com eliminação gradativa das tele-aulas. O modelo pedagógico e do sistema estavam sucateados e predominava um descrédito social em relação à “ação educativa polivalente dos professores, atraso e desatualização do material didático e de apoio; preconceito da sociedade que considerava o Telensino uma oferta de ensino de segunda categoria” (SEDUC, 1998, p. 07).

No segundo curso, intitulado Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, realizado na FIP⁶, no período 2004-2006, adotamos como objeto de investigação, um recuo histórico à década de 1930, objetivando delinear os percursos da formação de professores rurais – orientações teórico-metodológicas, experiência de pesquisa desenvolvida na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Uma vez mais buscávamos a Especialização *lato sensu* no âmbito da Pedagogia e a formação de professores como objeto de investigação.

Como professora, supervisora ou coordenadora de ensino, na maioria das vezes não tivemos voz nem vez nas definições e diretrizes do trabalho pedagógico, ou seja, exercíamos uma função estratégica na estrutura escolar, responsável por cumprir as determinações provenientes da macro gestão, mas não participávamos das decisões relativas à formação e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como participante da gestão institucional, a princípio no SENAC, posteriormente em escolas da rede municipal e no SAP/CREDE, nossa intervenção esteve muito mais restrita às discussões sobre as precárias condições de organização e funcionamento da escola.

Os profissionais que exercem essa função muitas vezes são amordaçados parcial e/ou totalmente pelo organismo gestor, não podendo revelar questões de natureza fundamental relativas à organização e qualificação do trabalho escolar. Fomos, portanto, nesse processo apenas expectadora, embora avançando um pouco na luta, ao participarmos das discussões coletivas em busca do modelo de escola almejado pelo grande contingente da sociedade.

Embora as inquietações perpassassem o trabalho na função de coordenadora pedagógica, não conseguíamos avançar para corresponder aos indicadores pleiteados pelos organismos fomentadores, sobretudo, porque faltava apoio (humano, estrutural e financeiro) para as ações desenvolvidas no espaço escolar. Assim, uma das dificuldades do trabalho pedagógico era administrar as limitações motivadas pela falta de recursos e a baixa qualificação do processo de ensino e aprendizagem em decorrência da formação teórico-prática dos professores.

6 Faculdades Integradas de Patos – Patos/PB.

Para ingressar no Mestrado alteramos o foco do objeto de estudo adotado em um dos cursos de Especialização *lato sensu* que participamos, redescobrimo a partir da própria experiência, dos estudos e orientações realizadas, as possibilidades de um tema relevante de investigação envolvendo a formação docente, focando a atuação do coordenador pedagógico, enquanto articulador da ação docente. O interesse recaiu sobre o trabalho da gestão pedagógica escolar. Ao refletir sobre a própria prática como coordenadora pedagógica e dos outros coordenadores que fizeram essa história, os problemas foram surgindo, assim como as perguntas que nos conduziriam ao campo de pesquisa.

O estudo das políticas de formação docente nos levou a refletir sobre um dos programas decorrentes das reformas no campo da educação, em atendimento ao discurso da qualificação docente e da gestão escolar – o Progestão. Um fenômeno que pareceu importante desvendar transformou-se, portanto, em objeto de estudo: analisar as contribuições do Progestão na formação dos coordenadores pedagógicos para conduzirem a formação docente no espaço escolar.

Portanto, o trabalho do coordenador pedagógico como mediador destes processos passou a ser alvo do nosso olhar-investigador. Não qualquer coordenador, mas aquele que teve participação efetiva no Programa de Formação Contínua a Distância para Gestores e Técnicos da Educação – Progestão, buscando, sobretudo compreender como estes sujeitos apreenderam os conhecimentos acerca dos processos de formação contínua e os desenvolveram no espaço escolar.

Dar visibilidade a essa questão, elegendo-a como objeto de estudo, num universo de experiências singulares em educação, foi uma maneira de tornar relevante um fato, considerando sua repercussão para a escola, o processo de ensino-aprendizagem, as relações entre os diversos segmentos da instituição educativa, as mudanças no desempenho dos sujeitos. Dessa forma, as práticas de gestão do trabalho pedagógico dos egressos do Progestão, no contexto das reformas educativas efetivadas no Ceará, ganharam importância na definição do objeto, por compreendermos que esse trabalho, ao longo da história da educação tornou-se prioridade para os planejadores de políticas educacionais.

Interessamo-nos em fazer uma análise das repercussões sobre os processos de formação continuada dos professores, implementados pelos egressos do programa, tentando identificar que temas foram abordados, quais os cenários metodológicos, os procedimentos

avaliativos, o nível de receptividade dos professores e, especialmente, que alterações provocaram no desempenho e aprendizagem dos alunos.

Para mapearmos e compreendermos as repercussões do programa, tornou-se importante identificar, a partir de diálogos com os coordenadores, se os professores participaram, sugeriram, colaboraram e compartilharam suas experiências na definição dos processos e momentos de formação continuada, ou, se percebem a “escola como espaço de formação continuada e não de formação para ser professor ou para titulação” (ALVARADO PRADA, 2008).

Dessa forma, a nossa pesquisa foi orientada pela seguinte questão de partida: **que formação docente os gestores pedagógicos egressos do Progestão, atuantes nas escolas de ensino fundamental e médio do município de Juazeiro do Norte desenvolvem no espaço escolar onde atuam?**

À essa questão inicial foram agregadas outras interrogações julgadas importantes para compreendermos as repercussões do programa na implementação de processos contínuos de formação docente no espaço escolar: Quais as necessidades e contextos que determinaram a formação docente desenvolvida na escola pelos coordenadores pedagógicos? O que perpassa as políticas de formação docente, caracterizadas nos documentos de política educacional nacional e local? Como os coordenadores lidaram com as exigências e necessidades que caracterizaram os processos educativos? Quais estratégias utilizaram para mapear as necessidades de formação docente apresentadas no cotidiano escolar? Os processos de formação desenvolvidos pelos coordenadores pedagógicos egressos do Progestão estavam centralizados no processo, no produto ou no resultado final?

Partimos da compreensão de que a formação docente é, simultaneamente, fonte geradora e agregadora de mudanças em função dos objetivos que pretende atingir. Pontos divergentes se configuram nesse cenário: de um lado a tendência a uma prática que provoque alterações na 'forma' do trabalho docente, mediadas pela revisitação à teoria, reflexão sobre a prática e constituição de um novo paradigma voltado para a superação da visão fragmentária, bancária, pontual e imediatista; do outro, o planejamento e execução de programas circunstanciais que se repetem para atender determinações do modelo neoliberal, que relega aos professores um papel cada vez mais alienado e marginal. Conforme M. Lima (2007, p.32), “essa visão de formação é limitada e instrumental, pois toma o professor como técnico,

operador, mero destinatário e não como um sujeito social, que acumulou conhecimentos e experiências e que necessita compreender seu campo de trabalho”.

O esforço de reflexão busca compreender o objeto de estudo – a implantação de processos de formação docente no espaço escolar pelos coordenadores pedagógicos egressos do Progestão, o qual se organiza através do objetivo geral: Analisar as práticas de formação docente, desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos egressos do Programa, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual do município de Juazeiro do Norte – Ceará. A dimensão deste levou-nos a definição de objetivos específicos com a finalidade de um melhor tratamento do objeto: examinar na proposta do Progestão, os delineamentos para a gestão pedagógica implementar e conduzir processos de formação docente no cotidiano escolar; analisar as diretrizes teóricas e metodológicas em termos de formação docente explicitados nos documentos de política educacional nos contextos nacional e local; identificar diretrizes teóricas e metodológicas em termos de formação docente explicitados nos documentos de política educacional nos contextos nacional e local; explicitar como os coordenadores realizam a formação dos professores no cotidiano escolar, com ênfase na qualificação do trabalho pedagógico.

Buscando captar o fenômeno em situação real, foram determinadas três categorias de análise: Progestão, reformas educacionais e formação docente, o coordenador pedagógico e a formação continuada no espaço escolar. A formação continuada no espaço escolar é a categoria central, dela decorrendo o estudo sobre as reformas educacionais realizadas, sobretudo, a formação docente na e para a escola. Estas categorias, trabalhadas ao longo do texto, apresentam a trajetória da investigação – da definição do objeto, a coleta/seleção/organização dos dados, a análise dos dados e produção da dissertação. A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa pois “[...] está mais preocupada com a compreensão [...] ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos sujeitos por meio da participação em suas vidas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações (SANTOS FILHO, 1997, p. 43).

O referencial teórico utilizado constou prioritariamente de Alarcão (2003); Albuquerque (s/d, 2005); Anderson (2000); Alvarado Prada (2008); Apple (1999); Barroso, (1997); Cabral Neto e Almeida, (2000); Carvalho e Simões (1999); Delors (2003); Dominicé (1990); Dourado (2002, 2006); Falsarella (2004); Fonseca (1998a, 2000); Freitas (2007);

Friedman (1997); Fusari e Rios (1995); Hameline (1991); Kuenzer (1998); Libâneo, (2001, 2006); Lima (2001, 2006, 2007); Luck (2000) Ludke e André (1986); Machado, (1999, 2006); Nogueira (1999); Nóvoa (1991, 1995, 1998, 2000); Paro, (2001, 2002); Parente, Lück, (1999); Pereira (1997); Pompeu (2005); Sacristán (1995); Silva (2002); Siqueira (2000); Schön (1990); Soares, (2000); Teixeira (1999); Vieira e Farias (2003); Zauli (2006); Zanardini (2006); Zeichner (1992); documentos oficiais do Banco Mundial, (1997); CONSED, (2001, 2006); SEDUC, (2003, 2004, 2005); Ceará, (1999, 2003, 2004); SEPLAN, (2003); BRASIL (1988, 1996, 2005, 2007).

Esta dissertação ficou, portanto, assim estruturada: a introdução caracteriza todo o desenvolvimento do texto e compõe a primeira parte, seguida de mais quatro capítulos e as reflexões finais, bibliografia e anexos.

O capítulo I – trilhas da investigação: o caminho se fez ao caminhar, realça o percurso compreendido entre a definição/constituição do objeto e todo o processo de investigação. A definição do objeto abriu espaço para uma reflexão sobre minha própria trajetória no magistério, onde boa parte é dedicada ao trabalho de coordenação e supervisão pedagógica. Logo, a perspectiva seria explorar, mapear e falar do lugar da nossa prática, porém analisando as repercussões de um Programa de Formação para os gestores pedagógicos e as orientações que dele emanaram para implementação da formação continuada no espaço escolar.

No capítulo II – “reforma” do estado, políticas educacionais no Brasil e a formação de gestores escolares, apresentamos o referencial teórico focalizando os seguintes tópicos: reforma do Estado e educação; características de políticas educacionais no Brasil e no Ceará; Progestão como política pública de formação dos gestores escolares. Tem como objetivo trazer para a reflexão e análise um programa de formação dos gestores – o Progestão – que teve como uma de suas orientações a qualificação do trabalho pedagógico.

No terceiro capítulo, as políticas educacionais no Brasil e a formação de professores – apresentamos elementos históricos das políticas educacionais orientadas pelas reformas de Estado implantadas a partir da década de 1990. Esta reflexão tomou como referência as determinações da agenda educativa nacional e local articuladas às premissas de organismos internacionais, a exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, consoante aos acordos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação em Jomtien/Tailândia em 1990.

No quarto capítulo, é a escola um espaço de formação?, aprofundamos a discussão sobre a formação docente e mergulhamos no universo investigado – a visão dos coordenadores pedagógicos sobre seu trabalho e as repercussões do Progestão nesse contexto. Através de entrevistas estruturadas procuramos mostrar como os sujeitos investigados desenvolvem a formação docente no espaço escolar. Explicitamos a compreensão dos mesmos em relação às contribuições do Progestão para conduzirem o trabalho na escola – orientações teórico-metodológicas.

Nas reflexões finais, registramos achados da pesquisa e, através dos subsídios e reflexões, recomendamos aspectos a serem observados nos procedimentos de planejamento e desenvolvimento da formação no espaço escolar. A bibliografia consultada e referenciada no texto é apresentada ao final, assim como os anexos, que compreendem os roteiros das entrevistas.

A formação docente trabalhada na escola sempre foi uma das maiores dificuldades que enfrentei na função de coordenadora pedagógica, devido à resistência dos professores, entre outros fatores. Nas tentativas realizadas, os modelos eram geralmente orientados por determinações externas, alheias à realidade e necessidades docentes, voltados muito mais para cumprir agendas do que para responder às dificuldades e limitações que imperam no cotidiano escolar.

Assim, os professores manifestavam atitudes de rejeição ou desconforto para se envolverem e/ou participarem da formação em serviço, alegando a irrelevância e/ou descontinuidade dos temas tratados; a inconsistência teórico-metodológica dos formadores; a inadequação/inexistência dos recursos impressos, audiovisuais e tecnológicos; a ausência de laboratórios específicos, e ainda, por temerem que estes processos pudessem comprometer o horário de descanso ou outros compromissos profissionais.

CAPÍTULO – I

TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO: O CAMINHO SE FEZ AO CAMINHAR

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas (QUINTANA, 1958).

Inúmeras inquietações movem o pesquisador na definição do objeto de estudo. Os caminhos e descaminhos que nos levam a um tema de pesquisa são tortuosos, imprevisíveis, complexos, nada definitivos. Algumas vezes, escolhemos temáticas que podemos abandonar no percurso da investigação ou algumas temáticas necessitam adaptar-se aos interesses que movem a academia e que determinam as prioridades em relação às linhas teórico-metodológicas de pesquisa. A história que envolve a delimitação de um tema, às vezes, encanta-nos ou desencanta, levando-nos a repensar sobre a necessidade de abrir mão por sua infertilidade, repetitividade ou dificuldades de acesso aos dados no campo.

Se é complexo traduzir as histórias que são minhas, maior complexidade foi percebida ao trabalhar as histórias vividas por pessoas com as quais compartilhei projetos de vida e utopias profissionais e com as quais caminhei na função de coordenação do trabalho pedagógico. Na medida em que os relatos desvendavam as trajetórias, repercussões, mudanças qualitativas podíamos focalizar contribuições para repensar e redefinir não apenas a formação em serviço dos professores, mas compreender e intervir sobre questões pedagógicas superiores.

Nesse cenário, decidimos escrever num movimento contínuo, progressivo, cumulativo e ordenando as trajetórias dessas professoras, cuja função docente foi substituída pela ação de coordenação pedagógica. Pessoas com quem dividimos, também, algumas dessas histórias, muitas vezes, difíceis de revelá-las e, sobretudo, escrevê-las.

Por sua vez, a escrita não é tarefa fácil. É complexo entender os significados do pensamento e colocá-los no papel. O pensamento é como rocha, difícil de quebrar; tem uma linearidade e coerência. Colocar ideias no papel é um desafio, porque se instala o medo da exposição, de não correspondermos às expectativas dos leitores, da discussão parecer sem significado, vazia.

Dessa forma, na elaboração deste capítulo surgiu o medo de não saber traduzir as observações, as realidades e ilusões das vozes de outros professores com os quais dialoguei ao

longo da minha trajetória como professora, coordenadora pedagógica e, agora, pesquisadora das nossas próprias histórias de vida e de trabalho. Histórias que se revelaram nas várias vozes e nos acontecimentos, quando os relatos denunciavam ou exaltavam avanços e recuos em suas trajetórias como educadoras. Histórias singulares que são, ao mesmo tempo, coletivas; são comuns e, por isso mesmo, dignas de serem narradas. Histórias que foram e que permanecem projetos de tempo de esperança e lugares de possibilidades. (SANTOS, 2006).

Portanto, este capítulo delineará a metodologia utilizada na pesquisa, as técnicas e os instrumentos de coleta de dados. Para a discussão teórica sobre pesquisa em educação e, especificamente, sobre o contexto desta investigação, recorreremos às contribuições teóricas de Alberti (2000), Blanchet (1987), Bogdan e Bicklen (2001), Chizzotti (1998), Fazenda (2002), Ludke e André (1986), Nóvoa (1995a), Oliveira e Alves (1986), Triviños (1987) e Yin (2005). Além disso, consultamos documentos sobre políticas educacionais e formação docente e documentos específicos das escolas investigadas (GIDE, Plano de Trabalho Anual – PTA, relatórios, mapas de resultados), dentre outros documentos considerados fundamentais para compreender o objeto.

1.1 - “O CAMINHO” - DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Definir a metodologia é uma tarefa complexa porque exige do pesquisador domínio teórico e maturidade quanto às decisões a serem tomadas, especialmente com relação à seleção e organização do material colhido na fase empírica, assim como à determinação dos procedimentos de análise e tratamento dos dados.

A definição do tema possibilitou visualizarmos a própria trajetória de trabalho como coordenadora e supervisora pedagógica. Portanto, falaríamos do lugar da nossa prática, como conciliamos, baseada nos conhecimentos apreendidos na formação inicial e continuada, os diferentes saberes para operacionalizar ações de formação docente com foco na qualificação do trabalho pedagógico.

A partir desse contexto, nosso interesse de pesquisa recaiu sobre a escola, direcionando o olhar para as experiências de formação continuada e em serviço, desenvolvida pelo coordenador pedagógico, egresso do Progestão, no município de Juazeiro do Norte. Procuramos identificar, nas escolas da rede estadual, a trajetória de trabalho desenvolvida por oito profissionais.

Essa trajetória profissional e seus significados constituíram o foco, porque pretendíamos captar, nesses percursos, as emoções, os saberes e valores atribuídos ao desenvolvimento e aos resultados do trabalho. Portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo coordenador, entre outras ações, o de mediador dos processos de formação docente no cotidiano escolar, passou a ser foco do meu olhar investigador.

Nessa perspectiva, tornou-se relevante para a discussão sobre o objeto o uso das seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas, focalizando os percursos formativos e as análises das informações contidas nos documentos pessoais e profissionais produzidos pelas coordenadoras, caracterizando a formação em serviço no espaço escolar. Esses documentos são portadores de saberes, concepções e valores, detentores e produtores de conhecimentos que necessitam ser considerados e valorizados (LIMA, 2005).

1.2 - CONTEXTO E NATUREZA DA PESQUISA

A investigação científica em todas as áreas do conhecimento, especialmente na educação, implica uma perspectiva, de diferentes escolhas. A metodologia é um dos aspectos determinantes na pesquisa, pois implica algumas definições de ordem teórica, operacional e de sistematização, que emergem da visão de cada pesquisador. As definições envolvem decisões quanto ao seguinte: coleta, seleção e processamento dos dados e análise dos resultados. Isso cria um diálogo permanente entre objeto, pesquisador, referencial teórico e orientação.

A opção de investigação delineada nesta pesquisa assume a forma de um estudo de cunho exploratório e descritivo. Optamos pela pesquisa qualitativa, na perspectiva de tentar explicar e compreender a complexidade do fenômeno estudado, como também, pela possibilidade de obter dados estruturados sobre as experiências vivenciadas pelos sujeitos. A pesquisa qualitativa [...] “está mais preocupada com a compreensão [...] ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos sujeitos por meio da participação em suas vidas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.19). Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações (SANTOS FILHO, 1997, p. 43).

A pesquisa foi conduzida em múltiplos contextos e utilizamos variadas formas de coleta dos dados, objetivando identificar as práticas de gestão pedagógica relacionadas com a

implementação da formação continuada e em serviço no espaço escolar. As estratégias da pesquisa qualitativa aplicada à educação são diversas e partilham características peculiares. A denominação qualitativa relaciona-se com a riqueza em pormenores descritivos sobre pessoas, locais e conversas. Comporta, portanto, um “contato aprofundado com os sujeitos, nos seus contextos naturais” (CHIZZOTTI, 1998, p. 57).

No processo de coleta dos dados, normalmente, o pesquisador penetra no mundo dos sujeitos investigados, na perspectiva de tentar “conhecê-los, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve, observa e registra” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 16). Na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos, os sujeitos são igualmente dignos de estudo e todos os seus pontos de vista são relevantes (CHIZZOTTI, 1998).

Para compreendermos as repercussões do Progestão nas atividades desenvolvidas pelas coordenadoras, estruturamos a pesquisa de abordagem qualitativa, a partir das seguintes indagações: que tipo de formação é desenvolvida no espaço escolar? Qual(is) indicador(es) apontou(aram) para a necessidade da formação docente continuada e em serviço? Quais os encaminhamentos e desdobramentos do Progestão que reorientaram a formação dos docentes nos lugares e tempos das escolas investigadas?

A incursão no campo revelou algumas dificuldades. Inicialmente, com o levantamento de referências e fontes de outros estudos já realizados sobre a experiência do Ceará. Num segundo momento, pela resistência dos sujeitos, temerosos em expor suas percepções sobre o Progestão e como reorientaram suas práticas na coordenação pedagógica para implementar a formação no espaço escolar.

Diante das dificuldades surgidas, consideramos essenciais as recomendações da professora Dra. Gláucia Menezes Albuquerque, nossa orientadora⁷, para fazermos algumas alterações durante a pesquisa. Isso porque “a realidade a ser pesquisada era infinitamente maior, mais complexa e mais diversificada do que qualquer formalização didática da atividade do pesquisador” (LUNA, 1999, p. 11 – grifo nosso).

⁷ Este trabalho de investigação foi orientado, inicialmente, pela Prof^a. Dr^a. Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque, professora do Mestrado, falecida em 30 de dezembro de 2008. Vale registrar as contribuições valiosas e os encaminhamentos no decorrer da pesquisa, bem como as orientações para redesenhar a coleta de dados, as recomendações teóricas, e, sobretudo, o apoio na divulgação parcial do estudo nos diversos eventos nacionais.

Diante desse contexto, o estudo foi apoiado nos depoimentos e nas histórias de vida das coordenadoras pedagógicas, na análise de documentos produzidos como resultado do desenvolvimento do trabalho, visando enfocar os processos de formação implementados a partir das orientações teórico-metodológicas do Progestão, na perspectiva de contribuir para a elaboração de um conhecimento sistematizado e atual sobre o tema.

A obra de Bogdan e Bichlen (1991), *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, tornou-se, dentre as várias consultadas, uma das referências essenciais para nortear a pesquisa e a coleta dos dados. Dessa forma, orientada pela leitura do texto mencionado, consideramos a variedade de dados descritivos, especialmente dos documentos, a flexibilidade adotada na coleta e análise, assim como a realidade foi focalizada e explorada de forma complexa e contextualizada. Os autores retromencionados (*op. cit.* p. 16) assim registraram:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas como objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Os estudos exploratórios e descritivos investigam um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005).

Considerados os preceitos da investigação qualitativa, os quais não recomendam o uso de questionários (BOGDAN e BICKLEN, 1991), utilizamos a entrevista semiestruturada como técnica para captar a interpretação que determinada pessoa faz da sua própria vida. O roteiro foi elaborado com questões abertas, de natureza exploratória, sobre os sujeitos, os contextos de trabalho e formação, o próprio trabalho das coordenadoras pedagógicas. Os coordenadores compartilharam suas histórias de vida e trabalho, colaborando para traçar um perfil da formação docente desenvolvida no espaço escolar.

A entrevista exploratória, guiada por roteiro, foi aplicada no período de junho a outubro de 2008. O objetivo era captar a interpretação que as coordenadoras fazem da própria atuação na função pedagógica e, ainda, como conciliaram os saberes apreendidos nos processos formativos dos quais participaram, dentre eles, o Progestão e como os aplicaram no espaço escolar.

Para o desenvolvimento da fase empírica da pesquisa, coleta de dados, visitamos escolas da rede pública que possuíam, em seus quadros de gestão, coordenadoras pedagógicas egressas do Progestão. Considerando as dificuldades encontradas com relação à localização de referências e fontes e, ainda, à resistência dos sujeitos em expressar sua percepção sobre o programa e como reorganizaram suas práticas de gestão da formação docente no espaço escolar, articulamo-nos com a orientadora para redefinir outras escolas e gestores pedagógicos com base em outros critérios. Os critérios iniciais contemplavam apenas os gestores pedagógicos de três escolas de ensino médio de Juazeiro do Norte que tivessem participado da etapa de Especialização em Gestão Escolar⁸o Progestão. Em decorrência das limitações encontradas, redefinimos esse critério, decidindo incluir todas as coordenadoras lotadas nas escolas de ensino fundamental e/ou médio da rede estadual, integrantes do programa de formação.

Os dados revelaram que o município investigado contava, no período da pesquisa, com treze escolas. Destas, somente uma apresentava os critérios determinados inicialmente; portanto, foi necessário redefinir os critérios e o cronograma de coleta dos dados para não comprometer o objetivo geral da investigação. Nessas escolas, iniciamos o levantamento de documentos produzidos sobre a formação e os resultados de desempenho discente, focando as repercussões teóricas e práticas do Progestão na reorientação das ações de formação desenvolvidas.

1.3 - PROCESSO E PROCEDIMENTOS DE COLETA

No contato inicial com as escolas, conversamos com os representantes do núcleo gestor sobre as finalidades da pesquisa e solicitamos a permissão para realizar a coleta de dados, o que foi concedido com algumas restrições⁹. Antes de aplicarmos as entrevistas, procuramos “sentir” o clima das escolas, conhecer informalmente os demais componentes da gestão, os professores e a dinâmica escolar que os envolve.

Além da realização de entrevistas e da consulta aos documentos pedagógicos, alguns dados levantados em observações diretas sobre a dinâmica de funcionamento da escola

8 A organização do programa será delineado no capítulo II.

9 Alguns gestores mostraram-se resistentes para participar da pesquisa, porque não queriam se expor, como também dificultaram o acesso aos documentos.

foram registrados em diário de campo. Essas observações sobre o cotidiano escolar, segundo Triviños (1987), “possibilitam ao pesquisador um estado de alerta intelectual, foram registradas na tentativa de referendar as falas dos sujeitos e a materialidade dos acontecimentos”. Objetivávamos, ainda, a partir desses instrumentos de coleta de dados, compreender como as orientações do Progestão contribuíram para a implementação da formação continuada e em serviço nas escolas pesquisadas.

Apesar da utilização de vários instrumentos para coletar os dados, as entrevistas se consolidaram como a principal ferramenta de problematização e compreensão do objeto estudado, caracterizando-se bastante férteis para a investigação sobre formação de professores. O testemunho oral das coordenadoras, suas percepções e análises ajudaram-nos a esclarecer aspectos ignorados e indicar fatos inexplorados do problema. Elas foram estimuladas a dialogar sobre suas práticas, a interagir, analisar e refletir sobre como os professores se envolveram com a construção e/ou reconstrução dos próprios conhecimentos com base na formação continuada e em serviço (CHIZZOTTI, 1998).

As questões aplicadas foram estruturadas nos seguintes blocos: identificação pessoal e profissional; questões sobre os fundamentos teóricos e as orientações metodológicas do Progestão com relação à implementação dos processos de formação na escola; organização e efetivação da formação no espaço escolar; níveis de aceitação, participação e resultados da formação; relevância das práticas desenvolvidas com foco na alteração/mudança qualitativa do desempenho docente (ver anexo 1 – Roteiro de entrevistas).

Para ampliar o conteúdo das falas, apoiamo-nos na pesquisa documental, associada às observações registradas em diário de campo. O cruzamento dos dados coletados, através dos três instrumentos, permitiram identificar o descompasso entre as falas das coordenadoras e a prática vivenciada na escola, revelando, em alguns aspectos, um discurso contraditório. No decorrer do texto, retornaremos a esse enfoque, caracterizando os achados de pesquisa.

Para o tratamento dos dados recorreremos à análise de conteúdo de Bardin (1977), através do qual analisamos os módulos do Progestão voltados para a questão pedagógica e a formação continuada. Em seguida, analisamos os discursos constantes nas entrevistas e nos registros do diário de campo, buscando compreender, nesse conjunto, o processo de implementação da formação continuada e em serviço na escola.

Inicialmente, organizamos todo o material recolhido nos procedimentos de coleta de dados, considerando as influências teóricas que orientaram a pesquisa. Passamos, em seguida, para as análises sobre as percepções manifestadas pelos sujeitos sobre suas práticas como implementadores de processos de formação continuada e em serviço, tentando desvendar coincidências e divergências no conteúdo dos discursos.

1.4 - PORTADORES DE DADOS

Nosso contato inicial com o objeto de estudo ocorreu pela exploração exaustiva dos documentos do Progestão, objetivando compreender como os coordenadores pedagógicos pensaram e desenvolveram seus quadros de referência sobre formação docente continuada e em serviço, partindo das orientações teórico-metodológicas apreendidas nos percursos formativos.

A reconstituição das trajetórias de atuação das coordenadoras pedagógicas foi, também, uma forma de olhar e reencontrar experiências e ressignificá-las, permitindo-nos, conseqüentemente, “conhecer e ensejar intercâmbios teórico-metodológicos; confrontar e socializar conhecimentos; atualizar saberes específicos; ampliar relações interpessoais e institucionais e favorecer o desenvolvimento dos sujeitos participantes” (ALVARADO PRADA, 2008, p. 5).

O contato com as protagonistas do estudo, através de entrevistas, e a exploração dos documentos nos orientou para o levantamento de outros dados e informações, viabilizando a reconstituição e sistematização de conhecimentos acerca do objeto, “caracterização do contexto e retratação da realidade de forma completa e profunda” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.19).

A consolidação do conhecimento se deu pelas interfaces entre os instrumentos utilizados na coleta de dados e a interação entre os diferentes sujeitos, momento plural para reconstituir, revisar e refutar ideias e percepções em relação ao tema. Nesse sentido, Ludke e André (op. cit., p. 21), alertam para a ideia de que a preocupação central, ao desenvolver pesquisa qualitativa, é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

Nesse processo, foi necessário garimpar a informação, porque, no meio do cascalho, “pedras valiosas são raras, tanto nos temas muito explorados como nos pouco explorados, pois algo se torna valioso, na medida do interesse específico do indivíduo que pesquisa” (FAZENDA, 2002).

A busca por informações significativas motivou dialogarmos com os documentos, tentando compreender o “não dito ou aquilo que foi esquecido ou silenciado” (FÁVERO, 2005). Para tanto, tornou-se necessário compreender o conceito de documento, visando explorar o seu potencial de informações.

Nesse sentido, os documentos constituíram-se ponto de partida para melhor conhecermos os delineamentos da formação, permitindo novos olhares, novas interpretações e análises sobre as repercussões nas práticas das coordenadoras investigadas. Le Goff (2003, pp. 537-538) assim se refere ao documento:

Não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu.

Quanto aos documentos, buscamos explorá-los e compreendê-los de forma ampliada. Os depoimentos e as histórias de vida dos sujeitos foram classificados como documentos pessoais essenciais para a compreensão do fenômeno analisado. Nesse âmbito, consideramos a definição de documento¹⁰ como meio, sobretudo gráfico, que comprova a existência de um fato, a exatidão ou a verdade de uma afirmação.

De acordo com Bogdan e Bicklen (1994, p. 177), os documentos produzidos pelas experiências pessoais referem-se a “qualquer narrativa na 1ª. pessoa que descreva experiências e/ou crenças pessoais”. Neste estudo, portanto, consideramos como documentos pessoais os relatórios de avaliação sobre o trabalho desenvolvido, projetos e planos de formação, relatórios de acompanhamento e avaliação dos alunos e professores, cujos objetivos atenderam a diferentes finalidades, especialmente à divulgação e retomada de experiências e reflexão sobre a própria prática.

Os documentos acessados mostraram-se portadores de informações singulares, específicas, de natureza e interesse particular às instituições envolvidas, às diretrizes teórico-metodológicas e às próprias características dos gestores pedagógicos. Adotamos definições

¹⁰ Acesso em 04/05/2008 www.pt.wikipedia.org/wiki/Documento - 22k.

apresentadas por Le Goff (2003) e Fávero (2000), citadas anteriormente, para caracterizar como fontes primárias os seguintes documentos: Plano Decenal de Educação para todos – Brasil (1993-2003) e Ceará (1993-2003), LDB 9.394/96 (1996), Mensagens Governamentais (2000-2006), Guia de implementação do Progestão (2002-2004), Proposta pedagógica das escolas/GIDE¹¹ (2005) e Plano Nacional de Educação – Lei Nº. 10.172 (2001).

Outros documentos, que caracterizaram com mais clareza os contornos de políticas educacionais do período estudado, tornaram-se complementares. Foi o caso do Relatório das Conferências Mundiais sobre Educação para Todos [JOMTIEN, (1990), NOVA DELHI, (1993) e DAKAR, (2000)], por explicitar compromissos assumidos pelos governos nas esferas federal e estadual. Nesse contexto, todos os documentos identificados nas idas e voltas, durante a coleta de dados, foram igualmente importantes e preciosos, assim como os “sujeitos foram igualmente dignos de estudo em sua diversidade de percepções sobre um mesmo processo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes” (CHIZZOTTI, 1998, p. 84).

No capítulo seguinte, a ênfase será sobre o Progestão, como uma política pública de formação dos gestores escolares. No Ceará, essa formação teve como um dos objetivos, orientar a gestão pedagógica para a implementação dos processos de formação docente continuada no espaço escolar, considerando a escola e o próprio trabalho dos professores como um espaço de formação. Portanto, pretendemos desenvolver o capítulo abordando as seguintes questões: qual o tipo de formação que os documentos oficiais e a política educacional oficial disseminou nos programas e projetos de formação para os gestores escolares? Quais as necessidades e contextos que determinaram programas e percursos da formação destes sujeitos? Porque a formação dos gestores pedagógicos emergiu como um fenômeno importante nesse contexto?

As questões apresentadas pretendem colocar em evidência as reformas efetivadas durante a segunda metade da década de 1990 e início do século XXI, procurando delinear que

¹¹ É o instrumento da Gestão Integrada da Escola construído com base na necessidade de integrar os documentos da gestão, focado em resultados. Foi elaborado no âmbito da SEDUC com orientação do INDG e patrocínio da Fundação BRAVA. A elaboração do documento GIDE partiu de uma análise criteriosa dos três programas que orientavam a ação pedagógica do Estado do Ceará: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB). Com base em um estudo de interface, foram eliminadas as superposições e mantidas as grandes contribuições de cada um dos programas, buscando a complementaridade. Essas contribuições foram organizadas no método PDCA (método científico de solução de problemas), cujo ciclo permanente deverá orientar a implementação da Gestão Integrada da Escola. Acesso em <http://www.seduc.ce.gov.br/gide.asp> (acesso em 17/05/2008).

mecanismos determinaram e/ou engendraram, em nível do governo do Estado, o planejamento e execução da política de formação dos gestores escolares.

CAPÍTULO II

“REFORMA” DO ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

A sociedade até agora afastada da gestão do ensino, começa a compreender que a educação não é um presente das instâncias governamentais, mas um direito que possui. A qualquer momento começará a cobrar da escola o seu real papel: oferecer educação formal de boa qualidade (SILVA, 2006).

Este capítulo apresenta o referencial teórico, focalizando os seguintes tópicos: reforma do Estado e Educação; características de políticas educacionais no Brasil e no Ceará e Progestão como política pública de formação dos gestores escolares. Tem como objetivo trazer para a reflexão e análise um programa de formação dos gestores – o Progestão – que teve como uma de suas orientações a qualificação do trabalho pedagógico.

Para fundamentá-lo, buscamos as contribuições teóricas e os estudos dos seguintes autores: Alarcão, 2003; Albuquerque, s/d , 2005; Anderson, 2000; Barroso, 1997; Cabral Neto e Almeida, 2000; Dourado, 2002, 2006; Fonseca, 1998a , 2000; Libâneo, 2001, 2006; Lück, 2000; Machado, 1999, 2006; Nogueira, 1999; Paro, 2001, 2002; Parente, Lück, 1999; Pereira, 1997; Pompeu, 2005; Silva, 2002; Soares, 2000; Teixeira, 1999; Vieira e Farias, 2003; Zanardini, 2006; Zauli, 2006; e recorremos aos documentos oficiais do Banco Mundial, 1997; Brasil, 1988, 1996, 2005, 2007; CONSED, 2001, 2006; Ceará, 1999; SEDUC, 2004/2005.

Para entender o cenário de mudança que predominou na educação cearense no período estudado, tornou-se necessário compreender o contexto nacional nos aspectos econômico, social, político, cultural e educacional, focalizando as novas relações entre os sujeitos sociais, o campo de trabalho e as exigências de formação de um novo perfil de profissional, assim como a expressão-chave da proposta “qualidade do ensino ligada à eficácia na administração de recursos humanos e materiais” (TEIXEIRA, 2002, p.183), mote das políticas educacionais.

2.1 - POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL NO CONTEXTO DA “REFORMA DE ESTADO”

Durante os anos 80 e por toda a década de 90, ou seja, o período mais recente da história da educação do Brasil, as relações nacionais com os organismos de financiamento internacional passaram por nova ordenação, signatárias das determinações neoliberais. O processo resultante dessa fase de reestruturação capitalista foi marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização na esfera pública (DOURADO, 2006).

Constituídas por sujeitos concretos, as políticas públicas são resultado de um processo histórico em que são refletidas as forças políticas, o jogo de poder e a luta entre as classes. Portanto, não podem ser resumidas a um conjunto de ideias ou a interesses de setores específicos. São propostas amplas que visam implementar um conjunto de reformas necessárias à manutenção de um determinado modelo social, político e econômico como será delineado a seguir (ZANARDINI, 2006).

O papel das políticas públicas situa-se nas ações orientadas por escolhas (prioridades, vínculos, compromissos) nem sempre explícitas, que retratam interesses e funções. As políticas educacionais, como políticas públicas, são objeto da articulação entre o sistema escolar, o Estado, as demandas sociais e o setor produtivo, determinando escolhas que são, muitas vezes, permeadas por um conjunto de variáveis intervenientes (mercado de trabalho, instituições, tradições) resultantes do embate entre sociedade civil e política (DOURADO, 2006).

Pensar sobre políticas públicas remete compreendermos a função do planejamento, assim como a implementação de programas e projetos que ampliem a margem de inclusão e inserção de todos os segmentos sociais, especialmente aqueles marginalizados ou em situação de vulnerabilidade. É responsabilidade do Estado definir as políticas como vias destinadas à superação das dificuldades, focalizadas no desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, as políticas são consideradas estratégias de mediação entre Estado e sociedade. Normalmente as ações e metas determinadas centralizam a produtividade, o progresso tecnológico e o desenvolvimento humano.

Nesse processo, o Banco Mundial (BM)¹² tornou-se o maior financiador internacional dos programas de educação dos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. O conjunto de determinações do Banco objetivava conduzir e intervir na reformulação política e econômica desses países. Dessa forma, o processo de internacionalização das grandes empresas norte-americanas, iniciado nas décadas anteriores, tornou-se conjuntura favorável ao Banco Mundial para se instalar como norteador e promotor das políticas de formação para o setor educacional (SILVA, 2002).

De acordo com esse autor, as estratégias implementadas possibilitaram-lhe maior controle sobre a divisão internacional do conhecimento e do trabalho, caracterizando uma polarização entre os países. De um lado, os países produtores de ciência e tecnologia; do outro, especialmente nos países da África e da América Latina, a implementação de políticas educacionais centralizadas na educação primária e na formação rudimentar (SILVA, 2002).

Tanto o crescimento como a internacionalização da produção desencadearam uma maior divisão internacional do trabalho, organizando o bloco de países industrializados (centrais e desenvolvidos) *versus* fornecedores de matéria-prima (periféricos, em fase de desenvolvimento), determinando, portanto, novo formato no cenário econômico mundial – de um lado países ricos acumuladores do capital; do outro, pobres explorados em suas riquezas. Nesse contexto, Dourado (2006, p. 25) afirma que às “premissas de liberalização econômica, de desregulação financeira, a desigualdade e o desemprego, foram aceitos como contingência necessária ao desenvolvimento do capital”.

A educação pública acompanhou essas transformações, passando a ser percebida como um bem econômico para atender à lógica do mercado mundial, cumprindo não apenas a função de integrar e qualificar para o processo produtivo, mas, sobretudo, atender aos interesses e prioridades nem sempre específicos da educação. Nesse contexto, as políticas educacionais, como uma modalidade de políticas públicas, passaram a ser norteadas pelas determinações do Banco Mundial, remetendo os governos dos países periféricos a conceber a educação como ferramenta principal dos projetos de desenvolvimento econômico e

¹² O BM, com sede em Washington, “é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições vinculadas entre si. O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) voltado para a restauração das economias devastadas pela Segunda Guerra Mundial; a Agência Internacional de desenvolvimento (AID-1960); a Corporação Financeira Internacional (CFI-1956); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA-1960) e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID-1962)” (Silva, 2002, p. 50).

reconhecida como fundamental para manter o equilíbrio social (ZANARDINI, 2006; DOURADO, 2006).

Entre os anos 80 e 90, o Banco Mundial teve uma ascendência estratégica, ocupando lugar de destaque na reestruturação dos países em desenvolvimento. O relatório publicado pelo Banco em 1997 determinou como responsabilidade do Estado a intervenção para restabelecer o equilíbrio que afetava a estabilidade e a legitimidade do sistema:

A equidade pode dar ensejo à intervenção do Estado, mesmo na ausência de falha do mercado. Os mercados competitivos podem distribuir a renda de maneira socialmente aceitável. Algumas pessoas de poucos meios podem ficar sem recursos suficientes para lograr um padrão de vida razoável. E pode tornar-se necessária a ação do governo para proteger os grupos vulneráveis (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 26).

Dessa forma, suas estratégias compreenderam um ideário econômico, ético e político de igualdade social articulado ao papel de banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, sem, no entanto, perder a concepção de guardião dos interesses dos grandes investidores internacionais e de agente mobilizador da abertura econômica articulada às perspectivas da globalização. Planos de estabilização e regulação econômica foram utilizados pelo Banco como estratégias que geraram novos programas de ajuste estrutural (SOARES, 2001).

De acordo com os autores consultados, a década de 90 apresentou um saldo marcado por altos índices de desemprego, aumento das desigualdades econômicas e sociais e da dívida pública, em função da expansão do quadro econômico e político dos países subsidiados pelo Banco. Essas condições implicaram novos processos de gestão, em que se constatou a liberalização comercial, a privatização e a desregulação, medidas apoiadas por políticas sociais compensatórias e regulatórias.

Como consequência dessa nova ordem, um fenômeno político marcou as relações entre o Estado e a Sociedade. Esse fenômeno se explicita na redução da presença do Estado na economia e a destruição do Estado de bem-estar social¹³, motivados pelo modelo de desenvolvimento neoliberal¹⁴ (BIANCHETTI, 1996; ANDERSON, 1999). O documento do

¹³ O neoliberalismo implicou o abandono da política do Estado do Bem-Estar Social (políticas de garantia dos direitos sociais) e o retorno à idéia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, afastando, portanto, a interferência do Estado no planejamento econômico (GERA, 2002).

¹⁴ Estado neoliberal é a expressão político-ideológica que oculta a face perversa e excludente do capital, justificando assim a posição e os interesses dos poucos privilegiados. [...] o projeto considera o processo de globalização sob o ponto de vista do mercado enquanto irreversível [...] esse tipo de capitalismo mundialmente

Ministério de Administração e Reforma do Estado – MARE (1998, p. 33), que teve como um de seus idealizadores o ministro Bresser Pereira, caracteriza esse modelo de Estado:

As mudanças nas formas de organização e de gestão do Estado deveriam efetivar-se pela adoção de uma administração pública gerencial em que a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica, por se situarem no setor de serviços não-exclusivos, deveriam ser providas pelo Estado, mas podendo ser fornecidas pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (não-governamental).

No Brasil, a “reforma” do Estado consolidou-se no decorrer dos anos 90, sendo caracterizada como uma “conquista lenta, forjada no território dos movimentos sociais, iniciados desde o final da década de 70 [...] “tempos de explicitação” (VIEIRA e FARIAS, 2003, p. 144), através dos governos dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). Nesse sentido, Dourado (2006, p. 242) afirma:

Nos anos 90, especialmente de FHC, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que engendrou alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais, em sintonia com os organismos multilaterais.

O modelo neoliberal de Estado tem sua verdadeira efetivação no Governo FHC. Segundo Vieira e Farias (2003, p. 147), “o País retorna, progressivamente, ao estado democrático. Os quatro governos têm marcas distintas”. Esses governos implementaram medidas políticas e econômicas sintonizadas com a reforma de Estado sem, contudo, priorizar as necessidades nacionais, “expressando sempre uma tomada de posição, uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação apregoada pelo discurso neoliberal como a única possibilidade de ajuste e de sobrevivência, ainda que a um elevado custo social” (DOURADO, 2006, p. 21-28). Dessa forma, o modelo neoliberal se fortaleceu tanto no quadro político como econômico, orientando os projetos educacionais financiados pelo BM, bem como, imprimindo a própria lógica na educação.

integrado não opera com a integração de todos no mercado, pois ao utilizar as tecnologias de ponta, como comunicação, robôs e informatização, acaba marginalizando muitos países aos interesses do capital mundial, dispensando milhões de pessoas do trabalho e os condenando ao desemprego estrutural (GERA, 2002).

2.1.1 - AS INTERFERÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO

O recuo à década de 80 apresenta como marca o entrelaçamento, no plano das políticas educacionais, entre o governo brasileiro e os organismos de financiamento. Destaca-se, a partir dessa década, forte presença do Banco Mundial (BM) através de várias determinações e ações de políticas, como também, a explicitação do seu papel, tornando-se o maior financiador dos programas de formação pedagógica para gestores e professores.

Caracterizar a formação dos gestores na atualidade exigiu uma retrospectiva, principalmente para compreender as características adotadas pelo governo no sentido de estabelecer a ordem dos investimentos e das prioridades destinados à educação. Tornou-se importante nesse recuo mapear as interferências e contribuições do BM em termos de políticas, propostas e programas educacionais, objetivando o desenvolvimento social e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

Os processos de intercâmbio e cooperação entre o BM e o governo brasileiro remontam a década de 40 e compreenderam duas fases: cooperação técnica bilateral e cooperação técnico-financeira. A construção da Escola Técnica de Curitiba durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, em 1946, se consolidou como marco inicial (NOGUEIRA, 1999). Na década de 50, destacou-se a cooperação técnica bilateral, concretizada nas associações de educadores brasileiros e norte-americanos. O segundo estágio dessa cooperação internacional destinava 15% dos recursos para a cooperação técnica conforme o “Acordo para Assistência ao Comércio Agrícola” (FONSECA, 2000).

Durante os anos de 60, a USAID¹⁵ passou a administrar os recursos destinados à assistência técnica, objetivando promover o desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo, apresentando como característica principal da modalidade de cooperação técnica, o formalismo. Os acordos firmados entre o Ministério da Educação – MEC e a USAID incorporaram todos os níveis de ensino da educação brasileira. A USAID buscava, em curto prazo, formar mão-de-obra qualificada para a modernização de diferentes setores sociais, econômicos e produtivos (FONSECA, 2000; NOGUEIRA, 1999).

As transformações políticas, econômicas e sociais do início dos anos 70 levaram o governo norte-americano a substituir a cooperação técnica bilateral pela cooperação técnico-

¹⁵ US - Agency for International Development, Estados Unidos da América.

financeira. Essa nova forma de cooperação incluiu assessoria e monitoramento dos órgãos nacionais de decisão em áreas de política, planejamento e gestão, bem como o desenvolvimento de projetos setoriais e ações de doação financeira, mediadas pelo BM através das suas agências Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD (FONSECA, 2000), reorganizando as estratégias de financiamento.

2.1.2 - O FINANCIAMENTO COMO PRESSUPOSTO DO CONTROLE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A partir da década de 70, o BM e o governo brasileiro experimentaram nova forma de cooperação técnico-financeira, direcionando investimentos para o setor social, com base nas observações feitas pelo BM em relação aos indicadores de desenvolvimento apresentados durante a década. Estudos constataram que a falta de uma justa distribuição da riqueza nos países periféricos, associado ao crescimento econômico, deixou como legado aumento do nível de marginalidade social para grande parte da população.

Os projetos do BM priorizaram, inicialmente, os financiamentos em infraestrutura e energia; em seguida, passaram a focalizar setores sociais como educação, saúde e desenvolvimento agrário. No novo cenário, a educação passou a ser compreendida como uma forma de barrar o avanço da pobreza, capaz de incrementar a produtividade, alavancar o desenvolvimento econômico e promover equidade social (FONSECA, 2000). Entretanto, poucas alterações foram observadas nas décadas de 70 e 80. No final da década de 70 e início dos anos 80, ameaças de desestabilização econômica direcionaram os interesse e investimentos do BM para a educação básica dos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil.

No Brasil, durante a década de 80, três projetos representativos das diretrizes de política educacional do modelo neoliberal foram financiados pelo Banco. O primeiro projeto, entre 1980 a 1987, desenvolveu ações para a melhoria e o acesso ao ensino primário em municípios da região Nordeste. A implementação do segundo projeto ocorreu no período de 1983 a 1990, procurou contribuir para a melhoria do ensino técnico de 2º grau, priorizando os cursos técnicos profissionalizantes e dando continuidade ao projeto financiado pelo BIRD, em 1971. O desenvolvimento da escola primária nas regiões Norte e Centro-Oeste foi viabilizado com a implementação, de 1984 a 1992, do terceiro e último projeto. Apesar dos investimentos

específicos, os projetos destinados à melhoria do ensino primário não conseguiram superar as dificuldades econômicas e as condições administrativas do setor educacional brasileiro (FONSECA, 2000; NOGUEIRA, 1999).

Até a década de 70, os financiamentos do Banco eram consignados ao “crédito de investimento” (*investment loans*). Nesse tipo de financiamento, os juros eram cobrados a taxas fixas e a participação do Banco limitava-se à definição das condições de financiamento, à supervisão da execução das ações desenvolvidas pelas instituições locais e à avaliação dos benefícios econômicos e sociais dos projetos. A rigidez de regras preestabelecidas e a execução das ações previstas foi a característica dessa modalidade de financiamento, bem como a supervisão direta e a exigência do cumprimento das cláusulas do contrato (ZANARDINI, 2006).

No entanto, a situação brasileira agravou-se no decorrer da década de 80. O modelo de ajuste exigido pelo Fundo Monetário Internacional – FMI revelou-se incompatível com a complexa estrutura da economia brasileira. Nessa década, a principal modalidade de financiamento era “crédito de base política” (*policy based loans*), apresentada como mais vantajosa, tanto no campo técnico como financeiro.

Os contratos de financiamento firmados durante esta década iniciaram o processo de realinhamento econômico nacional às determinações neoliberais. Segundo essas condições, o Brasil seria incorporado ao espaço das nações capitalistas centrais, através de uma relação de dependência. Essa forma de dependência significou ajustar as estruturas nacionais ao dinamismo e aos controles externos do Banco e do FMI, especialmente através da redefinição das formas de gestão e do papel dos agentes responsáveis (NOGUEIRA, 1999, WITTMANN, 2000).

A gestão da educação deveria promover a articulação da escola pública às novas determinações da mundialização dos mercados, e as práticas educativas deveriam adequar os indivíduos ao ideário da globalização, pelo “fortalecimento dos mecanismos de interlocução, participação e mobilização das diversas representações de controle social, tendo em vista a qualidade do ensino e a eficácia das políticas educacionais” (CEARÁ, SEDUC, 2005, p. 68).

Valores e competências básicas para a competitividade internacional passaram a constituir o ideário da educação, especialmente da gestão educacional, responsável por “fortalecer o processo de descentralização e modernização da gestão administrativa e financeira das escolas”. A administração escolar passou a contar com a participação da

comunidade no controle das escolas “consolidando a interlocução com os organismos colegiados, fortalecendo-os para desenvolverem um efetivo controle social sobre os processos de gestão educacional” (CEARÁ, SEDUC, 2005, p. 66; SILVA, 2006, p. 89-90).

2.1.3 - CEARÁ: AS REFORMAS EM EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

A partir da década de 90, várias reformas foram implementadas no Brasil, dentre as quais destacamos a gestão escolar, como uma das ações visando à consolidação das reformas implementadas na educação básica e estratégia de adequação às reformas política e econômica propostas em nível mundial. Compreender seu contexto pressupõe entender o processo de elaboração das políticas de educação como ação intencional e deliberada do Estado, objetivando a consolidação de metas específicas, as quais afirmam e/ou reafirmam um projeto de sociedade voltado aos interesses do capital.

No Ceará, sob a influência dos acordos internacionais e das orientações nacionais, a ação pedagógica escolar também foi eleita como ponto de partida. A escola planejada para atender ao modelo de desenvolvimento do Estado foi apresentada sob o *slogan* **Todos pela Educação de Qualidade para Todos**, organizado em torno de três grandes eixos: Todos pela Educação, Educação de Qualidade, Educação para Todos, explicitado no Plano de Desenvolvimento Sustentável (Ceará, 1998; ALBUQUERQUE, 2005).

Nesse contexto, o financiamento e as reformas envolvendo a gestão escolar tornaram-se a pedra de toque da proposta educacional do Ceará. Dois princípios se destacaram no documento: a mobilização e a descentralização da gestão. O modelo pautava-se em relações participativas e democráticas e a escola foi definida como instância do projeto pedagógico, considerando “a identidade cultural dos atores envolvidos e a continuidade das políticas educacionais bem sucedidas” (CEARÁ, 1998, p. 57).

A qualificação do trabalho desenvolvido na escola, expressa nos documentos oficiais como meta fundamental, transformou-se em elemento orientador da formação dos gestores egressos do Progestão, visando subsidiá-los na implementação e condução de processos de formação docente inerentes ao próprio contexto e cotidiano escolar, na perspectiva de mudar o “ensino e a própria escola” (ALARCÃO e TAVARES, 2003, p. 120).

Nesse contexto, no Ceará, o Plano de Educação Básica “Escola melhor, vida melhor” (2003/2006), propõe como um dos objetivos: “promover a formação continuada dos gestores educacionais que assegurem competências de liderança e gerência, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas, no âmbito central, regional e escolar” (CEARÁ, SEDUC, 2005).

A implementação de política de gestão democrática no sistema educativo do Ceará envolveu concurso de provas e títulos, **processo eletivo**¹⁶ dos aprovados e investimentos na formação das equipes gestoras, visto que as estas se constituíram a partir dos quadros docentes das escolas que, por sua vez, migraram de práticas pedagógicas em sala de aula para desempenhar funções gerenciais. Também porque “as iniciativas de descentralização da gestão vêm se mostrando capazes de responder a parte dos problemas do sistema educativo, possibilitando-lhe uma melhor produtividade” (CEARÁ, SEDUC, 2005, p. 109).

O processo de eleição de gestores, iniciado em 1995, vem sendo aperfeiçoado, inclusive, mediante alterações propostas pela Lei N°. 13.513 de 19/07/2004, regulamentada pelo Decreto N°. 27.556/2004 através das seguintes iniciativas: ampliação do mandato do diretor; instituição da avaliação de desempenho anual do núcleo gestor; a designação de comissões técnicas para realização de entrevistas com os candidatos selecionados e aprovados para os cargos de coordenadores e secretários escolares, compondo listas tríplices para posterior indicação pelo diretor; a inclusão dos CEJAs¹⁷ e a regulamentação da campanha eleitoral dos candidatos ao cargo de diretor (CEARÁ, SEDUC, 2005).

A seleção através de processos democráticos como a eleição criou novas possibilidades e novos padrões de formação. A formação para a função criou algumas tensões entre as habilidades técnicas e a dimensão política. A formação dos profissionais da escola, especialmente dos gestores e professores, tornou-se uma exigência dos novos tempos, considerando que estes são responsáveis pela formação em todas as áreas de ocupação. Esses desafios fazem parte da construção de uma nova prática de desenvolvimento profissional. Assim, a “constituição de uma rede de formação dos profissionais da educação, elemento

¹⁶ De acordo com Farias e Albuquerque (2001), a experiência eletiva nas escolas públicas do Ceará acompanhou as inovações produzidas pelas políticas educacionais no processo de gestão do sistema público de ensino, apoiando-se tanto na crença da capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, inibidora das posturas fortalecedoras da cidadania e da democracia, quanto na expectativa de que a eleição conseguiria eliminar o autoritarismo existente na escola e a falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões.

¹⁷ Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA.

fundamental na melhoria do processo ensino aprendizagem e na construção de uma cultura escolar colaborativa” assumiu importância significativa (CEARÁ, SEDUC, 2005, p. 66).

As discussões em torno da formação desses sujeitos ocuparam espaço na definição de políticas educacionais, uma vez que a escola, como organização, passou a ser, nos últimos anos, objeto de atenção dos formuladores de políticas, especialmente no plano da organização e gestão escolar.

A escola passou a ser considerada entidade privilegiada na efetivação de propostas mudancistas na Educação. As transformações focalizaram a “concepção de programas e/ou projetos a partir das demandas advindas das escolas, acompanhando sistematicamente as ações formativas para verificar” as repercussões “na prática docente” (CEARÁ, SEDUC, 2005, p. 66). Dessa forma, os avanços registrados no cenário escolar podem ser agrupados em mudanças de ordem administrativa e estrutural. No âmbito administrativo podem ser destacados: o desenvolvimento de estratégias de planejamento da estrutura escolar; a formação dos recursos humanos – gestores e professores; organização do patrimônio; recadastramento dos estabelecimentos públicos e particulares.

Foram consideradas como ações no plano de organização patrimonial e estrutural: construções, ampliações, recuperação e dotação dos ambientes com equipamentos e mobiliário adequados ao funcionamento das escolas; aquisição, produção e distribuição gratuita do livro didático – PNLD e PNLEM; implementação de laboratórios de ciências, bibliotecas, quadras de esporte coberta ou descoberta, como alternativas viabilizadoras para o acesso e permanência dos alunos na escola.

2.2 - PROGESTÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES

No Brasil, assim como na maioria dos países, as ideias de autonomia, participação e democratização das relações e procedimentos na gestão escolar surgiram com a reforma do Estado e dos processos de descentralização iniciados na década de 80. Esse movimento se ampliou nos anos 90, acompanhando o processo de democratização da sociedade, caracterizado pelos avanços com a aprovação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº. 9.394/96, do Plano Decenal de Educação

para Todos, do Plano Nacional de Educação – PNE Nº. 10.172/2001, etc., como também, através das experiências de gestão democrática (CONSED, 2006).

Na concepção capitalista de administração, o objetivo da gestão escolar se equipara ao movimento da gestão das empresas, cujo objetivo era implementar a lógica de eficiência e racionalidade capitalista. Nessa lógica, não há uma mera reprodução da administração empresarial na administração escolar, ou uma transposição da perspectiva de gestão/controle do trabalho feita na empresa capitalista para a escola, mas há entre elas uma estreita ligação, mediada pelas modificações que se estabelecem no âmbito do padrão capitalista de produção e acumulação. Nesse âmbito, as diferentes organizações sociais reproduzem a mesma perspectiva de gestão e de controle do trabalho porque são produzidas em um mesmo contexto político, econômico e social, o qual exige a reprodução de uma dada racionalidade (ZANARDINI, 2006).

As discussões que mobilizaram todo o País durante a elaboração da Constituição de 1988 definiram no Art. 206, a gestão democrática da escola e dos sistemas como um dos princípios constitucionais do ensino público e no Art. 205, a seguinte definição de educação: um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), confirmando esse princípio, no Art. 3º, reconhecendo o princípio federativo, repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Buscando atender ao princípio constitucional, a Lei provocou transformações no âmbito da organização e gestão escolar. Historicamente, o campo da administração escolar buscou embasamento na teoria geral da Administração. Registrou-se, até os anos 80, influência dos modelos empresariais, caracterizando-se por formas racionais, técnicas e mecânicas, baseadas na concepção taylorista e faylorista da gestão da educação. Tal concepção separava o planejamento da execução, reforçados pela lógica técnico-burocrática.

A gestão democrática expressa um movimento recente de renovação educacional no Brasil, em contraposição à concepção centralizadora e burocrática vigente. Entre as ações desse movimento destacam-se a implantação dos conselhos ou colegiados escolares, a eleição direta de diretores, a elaboração do Projeto Pedagógico, a existência de agremiações,

assembleias, reuniões coletivas de trabalho, entre outros, apontando novas formas de organização e administração das escolas e do sistema.

O artigo 14 dessa Lei explicita diretamente os dois princípios que passaram a nortear a ação da gestão escolar, através dos incisos I e II do Art. 14, respectivamente: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Essas mudanças trouxeram novas exigências e desafios aos gestores escolares. Novas formas de organização e administração das escolas e do sistema foram sendo orientadas. Configurou-se a descentralização administrativa, com repasse de ações antes executadas pelos órgãos centrais do sistema de educação para as escolas como: transferência de recursos diretos para a escola, elaboração de orçamento e prestação de contas, controle de pessoal, compra de merenda, autonomia para executar pequenos reparos na estrutura física, entre outras. Essas orientações integram ainda, o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº. 10.172, de 09.01.2001, que destacou, dentre suas diretrizes, “[...] uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas [...]”. Conforme essa diretriz, o referido Plano fixou, como uma de suas metas para a gestão: “Estabelecer, em todos os estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, programas de curta duração de formação de diretores de escolas, exigindo-se, em cinco anos, para o exercício da função, pelo menos essa formação mínima”.

As estratégias de definição do perfil de gestão, em consonância com as determinações legais que buscavam atender às demandas sociais, motivaram os coordenadores estaduais da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional/RENAGESTE/CONSED a se reunirem em setembro de 1997, em Brasília/DF. O encontro consolidou-se como um momento para socializar o panorama nacional e as demandas por formação para os gestores, considerando a sobrecarga de competências requeridas para a função, bem como, as exigências por resultados.

Considerou-se também que, para ser plena, a democratização da escola deveria passar pela democratização da educação, isto é, do sistema de ensino como um todo, envolvendo os níveis superiores de gestão, que deveriam, também, sofrer o processo de gestão democrática, mediante a participação da comunidade e de representantes das escolas na determinação das decisões. Essa prática implicou redefinição dos papéis do Estado, da escola com a comunidade na execução do trabalho educativo, do perfil dos gestores, instaurando-se o princípio de corresponsabilidade.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, prática obrigatória nas escolas públicas, reconstituiu-se segundo determinações da Constituição Federal e da LDB 9394/96, orientadas por princípios de descentralização, de forma a envolver a comunidade educacional e torná-la copartícipe na elaboração de um projeto político-pedagógico de qualidade, que viabilizasse a formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social.

As interfaces possibilitavam visualizar a escola não só como espaço privilegiado para a concretização das políticas educacionais, mas também como a base de construção de uma sociedade democrática. Entre avanços e recuos observou-se que o compromisso da escola com a democracia passou a ser determinado pelas práticas de gestão democrática das quais participavam, além dos pais e da comunidade, outras instâncias da sociedade, professores e demais profissionais da educação, de cuja atuação e desempenho dependem os resultados da aprendizagem dos alunos (CONSED, 2006).

2.2.1 - CARACTERÍSTICAS E DELINEAMENTOS DO PROGESTÃO

Apropriar-se dos fundamentos da estrutura, organização e gestão do sistema educacional e das escolas tornou-se necessário aos gestores. Essas necessidades sinalizaram demandas de formação teórica e operacional aos gestores, de modo que fossem capacitados a analisar a própria prática e, com isso, apreender e desenvolver ideias, saberes e experiências em situação de trabalho.

Nesse cenário, o Progestão surgiu mediante iniciativa de um grupo de secretários estaduais de educação, com a finalidade de capacitar, à distância e em serviço, os gestores escolares e técnicos das secretarias de educação. O projeto recebeu apoio da Fundação Ford e das secretarias de educação dos estados Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e Sergipe (MACHADO, 2006).

Além da adesão das secretarias estaduais, foram firmadas parcerias com a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha - UNED e com a Fundação Roberto Marinho. O curso foi organizado em duas etapas: extensão e especialização. Os módulos utilizados na formação foram elaborados por 23 especialistas contratados pelo CONSED. A Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional - RENAGESTE se

integrou ao CONSED, visando consolidar as mudanças inseridas na gestão escolar, ganhando dimensão no final dos anos de 90 (CEARÁ, SEDUC, 2005, p. 68).

O Progestão foi planejado e executado segundo os objetivos centrais, para colaborar com respostas aos desafios, às exigências e determinações postas à escola, especialmente com relação à reorganização democrática e política da sociedade, através da capacitação dos quadros de gestão, visando melhorar o desempenho profissional e a qualidade dos serviços das instituições que dirigem (ALBUQUERQUE, s/d).

2.2.1.1 - IDEALIZAÇÃO

De acordo com o documento de planejamento elaborado em parceria pelo CONSED/RENAGESTE, o Progestão como programa de formação dos gestores partiu do entendimento de que a educação continuada é um dos direitos dos profissionais da Educação. Para a sua execução e avaliação foi adotada a metodologia de educação à distância, sendo os conteúdos curriculares organizados em módulos. Dessa forma, as instituições formadoras criaram as condições para sua operacionalização, consorciando exercício profissional na escola e formação, devendo o direcionamento teórico-metodológico possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos (BRASIL, 1996; CONSED, 2006).

Tornou-se evidente que o esforço para a consolidação do processo de gestão democrática no Brasil envolveu não só a escolha de diretores, mas também a participação da comunidade na composição dos conselhos escolares, a descentralização de decisões pela escola e, principalmente, a capacitação dos gestores, tendo como objetivo fortalecer a competência da escola para o exercício de sua autonomia (CONSED, 2006). Nesse contexto, a idéia de organizar o Progestão – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, destinado aos dirigentes e às lideranças da escola, visavam superar lacunas existentes no campo das políticas de formação continuada dos gestores e, ao mesmo tempo, dar visualização à prioridade que o CONSED atribuiu à gestão. Essa prioridade objetivou apoiar e fortalecer os sistemas de ensino no atendimento ao dispositivo constitucional, Arts. 205 e 206, respectivamente, relativos à gestão democrática da escola pública e, também,

fomentar o desenvolvimento da gestão escolar como um dos fatores de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para impulsionar as propostas centradas na gestão democrática e formação dos gestores, programas como a Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (RENAGESTE), a Revista Gestão em Rede, o Prêmio Referência Nacional em Gestão Escolar, seminários sobre gestão, o intercâmbio internacional e, mais recentemente, o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, resultante de parceria firmada entre o CONSED, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Microsoft/Brasil, são exemplos de iniciativas do CONSED, no campo da formação dos gestores. Na concepção da entidade, a democratização e a melhoria da escola pública passam necessariamente pelo tema da gestão, reconhecendo que esta faz diferença na escola¹⁸ (CONSED, 2006).

No Ceará, o Progestão consolidou-se como programa destinado à qualificação da gestão escolar, num período marcado por redefinições quanto ao papel da escola e dos gestores. Os gestores foram colocados como agentes responsáveis pelo desafio de trabalhar dentro de uma realidade de mudanças contínuas, caracterizadas pela “contextualização da ação política, pela mobilização dos atores e pela conquista da inserção da comunidade no projeto político-pedagógico da escola” (BRASIL, INEP/MEC, 2006, p. 12).

As determinações aos gestores escolares durante o processo formativo no Progestão compreenderam: promover a articulação escola/comunidade; promover, apoiar e monitorar processos de formação docente; monitorar e intervir na qualificação do trabalho pedagógico com foco nos resultados; atrair parcerias empresariais e institucionais visando à melhoria da qualidade do contexto educacional e do processo de ensino e aprendizagem, contemplando a “concepção do caráter público da educação e a busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão e da emancipação humana” (BRASIL, INEP/MEC, 2006, p. 28).

¹⁸ Os estudos sobre as escolas eficazes realizados a partir do final dos anos 80 e na década de 90 demonstram que a eficácia da escola, em termos de resultados de aprendizagem dos estudantes, está associada, de certo modo, a um padrão e estilo de gestão – forma de organização administrativa e pedagógica da escola – às relações entre os agentes, ao desenvolvimento de visão compartilhada, ao ambiente de aprendizagem, à boa prática de sala de aula, à responsabilização pelos resultados e à presença de liderança forte e legítima (Reynolds, 1992; Mello, 1994; Sobrinho, 1994; Mortimore, 1995, entre outros). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também tem demonstrado que os melhores resultados obtidos pelos alunos são observados em escolas que exercem controle direto sobre seus recursos, que têm conselhos ativos, coordenação pedagógica, equipes com expectativas positivas sobre os alunos e que mantêm os pais informados sobre os resultados do desempenho dos estudantes e do trabalho da escola como um todo.

Essas determinações baseavam-se no discurso da descentralização¹⁹ e do fortalecimento da autonomia escolar, visando garantir maior eficiência e qualidade na prestação dos serviços educacionais. Na concepção de Paro (2002), esse recurso foi utilizado como forma de

Advogar a aplicação na escola da administração capitalista, contribuindo para a legitimação de um tipo de administração elaborado para atender às necessidades e interesses do grupo social que mantém o domínio e a hegemonia da sociedade e que tem, nesse tipo de administração, um de seus mais efetivos instrumentos na perpetuação do *status quo* (PARO, 2002, p. 12).

Algumas determinações contrariaram valores, expectativas sociais e pedagógicas relacionadas ao trabalho escolar. As promessas de descentralização, captação de parcerias, envolvendo segmentos da sociedade, governos e universidades para agregar recursos humanos, financeiros e materiais que garantissem uma oferta de educação básica de qualidade e quantidade para todos, são analisadas por Libâneo (2001) da seguinte forma: “O ideário neoliberal coloca a escola como centro das políticas, significando liberar boa parte das responsabilidades do Estado, dentro da lógica do mercado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais”.

Ao longo das duas últimas décadas, o discurso da descentralização se fortaleceu, ganhou novos adeptos, especialmente o apoio das mídias, objetivando envolver o empresariado e a comunidade a assumirem responsabilidades com a manutenção e o melhoramento das condições de funcionamento e organização das escolas, bem como, com a formação dos profissionais. Esse discurso apresenta a descentralização como um remédio para resolver insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos, às dificuldades financeiras e à insuficiência administrativa. Nas redefinições propostas pelo Estado, destaca-se a mudança de perfil nas relações entre a escola e a comunidade, mediante o estabelecimento do princípio de corresponsabilidade, sob as orientações e o acompanhamento de uma gestão superior. Segundo Barroso (1998, p. 32-58), “O Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo

¹⁹ A descentralização expressa pelo fenômeno da Terceirização um dos princípios da reforma do Estado teve como objetivo uma progressiva transferência de responsabilidades dos custos operacionais da escola pública para os diferentes segmentos da sociedade. Terceirização, segundo Pereira (2005), é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. [...] No plano das reformas, muitas implicam na criação de novas instituições, como instituições organizacionais voltadas para o controle social (p. 19).

em que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados”.

Nesse sentido, a proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso, *Mãos à obra, Brasil* (1994), reforçou a idéia do estabelecimento de novos padrões de gestão no campo da educação formal, indicando: a descentralização das decisões no nível escolar, ampliação dos princípios de autonomia; descentralização dos recursos destinados às escolas; promoção da participação da comunidade na gestão da escola; eliminação da burocracia, dentre outras intenções (SILVA JUNIOR, 2002). O discurso, ao mesmo tempo, sedutor e indutor, constituiu-se como forma de mobilização da sociedade, tornando-a corresponsável pela melhoria das condições qualitativa e quantitativa de acesso à escola e seu sucesso. Como exemplo concreto do discurso de corresponsabilidade, destacam-se os programas de voluntariado, dentre eles, o *Amigos da Escola* que envolve pais e outros profissionais da comunidade.

A melhoria da qualidade do ensino público, no entanto, não se concretizou com a introdução dessas estratégias salvacionistas, imediatistas e de baixo custo para a administração pública. Desse modo, “a descentralização educacional não é um processo homogêneo e praticado com uma única direção. Ela responde à lógica da organização federativa” (LÜCK, 2000, p. 7).

A melhoria da qualidade passou a constituir-se prioridade, demandou investimentos e planejamento nos aspectos administrativo, financeiro e, especialmente, pedagógico; priorizou a formação de professores, gestores e outros profissionais de apoio na escola. Segundo Rios, o “conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto” (2001, p. 64).

Assim, a perspectiva era que a formação continuada e em serviço desses profissionais possibilitasse a apreensão de outros saberes, competências e habilidades, refletindo, sobretudo, na orientação do trabalho docente, cujas repercussões alterassem a performance cognitiva dos alunos. Com o fortalecimento cognitivo da prática pedagógica seria possível a inserção dos egressos da escola pública no ensino superior público. A qualidade em educação, segundo Libâneo (2001, p. 55), é

Aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de

necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade igualitária.

Dessa forma, a “qualidade essencial seria aquela que expressa a competência histórica de fazer-se sujeito, deixando a condição de objeto ou de massa de manobra” (LIBÂNEO, 2001, 69), contrariando o que se afirma constantemente na escola. Esse contexto gerou inquietações e motivou discutirmos a trajetória da formação dos gestores escolares, analisando as repercussões do Progestão na preparação dos coordenadores pedagógicos para implementarem os processos de formação continuada e em serviço.

2.2.1.2 - TRAJETÓRIA

Objetivando formar lideranças escolares comprometidas com um projeto de gestão democrática da escola pública, com foco no sucesso dos alunos, o Progestão se desenvolveu em resposta à determinação e à vontade política dos integrantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, dos Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Como uma política pública destinada à formação dos gestores das escolas, constituiu-se referência para decisões de aperfeiçoamento, atualização, revisão ou proposição de novos rumos (CONSED²⁰, 2006).

O CONSED²¹, em resposta à convocação dos secretários de Educação dos estados, idealizou o Progestão, objetivando favorecer a “formação continuada em serviço, voltada para o desenvolvimento de competências profissionais. [...] levando em conta os problemas mais freqüentes enfrentados no trabalho de gestão escolar” (CONSED, 2001, p.11).

²⁰ Formação continuada de dirigentes escolares desenvolvida pelo CONSED, em parceria com um grupo de secretarias de Educação e com apoio e cooperação da Fundação Ford, da Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED e da Fundação Roberto Marinho. O CONSED atuou como agente mobilizador e catalisador na criação do Programa, engajando as secretarias de Educação e as universidades num diálogo produtivo e articulando o apoio de outros agentes estratégicos para a viabilização da iniciativa, incluindo especialistas em gestão escolar e em educação a distância, do Brasil e do exterior (MACHADO, 2006, p.12).

²¹ O CONSED é um órgão não só de aglutinação das decisões políticas do Fórum dos Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal, mas também um espaço para desenvolvimento de vários projetos no campo técnico, particularmente no âmbito da gestão. O estatuto da entidade, ao tratar de suas finalidades, estabelece no § 1º, item V do art. 3º, o "desenvolvimento de programas e projetos comuns, de interesse das Secretarias de Educação" (MACHADO, 2006, p. 25).

O programa articulou momentos presenciais e a distância durante a formação, com a execução de ações e vivências no espaço de trabalho das escolas. Os módulos de estudo comportavam tarefas destinadas à pesquisa das condições de estrutura, organização e funcionamento, na perspectiva de revelar fragilidades, potencialidades e necessidades. Assim, a escola tornou-se por excelência um espaço de formação, considerando dois aspectos fundamentais: a natureza educativa do processo – no sentido de reapropriação/fortalecimento cognitivo e um espaço para mediar a formulação de novos conhecimentos baseados na reflexão na e sobre a prática docente.

Com efeito, a gestão escolar foi convocada a assumir a articulação, o planejamento, monitoramento e apoio dos percursos formativos dos professores, bem como, criar as condições materiais e humanas que tornassem acessível o desenvolvimento da formação no ambiente escolar. Na concepção de Machado (2006), a formação continuada dos gestores como atribuição das secretarias de Educação, “colocava-os responsáveis pela capacitação dos demais servidores, especialmente os docentes, visando elevar o desempenho das escolas” (p. 25).

Esse *design* revelou que a gestão escolar, como um dos focos da política educacional, ganhou outras dimensões, sintonizadas com o discurso da eficiência e competência no controle dos processos, sobretudo percebida como um mecanismo possível de exercer controle sobre sujeitos, procedimentos e resultados, estando, portanto, “permeada por uma correlação de forças”. Na mesma linha de reflexão, Paro (2002, p. 33) considera que as políticas norteadoras da formação dos gestores são “Produtos de determinações sociais mais amplas, as práticas escolares não deixam de ser configuradas também por condicionantes mais próximos e imediatos que não podem ser apreendidos sem se considerar a realidade concreta onde elas se manifestam”.

A implementação da gestão escolar democrática, assegurando o desenvolvimento das propostas, priorizou não apenas a expansão e melhoria da infraestrutura e gestão, como também ações complementares como: ampliação da oferta de vagas nos níveis fundamental e médio; eleição de gestores; participação da comunidade na elaboração e avaliação dos planos de trabalho, delimitação territorial em comitês pedagógicos, monitoramento e controle da gestão por intermédio das CREDEs e formação dos gestores.

A gestão escolar, no âmbito dos estabelecimentos de ensino, articulada à proposta de democratização da oferta qualitativa e quantitativa de ensino, “arena de interesses

contraditórios e conflituosos”, precisou apreender o novo perfil, demandando, conseqüentemente, processos formativos para avançar na consolidação do modelo educacional pleiteado pelo Estado (VIEIRA, 2005).

Nesse cenário, o Progestão foi planejado e iniciado na gestão do governador Tasso Jereissati (1995-2002), tendo continuidade e conclusão na gestão do governo Lúcio Alcântara (2003-2006). As determinações e orientações para sua implementação estavam sintonizadas com a reestruturação de paradigmas, sob a influência do “contexto de globalização das relações econômicas, políticas e culturais, concomitante a acelerada mudança da base tecnológica e do processo produtivo, sendo a educação um vetor estratégico para o desenvolvimento sustentável e equitativo”, visando superar lacunas no campo das políticas de formação continuada dos profissionais (CEARÁ, 1999, p. 16).

O Progestão vinculou-se ao projeto de democratização da educação, na esteira das mudanças em âmbito global e buscou desenvolver, pela formação, uma ação curricular voltada para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, consolidadas em práticas pedagógicas prazerosas, crítico-criativas e dinâmicas (CONSED, 2006).

Os avanços alcançados com a renovação pedagógica, a interação escola x comunidade, a reorganização física e operacional e a formação de gestores colocaram a escola como centro, ou seja, como espaço privilegiado para a concretização das políticas educacionais e base de constituição de uma sociedade democrática (MACHADO, 2006).

Os avanços foram traduzidos em várias mudanças, destacando-se: a realização de concurso e eleição direta de gestores; a reorganização do quadro gestor – diretor administrativo e coordenadores pedagógico, de gestão, financeiro e o secretário; o compartilhamento e descentralização de responsabilidades, sobretudo no aspecto financeiro, com a injeção de recursos diretos na escola, representando ação inovadora e demandando não apenas o envolvimento dos profissionais, mas, prioritariamente, o domínio de competências e habilidades para lidar com essa nova realidade. Nesse sentido, a formação voltou-se para o desenvolvimento de competências profissionais forjadas na prática cotidiana dos gestores, baseando-se nos problemas mais frequentes da ação pedagógica.

A gestão passou a ser caracterizada ainda, conforme apontam Parente e Lück (1998), pela constituição da identidade institucional da escola, construção de sua capacidade organizacional para elaboração do projeto educacional (descentralização pedagógica), consolidação da gestão compartilhada e gestão direta de recursos necessários à manutenção

do ensino, construindo sua autonomia. Nesse entendimento articularam-se aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, aliados a uma política integrada de formação continuada, envolvendo os sujeitos do processo educativo, uma vez que as transformações na educação passaram essencialmente pela formação e valorização dos profissionais do magistério e pelo fortalecimento da gestão escolar. Nessa concepção, a formação objetivou, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor-gestor, a melhoria na qualidade dos processos de organização e gestão da escola e a qualificação do trabalho educativo. Tal compreensão pautou-se na idéia de formação que contemplasse a abordagem de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente (BRASIL, 1996), além da utilização de ferramentas tecnológicas e o intercâmbio com a comunidade, objetivando torná-la parceira do sucesso escolar.

A baixa oferta de oportunidades para a formação de gestores escolares no contexto das instituições de ensino superior fez recair sobre os sistemas de ensino, no caso cearense sobre a SEDUC e instituições contratadas, a responsabilidade de promover, organizar e, até mesmo, realizar cursos de formação para gestores escolares. Essa responsabilidade tornou-se mais evidente diante da necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (MACHADO, 2006), como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, para que enfrentassem os novos desafios impostos às escolas e aos sistemas de ensino (LUCK, 2000). Portanto, a versão cearense do Progestão foi uma resposta às novas demandas e ocorreu durante o período de março de 2002 a dezembro de 2004, tendo como pressuposto a valorização e profissionalização da gestão escolar. Nesse contexto, Machado (op. cit.) afirma: “É bem verdade que, na década de 1990, os discursos relativos à formação e à profissionalização do magistério (gestão e docência) ganharam força, como parte da estratégia de reconstrução da prática pedagógica, administrativa e política da escola” (MACHADO, 2006, p. 23).

2.2.1.3 - OPERACIONALIZAÇÃO

Executar o Progestão demandou o envolvimento de várias instituições e o desembolso financeiro para custeio das despesas com o planejamento, capacitação dos formadores, produção do material didático e *mídia*, execução e avaliação. Os custos operacionais com a remuneração de pessoal, material didático, produção das *mídias* e com

outras despesas para o êxito do Programa foram responsabilidades da Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC, com recursos do Banco Mundial.

A realização efetivou-se conforme convênio entre a Fundação Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC e a Fundação Universidade Estadual do Ceará – UECE, sendo UECE / CED / NECAD, simultaneamente, instituição executora e coordenadora. A melhoria da atuação dos gestores motivou a realização desses processos formativos mediante abordagem e exploração dos seguintes temas: condução dos processos participativos; relação com a comunidade; coordenação pedagógica da escola; gestão financeira, patrimonial, do espaço físico e dos recursos humanos; articulação entre o corpo técnico-docente e administrativo; funcionamento dos conselhos escolares; avaliação institucional, entre outros (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO, 2002, p. 03).

O Progestão no Ceará atendeu, simultaneamente, aos sistemas estadual e municipal de educação, sendo estruturado em dois cursos de formação continuada²² e em serviço – Extensão e Especialização em Gestão Escolar, organizados na modalidade Educação a Distância²³, destinado a apoiar as equipes gestoras e técnicos da SEDUC e das secretarias de Educação dos municípios, “buscando, por meio da descentralização e do fortalecimento da autonomia da escola, garantir maior eficiência e qualidade na prestação dos serviços educacionais” (MACHADO, 2006, p. 12).

A primeira fase, o Curso de Extensão, realizou-se com carga horária de 270 h/a. Durante a execução dos módulos da Extensão, a SEDUC realizou avaliações. Baseada nos dados colhidos junto aos participantes convocou as universidades executoras para que as instituições de ensino superior redimensionassem a formação. A fase seguinte foi executada com módulos complementares, com informações específicas da legislação e história da educação cearense, assim como, as ferramentas de gestão administrativo-financeira adotadas

²² Conceber a formação continuada dos gestores no âmbito do papel das Secretarias de Educação como responsáveis pela capacitação dos seus servidores, visando a elevar o desempenho dos gestores e, conseqüentemente, das escolas dirigidas por eles. (MACHADO, 2006, p.25).

²³ Art. 10 - Os Cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, à distância, promovidos pela Universidade Estadual do Ceará, terão como objetivo desenvolver, nos seus alunos, hábitos, habilidades e atitudes de estudo em locais e tempo que lhes sejam adequados, com o apoio de materiais especificamente preparados e fazendo uso de diversos instrumentos de comunicação e informação, preparando-os deste modo para o exercício profissional, de criação científica e da cidadania. Utilizar essa modalidade como meio mais democrático para universalizar, com qualidade, a formação pretendida, possibilitando o atendimento ao maior número possível de gestores, sem afastamento do seu local de trabalho, com uso de tecnologia passível de alcançar a mais ampla cobertura (MACHADO, 2006, p.25).

pela SEDUC nortearam a continuidade da formação em nível de Especialização em Gestão Escolar. O objetivo principal foi aprofundar e ampliar a formação dos gestores, considerando que os processos de gerenciamento são meios para obter a eficácia com foco na aprendizagem dos alunos.

Assim, a formação ganhou *status* de pós-graduação, em nível de Especialização *lato sensu*, com carga de 360 h/a, destinada ao estudo dos módulos complementares, desenvolvimento da pesquisa e produção do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Art. 7º, Decreto Nº 2494/98-CNE, que regulamenta o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB Nº 9394/96). A etapa foi desenvolvida utilizando-se a *Educação a Distância*²⁴ com encontros presenciais e envolvendo os professores que ocupavam cargos de gestores nas respectivas redes de ensino, amparada legalmente no Art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, LDB nº. 9.394/96).

O Programa foi organizado em duas etapas. A primeira, extensão universitária, foi desenvolvida através de material impresso, proveniente do CONSED. Os cursistas que optaram pela não-apresentação do TCC, declarando por escrito, durante a carga horária das disciplinas, receberam um certificado de Curso de Extensão Universitária fornecido pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

No Curso de Extensão os encontros presenciais com todos os alunos realizaram-se aos sábados, com duração de 8 horas, sendo 2 horas reservadas para avaliação e as demais para o estudo do módulo, sob a responsabilidade de um tutor²⁵. Nesses encontros, eram realizados “telenfoques”, com a participação de professores especialistas das universidades envolvidas e/ou da SEDUC, seguidos de discussões; no segundo momento, o tutor procedia a

²⁴ A aprendizagem se dá de forma independente, individualizada e flexível (auto-aprendizagem). A educação a distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo. O aluno constrói seu aprendizado a partir do uso de material impresso, acompanhado e supervisionado por profissionais através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer grandes distâncias (Guia de implementação/NECAD/UECE, 2002: s/p).

²⁵ O tutor tem um papel relevante, pois é através dele que se garante a inter-relação personalizada e contínua do estudante no sistema e se realiza a articulação necessária entre os elementos do processo e à consecução dos objetivos. [...] O professor ao desempenhar o papel de tutor realiza sua ação educativa como mediador, incentivador e investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal (MARTINS, 2002, p. 31-32).

levantamento de dificuldades no estudo dos módulos, dúvidas e aspectos que requeriam maior reflexão.

A segunda etapa, a Especialização *lato sensu*, aconteceu concomitantemente à primeira, como complementação e aprofundamento, tendo sua programação e material específicos definidos pela UDESC, UECE e SEDUC. As atividades da Especialização foram desenvolvidas através de encontros presenciais com tutores e professores especialistas. Nos encontros presenciais foi estabelecida frequência obrigatória de 75%. O TCC constituiu-se requisito obrigatório para obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar. Segundo a coordenadora do Progestão,

Inicialmente constava nos documentos do programa a expressão monografia - uma produção escrita, individual, contando com acompanhamento e orientação de um professor orientador, apresentada e defendida perante uma banca constituída por três professores. Depois da paralisação e da retomada, por questões de tempo e recursos curtos, tivemos que replanejar não só o cronograma das atividades, mas também a natureza e os procedimentos de elaboração e defesa do trabalho de conclusão de curso. Não esqueçamos que a monografia é o dos formatos possíveis do TCC, mas não é o único. Neste caso, continuamos com a exigência do TCC e da defesa deste, mas em novo formato. Optamos e acordamos formalmente junto à Seduc e Udesc, a substituição da monografia por um artigo científico, produzido a partir de uma pesquisa de campo, coletiva e padrão em todo o Estado. A defesa do novo formato do TCC continuou como uma exigência, porém realizada também coletivamente (COORDENADORA DO PROGESTÃO, 2008).

Para a produção do TCC, o aluno deveria escolher um professor-orientador, com titulação mínima de mestre. Os temas propostos para as pesquisas e elaboração do TCC foram norteados pelos seguintes temas: o projeto político-pedagógico da escola; a evasão escolar e a repetência; o processo de ensino e aprendizagem; a gestão da escola pública; o papel da escola na comunidade; o processo avaliativo da escola; a gerência de recursos financeiros e, por fim, a questão da violência. A avaliação foi efetivada na perspectiva de processo, articulando as notas obtidas no estudo dos módulos, mínima de 7,0 (sete), com a apresentação do TCC e a exigência da frequência.

O Progestão foi planejado para subsidiar a formação dos gestores escolares e técnicos das redes estadual e municipal. A matrícula na etapa da Extensão totalizou cerca de **11.100** cursistas, distribuídos, a princípio, em 23 CREDEs e depois redistribuídos em 21. Desse total, mais de **5.203** regularizaram matrícula no curso de Especialização em Gestão Escolar, muito embora “nem todo cursista constante nas relações nominais das cadernetas entregou a documentação necessária para a matrícula, ou seja, o nº. de alunos presentes na sala de aula não era compatível ao nº. de alunos regularmente matriculados”

(COORDENADORA DO PROGRAMA, 2008). As orientações quanto à determinação das vagas foi explicitada no Ofício Circular N° 51/2002-CAGE, datado em 14 de maio de 2002:

Participaram do Progestão o Núcleo Gestor das escolas estaduais, técnicos da Secretaria de Educação Básica/SEDUC, técnicos e gestores dos Centros Regionais de Educação (CREDE) e secretários; técnicos e gestores da rede municipal. Aos municípios foi concedido um percentual de vagas de acordo com o número de alunos por escola, para o núcleo gestor, podendo ser complementadas as vagas com presidentes de conselhos escolares e professores que exerçam atividades de coordenação pedagógica ou supervisão escolar, desde que estejam em efetivo exercício da função e lotados nas escolas ou Secretaria de Educação. Esse procedimento é natural por tratar-se de recursos da educação destinados a essa formação e uma exigência na prestação de contas, junto às agências financiadoras e o Tribunal de Contas.

Os cursos de extensão e de especialização basearam-se numa concepção de aprendizagem como processo de apropriação e formulação de conhecimentos, valores e atitudes, contextualizados na ação-reflexão-ação, voltados para assegurar relevância e significado aos conteúdos. Embora realizado atendendo às necessidades do contexto local, o Progestão seguiu as orientações propostas pelo CONSED, embasado no objetivo geral de “formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um Projeto de Gestão Democrática da escola pública, com foco no sucesso escolar dos alunos” (2006). Os objetivos específicos da formação focalizavam a ação da gestão quanto a:

- Contribuir para o desenvolvimento de um perfil de liderança democrática, comprometida eticamente com a construção do Projeto Pedagógico da Escola e com a gestão da coisa pública;
- Desenvolver competências em gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e relacional;
- Possibilitar a apropriação de conhecimentos, valores e atitudes que contribuam para a valorização da prática profissional dos gestores;
- Desenvolver a autonomia de estudos dos gestores na perspectiva de sua formação continuada;
- Contribuir para o fortalecimento do processo de democratização e autonomia das organizações escolares;
- Colaborar com o processo de profissionalização da gestão escolar;
- Estimular a criação e o desenvolvimento de redes de intercâmbio de experiências e informações em gestão escolar e, finalmente,
- Estimular os gestores na incorporação de novas tecnologias não só como objeto de sua capacitação, mas também como instrumento de gestão (CONSED, 2006, p. 10).

O **ensino a distância**²⁶ foi utilizado como metodologia. O estudo dos módulos ocorreu de forma semipresencial, com encontros presenciais para a realização de seminários temáticos e avaliações. Nessa modalidade, os participantes estudaram de acordo com o seu ritmo de trabalho, no local e horário convenientes, conciliando atividades de formação e desempenho profissional. A modalidade possibilitou ainda o estudo autônomo, em grupo, atividades de leitura e pesquisa, intercalado por momentos presenciais, reservados à sistematização e discussão das leituras, reflexão sobre a prática, intercâmbio de ideias e experiências, análise das possibilidades e limitações sobre como pesquisar a própria prática e produzir textos que explicitassem as realidades, os seus resultados e inconsistências.

Os estudos presenciais e semipresenciais foram norteados por temáticas que privilegiaram o atendimento das próprias necessidades da gestão, manifestadas em pesquisa realizada pelo CONSED, condensadas nos pressupostos básicos norteadores da formação:

- Gestão democrática da escola pública, privilegiando os processos de participação dos vários segmentos da comunidade no Projeto Pedagógico da escola;
- Paradigma da gestão com foco na aprendizagem dos alunos e na melhoria do seu desempenho, considerando que os processos de gerenciamento são meios para obter a eficácia;
- Formação concebida como elemento impulsionador do aprender a aprender, da auto-capacitação, do aprender a fazer coletivo e da formação de rede entre gestores e escolas;
- Formação continuada em serviço, voltada para o desenvolvimento de competências profissionais. A prática cotidiana dos gestores constitui a base do processo de formação, que deve levar em conta os problemas mais frequentes por eles enfrentados no seu trabalho de gestão escolar.(CONSED, 2006, p. 11).

O objeto de estudo para a produção dos TCC focalizavam as vivências do cotidiano, com ênfase na reflexão e na prática sobre questões concretas da gestão escolar, ensejadas nos estudos e reflexões em torno de um dos nove módulos: I – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? III – Como promover a construção coletiva do Projeto Pedagógico da Escola? IV – Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola? V – Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? VI – Como gerenciar os

²⁶ A metodologia dos cursos é orientada para favorecer o estudo independente, através de recursos autoinstrucionais, possibilitando ao aluno ser o responsável pela sua aprendizagem, desenvolvendo o “aprender-a-aprender”. Os materiais possuem “linguagem didática guiada” fazendo assim a mediação pedagógica da construção do conhecimento (LIMA FILHO, 2008).

recursos financeiros? VII – Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola? VIII – Como desenvolver a gestão dos servidores na escola? IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola? (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO, 2002, p.04).

No Ceará, o Progestão foi, sobretudo, um modo de estabelecer unidade e direcionamento a outros programas de formação continuada, de periodicidade frequente, objetivando atender às necessidades de capacitação/atualização docente, articulando, assim, trabalho de gestão escolar e o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes (LUCK, 2000).

Nesse contexto, ganhou força uma das metas do programa: a implementação de processos formativos orientados pelas necessidades apresentadas no espaço escolar e inerentes à própria atuação dos professores. Dessa forma, o capítulo seguinte trará, como discussão, os processos de formação continuada e em serviço dos professores, tendo como base as seguintes questões: quais as necessidades e contextos que mobilizaram e determinaram percursos formativos docentes? Que indicadores apontaram as necessidades de formação dos professores? Como foram definidos os procedimentos e metodologias empregados na formação? No quadro da gestão escolar, quem é o responsável pelo planejamento e execução da formação?

CAPITULO III

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CENTRO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

A educação escolar é uma conquista recente. É preciso fazer nascer um novo educador, não mais individualizado, mas como um grupo, cômico de seus direitos e de sua luta e principalmente comprometido com os interesses da maioria da população escolar à qual atende. É desta perspectiva que cabe pensar a formação docente (SILVA, 2006).

Este capítulo abordará a formação docente no centro das reformas educacionais efetivadas durante a década de 90, intercaladas a outras ações estruturais, centralizadas na qualificação do processo de ensino de aprendizagem. Durante a referida década, o cenário global, nacional e local foram palcos de várias mudanças políticas e econômicas, que repercutiram em políticas sociais, especialmente, em políticas de educação. Vários programas foram desenvolvidos objetivando a qualificação dos sistemas educativos mediante descentralização da gestão, redistribuição e autonomia na gerência de recursos, formulação e implementação de programas, objetivando maior controle do sistema para melhoria do desempenho e aproveitamento dos alunos e a formação dos profissionais do magistério. Nesse contexto, uma das ações de reforma vinculou-se ao aperfeiçoamento dos profissionais, através de programas de formação inicial e continuada.

Lembramos que nossa intenção com este trabalho foi articular a discussão sobre as repercussões do Progestão no trabalho do coordenador pedagógico participante do programa, considerando que eles receberam orientações e subsídios durante os processos formativos, objetivando a implementação da formação continuada e em serviço dos professores no espaço escolar.

A formação dos gestores e, especialmente, dos docentes da rede estadual de ensino ocupou o centro das reformas implantadas a partir de 1990. Portanto, neste capítulo a atenção esteve voltada para a discussão e compreensão dos tipos de formação docente praticados no cenário educacional brasileiro e identificação dos percursos formativos desenvolvidos pelos egressos do Progestão no Ceará, envolvendo os professores no espaço escolar.

Amplios segmentos da sociedade discutiram a definição do papel da escola para o desenvolvimento econômico, diante das exigências pontuadas pelas relações globais de produção, comercialização e serviços; o avanço da ciência e da tecnologia. No desenho desse novo cenário, recai sobre a escola a responsabilidade e a exigência de um padrão de qualidade, equidade e inclusão. Por conseguinte, tornou-se urgente e necessário investir na formação dos professores, bem como, repensar as condições em que os profissionais desenvolvem seu trabalho e os mecanismos de valorização desses profissionais para o desenvolvimento social.

Qualquer proposta de inovação na prática pedagógica dos professores deve passar por sua aceitação e adesão. Portanto, é o professor que efetiva, ou não, as mudanças na sua prática cotidiana. Partindo dessa premissa, compreendemos importante situar no contexto das reformas, o professor e o seu trabalho como elementos de determinação de políticas centradas no paradigma da qualidade. Algumas alternativas apontadas geralmente apresentam como características a ideia de superar problemas históricos através de programas de formação. No entanto, os problemas persistem e ganham contornos complexos, as receitas centradas em inovações imediatistas e salvacionistas permanecem as mesmas.

A sociedade exige da escola a formação de um novo cidadão, capaz de absorver competências e habilidades teóricas, operacionais e atitudinais, além de conduta para as exigências ocupacionais do mercado de trabalho, quase sempre incompatíveis com as possibilidades da ação educativa. Nesse campo verificou-se o aumento das exigências sobre as competências e habilidades docentes. Os professores devem ensinar de forma competente, facilitar a aprendizagem, organizar atividades coletivas, orientar os alunos nos âmbitos social, psicológico e sexual, além de destinar atenção aos alunos com necessidades especiais integrados na educação regular.

Diante desse cenário, pretende-se, neste capítulo, discutir sobre formação continuada, necessidades e contextos que determinaram a formação, caracterizar os indicadores que sinalizam a necessidade do desenvolvimento de processos contínuos de formação em serviço na escola.

Para abordar o tema evocaram-se as contribuições teóricas e os estudos de Alvarado Prada (2008); Apple (1999); Carvalho e Simões (1999); Delors (2003); Dominicé (1990); Falsarella (2004); Freitas (2007) Friedman (1997); Fusari e Rios (1995); Hameline (1991); Kuenzer (1998); Lima (2001, 2006, 2007); Luck (2000); Nóvoa (1991, 1995, 1998,

2000); Sacristán (1999); Siqueira (2000); Schön (1990); Zeichner (1992) e recorreremos aos documentos do MEC, CONSED e SEDUC.

3.1 - O CONCEITO DE INOVAÇÃO APLICADO À EDUCAÇÃO

Alterações e inovações de ordem política e administrativa na educação brasileira foram constatadas no final do século XX, influenciadas, sobretudo, pelo contexto da abertura política dos anos 80 e pelas mudanças econômicas no cenário internacional. O termo inovação foi explicado por Ezpeleta (1998), no contexto das reformas, como fenômenos realizados com o objetivo de romper o equilíbrio do sistema, provocando mudanças de ordem teórico-metodológicas, pressupondo a ideia de melhoria, cujos efeitos representassem qualificação para o sistema educacional.

Dentre as inovações, constatamos a expansão das ações educativas para segmentos excluídos. Esses segmentos foram representados por uma clientela diversificada, obrigando a escola a rever suas práticas, objetivando assegurar para todos o sucesso na aprendizagem. A expansão da rede física e do número de estudantes matriculados revelou preocupantes indicadores de violência e baixo desempenho acadêmico. Por força de interesses diversos, esse contexto induziu a responsabilização aos professores pelas deficiências que perpassam o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar das inovações, que teve na expansão da oferta de vagas uma das ações fundamentais, pouca ou nenhuma alteração foi estabelecida à formação dos educadores – gestores e professores. Estes permaneceram despreparados para enfrentar a violência, os conflitos e desafios nas escolas. Para agravar essa realidade soma-se a precariedade das condições disponíveis para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Outras inovações foram evidenciadas nas políticas públicas, especialmente no campo da educação, provavelmente impulsionadas pela globalização, destacando-se a ampla utilização das tecnologias e *mídias* que multiplicou os conhecimentos, intensificou e fortaleceu as relações entre as diferentes instâncias globais. Assim, a educação passou a ser pensada considerando o seguinte: as circunstâncias pontuais, a realidade escolar, as exigências do setor produtivo, tentando incorporar em suas práticas flexibilidade nos planejamentos, descentralização administrativa, exercício da gestão escolar numa perspectiva participativa e democrática (FERREIRA, 2006). As inovações foram influenciadas pelo contexto global que

produziu alterações no modo de organização política e social das nações e comunidades. As relações transnacionais originadas pela utilização dos recursos da tecnologia e informatização geraram outras exigências em razão de demandas econômicas, mercadológicas e sociais, apontando, conseqüentemente, a necessidade de novos perfis profissionais (DOURADO, 2003).

Para dar conta de tamanho desafio, outra inovação foi compreender que o professor está em processo permanente de formação e que essa formação ocorre em todas as dimensões da sua ação: quando está estudando, preparando suas atividades, refletindo sobre os desafios da prática ou através das relações com os alunos ou colegas. FUSARI (1998, p. 56) afirma que a formação contínua é infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal e profissional do educador e precisa estar centrada na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional a partir dos saberes advindos dela.

O contexto mostra que a escola precisou acompanhar as inovações, renovar-se, rever velhas estruturas de organização e de funcionamento. Teve que mudar, sobretudo, em relação à gestão das práticas pedagógicas, aos processos de ensinar e de aprender dos professores, especialmente, a formação dos profissionais. As orientações da ação político-pedagógica passaram, então, a ser orientadas para uma atitude democrática, participativa e incluyente, envolvendo todos os segmentos: gestores, professores, alunos e as famílias.

3.1.1 - A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO

A revisão bibliográfica possibilitou constataremos que, historicamente, a realidade da escola pública brasileira foi marcada pelo sucateamento material e humano. O atraso tecnológico, ao longo de sua existência oficial, gerou um débito cujo reflexo se caracteriza nas altas taxas de exclusão dos egressos em todos os níveis de ensino, como também, a fragmentação e inconsistência presentes na prática pedagógica. Esses fatores conjuntos consolidaram uma ação educativa distante da sua finalidade principal, explicitada no Art. 2º. da LDB 9.394/96, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

O MEC, principal responsável pela elaboração e execução de políticas educacionais, vem utilizando os exames externos SAEB²⁷, ENEM e PROVA BRASIL como instrumentos de monitoramento e controle da ação docente, demarcando pelos resultados, inovações quanto ao papel da escola e dos agentes envolvidos na ação educativa. Sabemos, no entanto, que os resultados desses exames distanciam-se das expectativas criadas, considerando os investimentos efetivados. Além do baixo rendimento dos estudantes, revelam-se limitações e dificuldades dos professores com relação ao domínio teórico e metodológico dos conteúdos ministrados nas aulas, falta de motivação para o trabalho e a pesquisa sobre a própria ação e falta de envolvimento e participação nos processos formativos em serviço. Com base nos dados coletados nesses exames, o MEC, através das Diretrizes Nacionais da Formação do Educador, assumiu a configuração e definição de modelos de formação, determinando parâmetros, bem como, agindo como principal articulador, financiador e orientador dos estados e municípios.

Dessa forma, o MEC incorporou a responsabilidade de traçar as grandes linhas da política de formação e, também, de valorização e profissionalização dos professores para atuação em todos os níveis da educação, ou seja, da educação infantil à pós-graduação. Com esse fim, estabeleceu diretrizes das quais três podem ser destacadas por sua articulação com os novos referenciais para a formação inicial e continuada dos professores:

- Construção do trabalho educativo na escola, sobre bases coletivas e solidárias, que priorize tempos de trabalho docente [...] formação continuada, preparação das aulas, compartilhamento do processo educativo com os seus pares, os pais e a comunidade em geral;
- Incentivo à organização profissional e à política dos professores, criando condições para a intervenção nas políticas educativas e de formação do magistério, articulando-se aos movimentos sociais em suas lutas mais gerais; e Entendimento da **formação continuada como** direito dos educadores, **dever do Estado** e da sociedade (FREITAS, 2001).

Segundo a autora, a organização profissional e a participação política precisam direcionar a formulação das políticas educacionais, especialmente em relação à formação inicial e continuada dos professores, para que os resultados possam ser visualizados através

²⁷ O SAEB é operacionalizado pelo Inep e vem realizando, a cada dois anos, desde 1995, avaliações de desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, em Língua Portuguesa e em Matemática. A partir da consolidação do SAEB, constata-se a tendência da sistematização dos programas de avaliação em larga escala em âmbito estadual que, a despeito dos aspectos peculiares e dos diferentes estágios de desenvolvimento, se baseiam na experiência nacional (BRASIL, 2009, p. 71-86).

dos mecanismos de avaliação e controle interno e externo das atividades docentes. A participação dos professores no processo decisório da formação tornou-se importante para que eles não se tornassem reféns de pacotes prontos, distanciados da realidade / necessidade da prática pedagógica, dos objetivos da escola, tampouco, se transformassem em expectadores passivos.

Para subsidiar a reflexão e definição dos processos de formação, o MEC apontou algumas metas prioritárias para que estados e municípios organizassem suas propostas e programas. Um documento norteador foi o Plano Nacional de Educação (PNE) que sinalizou aos estados e municípios o cumprimento das seguintes metas: “valorização do trabalho docente mediante determinação do piso salarial nacional; estabelecimento de programas de formação continuada com a participação de todas as IES e, criação de centros de formação dos profissionais da educação” (BRASIL, 1998).

A formação docente passou por várias redefinições, respaldando-se nos contextos conjunturais expressos em legislação específica. Assim, dentre as reorientações, no Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, a formação docente deve compreender “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço”. As recomendações estão explicitadas nos referenciais para a formação de professores. Neste documento o MEC reconheceu a importância da formação inicial em nível superior, porém definiu que

[...] uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo que em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável à criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 1999, p. 17).

Essas orientações conjugaram-se, na atualidade, às exigências da atividade profissional, sendo, portanto, desenvolvidas em todas as dimensões do ato pedagógico, impondo ao docente tornar-se gestor de mudanças em sua forma de conceber a educação, o ensino e o espaço escolar. Na concepção de Delors²⁸ (2003, p. 18), ela se configura “como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir”. Partindo dessas orientações, as agências de formação tentaram focalizar o ato de superar a concepção de formação esporádica e fragmentada, restrita à dimensão metodológica, reproduzida em programas de curta duração – palestras, seminários, cursos,

²⁸ Presidiu o Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1993.

oficinas e projetos de ensino e pesquisa para os professores. Nesse cenário, “o papel dos órgãos governamentais estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas” (FRIEDMAN, 1997, p. 82).

Concomitante a essas diretrizes, o relatório da UNESCO (2000) reafirmou a crença na educação como instrumento de desenvolvimento “[...] uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]”. Nesse processo, o docente passou a ter papel decisivo de não ser apenas o “acompanhante, alguém que transmite conhecimento, mas o que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” (DELORS, 2001, p. 11; 154).

Efetivamente, teoria e prática se contrapõem quando analisamos os programas direcionados à formação dos professores. Enquanto os professores caminham numa direção com suas expectativas, os órgãos de planejamento oficial decidem os percursos formativos ora orientados pelos resultados das avaliações focadas no trabalho dos professores, ora reproduzindo modelos determinados pelos organismos financiadores. O “trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência tornam-se irrelevantes”, pois o que domina os contextos são intervenções salvacionistas, imediatistas, efetivadas para melhorar, aperfeiçoar a educação dentro da lógica do projeto educacional que privilegia os interesses dos organismos internacionais (NÓVOA, 1998, p. 26).

3.2 - CONCEITOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

É importante considerar, partindo das contribuições teóricas, que, se a formação pensada compreender uma amplitude significativa, estará perpassada pelos “saberes teóricos, práticos e da reflexão sobre a ação e na ação”, não se constituindo uma acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Se a formação for planejada, visualizando as necessidades da escola como centro, poderá contribuir para um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, tornando possível uma “(re)construção permanente da identidade docente” (SCHÖN, 1990; NÓVOA, 1995, p. 25). Nóvoa, refletindo na mesma direção, afirma que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de

autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional, permitindo-lhes apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Adotando a linha de raciocínio de Nóvoa, foi possível vislumbrar que o contexto da formação possibilitará a qualificação do desempenho docente, repercutindo sobre a aprendizagem e desempenho dos estudantes. Entretanto, ainda se faz presente no delineamento destes programas, velhos ou novos fantasmas representados pela ‘ausência total ou parcial’ dos professores e pela falta de acompanhamento sistemático de suas ações. Silenciar essas vozes na apresentação e defesa de suas necessidades e expectativas poderá resultar numa formação esvaziada e insignificante.

Com base na análise das teorias sobre os resultados da formação praticada nas últimas décadas, é possível afirmar que essa problemática continuará ocupando o cenário das discussões, legitimando a insatisfação dos professores, porque ninguém se contenta em receber o saber passivamente ao longo do seu percurso de vida (pessoal, social e profissional) “como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais”. A “noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica”, elemento fundamental para que o professor reconstitua a sua prática, porque olhando-a, reflete sobre suas limitações e possibilidades (DOMINICÉ, 1990, p.149-150).

O cenário teórico apresenta avanços e recuos, permeando os processos formativos aplicados à qualificação do trabalho pedagógico. As contribuições, nesse campo, mostram que as experiências permanecem centralizadas nas determinações, metas e estratégias do sistema de ensino que, por sua vez, cumprem diretrizes dos organismos financiadores. Os modelos praticados distanciam os professores das decisões relativas ao planejamento e desenvolvimento dos projetos de sua própria formação, isola os grandes contextos da classe, da escola e da comunidade, muito embora o discurso anuncie profundas transformações na estrutura educacional, cuja marca é a descentralização e democratização das relações entre os segmentos da escola.

Segundo Zauli (1999), as políticas educacionais, em especial, as de formação do magistério restringem a participação dos docentes e os expõe “à mecânica adesão ao já definido. Para estas políticas serem implementadas com sucesso, precisam considerar os processos construídos por homens concretos em seus ofícios de viver e sobreviver” (p. 71).

Dessa forma, se essas políticas não priorizarem as necessidades e saberes apreendidos na prática pelos professores, como eixo central dos percursos formativos, as experiências de formação podem resultar em fracasso. Assim, considerando as práticas de formação de professores e a reflexão sobre as experiências executadas no contexto das transformações econômicas e sociais, a gestão escolar, especialmente a pedagógica, deve ter como papel participar das discussões e decisões sobre o planejamento da formação, adotando como matriz referencial a realidade e as necessidades apresentadas no cotidiano escolar, bem como a integração de questões curriculares e cognitivas das áreas ou disciplinas, além da ênfase sobre outros aspectos político-pedagógicos.

A formação deve priorizar investimentos nos saberes acumulados pelos professores, trabalhando-os sob os aspectos teóricos e conceituais. Segundo Schön (1990, p. 27), “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que abrigam decisões num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidades e de conflito de valores”.

O distanciamento docente e a manipulação sobre as decisões da gestão macro em relação às condições de formação e trabalho dos professores mostram que as práticas formativas em processo registram uma separação entre pensar e fazer, teoria e prática, evidenciando que as ideias e concepções são consideradas apenas 'belas iniciativas'. A conjugação entre compreensão teórica e análise das experiências mostra que, em termos de formação ‘na prática, a teoria é outra’, pois, o movimento nessa direção é desprovido de simulações e vivências do cotidiano, vazia dramatização da realidade, assim como, os estudos de caso ou outros exercícios que representem uma abordagem do cotidiano apreendido pelos docentes tornam-se ausentes nestes processos de formação (SCHÖN, 1990).

O caráter teórico, conteudista e livresco dos programas evidenciam que as experiências caminham em rumos contrários, divorciam-se, portanto, da realidade e necessidades do cotidiano docente. Em casos pontuais os cursos conjugam reflexão e teoria em torno das questões imediatas da prática pedagógica. Para Nóvoa, “a experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (1995, p. 26).

Os cursos organizados segundo essa orientação voltam-se mais para a cognição e menos para o desenvolvimento das habilidades teórico-metodológicas. Quando os cursos focalizam os conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, excluindo os componentes

necessários para o desempenho profissional que são as habilidades – “o saber fazer – e as atitudes – o predispor-se a fazer”. Por conseguinte, ocorre o distanciamento entre as intenções e a prática.

O planejamento da formação reduzido aos organismos fomentadores ou às agências executoras isola, na maioria das vezes, a compreensão de que a teoria é a descrição e explicação da prática. Ao associar teoria e prática, deveriam focalizar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e da comunidade, “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais” (NÓVOA, 1998, p. 24). Dessa forma, o autor coloca que a relação teoria e prática deve ser privilegiada de forma recíproca, bem como, deve ser considerado que os professores vivem num espaço carregado de afetos, sentimentos e conflitos, portanto, o caráter emocional das relações no processo de trabalho também precisa ser observado e trabalhado na formação.

Os estudos sobre formação docente, realizados a partir dos anos 90, revelam que os conteúdos abordados tendem a ser descontextualizados, superficiais, distante da experimentação, inovação, acertos e desacertos dos modos de trabalho dos professores, não conseguindo articular teoria, prática e reflexão. Outra característica dessas experiências é a tendência a abordar conteúdo de caráter normativo, como forma de caracterizar os mecanismos de controle, persuasão e punição adotados pelo estado, em vista da existência de tensões, conflitos, resistências por parte dos professores sob o aparato de suas respectivas organizações sindicais (LUCK, 2000).

O quadro exposto mostra as dificuldades em manter o interesse, a motivação e o envolvimento dos professores, tendo em conta que eles não se veem em relação ao objeto do curso, não veem a realidade concreta e objetiva de sua atuação focalizadas na formação, assim como não conseguem construir imagens em relação aos temas abordados. Por sua vez, os resultados da ação docente não podem constituir-se exclusivamente como indicadores a determinar os procedimentos de formação dos professores, uma vez que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante; produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Em linhas gerais, as experiências revelam que os programas são fragmentados, pontuais e empregam metodologia conteudista voltada para questões imediatas, para a

resolução de problemas que se configuram no cotidiano e não para a apropriação de informações e conhecimentos que consolidem a ação dos professores.

3.2.1 - DIFERENTES DESIGNAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Os estudos realizados por Marin (1995) enfatizam a exigência de uma análise permanente dos termos empregados para nomear a formação ofertada aos professores. Nesse âmbito, o autor caracteriza a reciclagem como termo que revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos. A **reciclagem**, enquanto forma de atualização dos conhecimentos docentes, se traduziria na efetivação de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais. Com relação ao termo **treinamento**, a autora salienta que essa modalidade de formação volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo prefixado) seja incompatível com a atividade educacional. Para a autora, o **aperfeiçoamento** pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a ideia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a ideia de vocação nata para o magistério. Finalmente, a **educação permanente e a formação continuada** são descritas pela autora como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais.

Sobre a análise dos termos empregados para a formação continuada de docentes, também consideramos os estudos realizados por Alvarado Prada (2008). Para esse autor, a nomenclatura é mais ampla e compreende abordagens diferenciadas e, algumas vezes, inadequadas para as ações desenvolvidas com foco na qualificação do processo formativo docente. Segundo o autor, **capacitação** é um formato destinado a proporcionar determinadas capacidades a serem adquiridas pelos professores através de um curso. Nessa concepção, o autor percebe uma abordagem mecanicista, pois capacitar implica considerar os docentes incapacitados para o desenvolvimento da função.

Ao analisar o termo **qualificação**, o autor considera que essa concepção é também uma abordagem mecanicista, pois, na ausência de capacidade, visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes na forma de atuação dos professores, ou seja, alguns aspectos são considerados sem um investimento na totalidade profissional.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o termo **aperfeiçoamento** implica querer tornar os professores perfeitos, estando, portanto, associado à maioria dos outros termos. Quanto ao uso do termo **reciclagem**, o autor faz séria crítica, pois considera que se refere a processos industriais e é usualmente empregado na recuperação do lixo, não sendo adequado, portanto, à formação de pessoas que trabalham com a formação de outros sujeitos. Sobre o termo **atualização**, sinaliza as semelhanças com a linguagem do jornalismo; ou seja, ações destinadas a informar os professores para mantê-los atualizados com os acontecimentos pertinentes à sua atuação.

Em relação aos termos **formação continuada e formação permanente**, o autor caracteriza o primeiro como ação destinada a alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem. Relativo ao segundo termo, caracteriza como ação realizada constantemente visando à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.

Outros termos utilizados no processo de formação também foram analisados pelo mesmo autor. A sua percepção sobre os programas de formação docente levou-o a caracterizar o termo **aprofundamento** como uma ação destinada a tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já possuem. A realização de um curso superior sobre um tema específico foi denominada pelo autor como **especialização**. As habilidades adquiridas por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores que interagem com pessoas seriam vistos como formas de manipulação, sendo denominados pelo autor como **treinamento**.

Também foram analisados pelo autor os termos **retreinamento** (voltar a treinar o que já havia sido treinado); **aprimoramento** (melhorar a qualidade do conhecimento apreendido pelos professores); **desenvolvimento profissional** (cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor); **profissionalização** (ação destinada a tornar profissional quem não tem um título ou diploma) e **compensação** (para suprir algo que falta, atividades que visam subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior).

Ressalta, ainda, o autor que os termos empregados na formação de professores devem visualizar os avanços derivados da concepção de formação continuada, principalmente quando apontam o local de trabalho como a base do processo e consideram as vivências e os saberes profissionais presentes no cotidiano escolar, o que possibilita a compreensão da educação como prática social mobilizadora.

Analisando os termos empregados na formação de professores, Luck (2000, p. 30) afirma que estes representam programas de formação profissional os quais, via de regra, são organizados por órgãos centrais, cuja tendência, dada a sua concepção macrossistêmica e seu distanciamento do dia-a-dia das escolas, é considerar a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo, resultando num conteúdo abstrato e desligado da realidade.

Os estudos desenvolvidos por Pereira (2000), abordando a temática da formação docente e os termos utilizados para denominá-las, geralmente representam ações repetitivas, validadas através de cursos esporádicos e/ou sessões de estudo por ocasião do planejamento ou semana pedagógica. Essa concepção reflete, segundo o autor, uma visão limitada, centrada mais no produto que no processo de formação continuada, que compreenderia duas fases: 1) educação durante o curso de formação; e 2) educação em serviço. A educação em serviço é, portanto, definida pelo autor como processo que compreende as atividades planejadas e estruturadas em direção ao crescimento pessoal e coletivo do profissional da educação, percebido como agente ativo de sua formação e da melhoria educacional.

Esses autores referendam que, agindo nessa direção, os órgãos de planejamento central ignoram estudos macros, sobretudo oriundos do Programa de Reformas Educativas para a América Latina e Caribe – PREALC. O programa denuncia em seus relatórios de monitoramento o quadro de desqualificação presente na estruturação curricular dos cursos destinados à formação inicial e continuada dos professores. A formação desenvolvida nos países latino- americanos, inclusive no Brasil, costumam apresentar baixa qualidade, com demasiada ênfase teórica e pouca importância no trabalho pedagógico, além de uma insuficiente preparação em conhecimentos específicos (VAILLANT, 2002).

Reale (1995), por sua vez, contribui para o debate ao afirmar que, nesse contexto, estudos apontam, como características dos programas de formação continuada, cursos de caráter voluntário, com diferentes durações, estruturados em torno de temáticas específicas e destinados a professores de diversas instituições. De seus estudos emergem duas questões que caracterizam esse tipo de ação:

O professor definindo o currículo da sua própria capacitação, individualmente, muitas vezes interessado em recompensas funcionais; e, o professor permanecendo individualmente responsável pela transposição didática do que foi supostamente aprendido no processo de formação (REALE, 1995).

Nesse contexto, constata-se que, no confronto real com a prática pedagógica, os conhecimentos adquiridos pelo professor, seja na formação inicial e/ou continuada, tornaram-se, nas últimas décadas, insuficientes ou inconsistentes para atender às demandas apresentadas pelas mudanças no processo produtivo, impulsionadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, os quais desencadearam novas exigências econômicas e sociais, alterando, conseqüentemente, a dinâmica do cotidiano escolar. Esse contexto demandou, portanto, que a superação dos problemas evidenciados na prática docente sejam corrigidos com a formação continuada dentro de uma concepção de formação “por toda vida”.

Dessa forma, Reale (1995), baseando-se na literatura produzida sobre o tema, define formação continuada como um processo nucleado na própria escola, dentro da espiral ação-reflexão-ação, devendo esse processo contemplar o seguinte: a articulação com o projeto da escola; a valorização da experiência profissional dos participantes; as potencialidades da comunidade escolar e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido; formas de trabalho coletivo e ação autônoma das escolas.

Em seus estudos sobre formação de professores, Alves (1995) afirma que o conceito de capacitação docente deve contemplar, de forma interligada, a socialização do conhecimento produzido pela humanidade, as diferentes áreas de atuação, a relação ação-reflexão-ação, o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo, as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais e a valorização da experiência do profissional.

Demailly (1995) classifica os modelos de formação em quatro estilos ou categorias. A **forma universitária**, segundo a autora tem como finalidade a transmissão dos saberes teóricos. Apresentam características semelhantes às dos profissionais liberais-clientes, por ter caráter voluntário e pela relação constituída entre formador-formando. Nessa concepção, os mestres são produtores do saber e o aluno funciona como receptor dos conhecimentos.

Outra concepção apresentada pela autora é a **forma escolar**. Nessa, todos os cursos estão organizados através de um poder legítimo, há exigência de formação inicial obrigatória, existe uma instância organizadora, onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas. O planejamento da formação é uma ação determinada e monitorada pelo sistema. Geralmente objetiva atender determinações dos

organismos de fomento e, portanto, os professores possuem um papel passivo em termos de planejamento.

Na **forma contratual**, a característica principal é a negociação entre os diferentes parceiros. Conforme a autora, há entre os envolvidos uma relação de troca ou contrato, determinando os delineamentos do programa pretendido, as modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.

Para a autora, a **forma interativo-reflexiva** é a concepção que se aproxima bastante das iniciativas voltadas para a resolução de problemas reais. Nessa modalidade, reflete-se uma ajuda mútua entre formandos, bem como uma articulação com a situação de trabalho.

De acordo com a autora, esses desdobramentos e essas práticas constituíram-se experiências desenvolvidas nas escolas como capacitação em serviço, consolidando a compreensão generalizada entre gestores e professores de que a formação continuada está resumida aos momentos circunstanciais determinados por demandas específicas, geralmente ditadas pelos indicadores de desempenho apresentados pelos alunos, monitorados mediante processos de avaliação externa. Em linhas gerais, esse modelo é o principal formato utilizado, apresentando, conseqüentemente, um largo esvaziamento teórico.

Dessas questões iremos nos ocupar ao abordar os percursos formativos envolvendo os professores das escolas públicas estaduais no município de Juazeiro do Norte, implementados pelos coordenadores pedagógicos egressos do Progestão.

3.3 - CONTEXTOS E NECESSIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Várias evidências sinalizaram mudanças e reestruturação social. O modelo de sociedade, escola e formação baseia-se nos mesmos conceitos e propostas em nível mundial, sendo os Estados Unidos o epicentro das determinações e modelos de formação. As políticas sociais e, especificamente, as políticas educacionais, agruparam discussões em torno de temas como descentralização, autonomia, parcerias com a comunidade, avaliação, eficiência, disciplina, responsabilidade local e exigências quanto à formação dos profissionais.

Nas últimas três décadas, assistimos ao crescimento dos sistemas escolares, muitas vezes, sem planejamento e organização estrutural, financeira e pedagógica, campo que

se constituiu em objeto de estudo de muitos pesquisadores em educação. A indeterminação de prioridade nos planos de governo dos países periféricos mostra que os resultados de aprendizagem e desempenho dos estudantes em todos os níveis são insatisfatórios. Dessa forma, reproduziram-se fracassos contínuos, especialmente pelo despreparo dos estudantes para enfrentarem os desafios existenciais e profissionais. Permanece a ineficiência e a ineficácia do sistema público de educação.

Ao longo da trajetória histórica, os sistemas educacionais públicos tiveram como marcas a instabilidade de suas práticas, as quais ficaram divididas entre os programas oficiais e os modismos determinados pelos organismos financiadores, cujas políticas centravam-se num discurso salvacionista em curto prazo. Diversas concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas invadiram a escola, misturadas à ideia de “‘redenção pessoal’ e ‘regeneração social’, formação para novas tecnologias e educação para a cidadania”, fragmentando o trabalho, e, conseqüentemente, fragilizando os resultados (NÓVOA, 1995, p. 15).

O inexpressivo índice de renovação e autonomia das escolas criou espaços para que outras instituições se apropriassem dos conhecimentos historicamente acumulados e passassem a utilizá-los em defesa dos seus interesses. Os espaços educativos foram multiplicados, obrigando a escola a rever seu papel no movimento de transição e transformação econômica e social. Dentre as exigências desse modelo destaca-se o perfil determinado à formação dos profissionais. Nesse contexto, a função social e política da escola e a formação dos seus agentes passaram a ser apontadas como elemento fundamental, isso porque “os professores têm uma má formação [...] o conhecimento ensinado nas escolas é obscuro e medíocre e não consegue elevar os padrões mínimos de desenvolvimento social” (APPLE, 2000, p. 14).

Iniciou-se, então, um amplo processo de discussão sobre os enfoques e dimensões da formação continuada no campo educacional. O cenário dessas discussões é permeado por algumas questões básicas: que formação tem caráter contínuo? Capacitação, qualificação, treinamento ou reciclagem podem ser considerados formação contínua?

3.3.1 - O CARÁTER CONTÍNUO DA FORMAÇÃO

Os avanços da ciência e da tecnologia que marcaram essa etapa das relações produtivas alteraram o perfil ocupacional, exigindo que da simples à mais complexa ocupação

formal ou informal deve ser conferida preparação mínima, focalizando as habilidades básicas necessárias, as demandas e ofertas do mercado de trabalho. Com a internacionalização econômica, reduziram-se postos de trabalho, elevando os índices de competitividade entre os sujeitos, traduzindo-se em alterações no perfil dos profissionais. Ameaças e incertezas marcaram a vida dos profissionais de todas as áreas, especialmente do magistério, na medida em que foram responsabilizados diretamente pela elaboração, transmissão e reelaboração do conhecimento necessário à formação.

Desse modo, os cenários de globalização, renovação científica e tecnológica sugerem novos sentidos para a formação dos trabalhadores, constituindo-se, portanto, em elementos norteadores para o modelo e perfil de formação dos professores. Assim, a formação deve ser conduzida por uma família de competências, procedimentos e habilidades técnico-científicas e focalizar a dimensão das relações pessoais, grupais e institucionais. De acordo com Nóvoa (1998, p. 22), a formação dos professores pode ser organizada compreendendo: “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se”.

No “saber relacionar e saber relacionar-se” os professores se envolveriam no trabalho conjunto com outros parceiros: o aluno, as famílias e a comunidade “que no conjunto é quem paga a educação e que exige a formação de cidadãos competentes e de trabalhadores eficazes”. Segundo o autor (op. cit. p. 24), nos processos de formação essas habilidades não têm recebido a atenção devida, apesar de envolver aspectos comunicacionais, tecnológicos e sociais essenciais à intervenção técnica, política e de participação nos debates sociais e culturais.

Para ele, planejar e executar a formação distante do “saber organizar e saber organizar-se” é descartar as formas de organização do trabalho escolar através dos currículos e programas, das estratégias e metodologias, ignorando o sentido coletivo/conjunto da atividade docente, dando prioridade ao aspecto individual.

Na mesma linha, o autor afirma que reconstituir o conhecimento profissional docente ignorando o “saber analisar e saber analisar-se” é visualizar erroneamente os processos, pois essas competências incorporam simultaneamente as dimensões teórica, prática e experiencial, indo além dos “discursos de superfície”, procurando uma compreensão mais profunda dos fenômenos educativos. Estudar, conhecer, investigar, avaliar (NÓVOA, 1998, p. 27-29).

As possibilidades da formação docente centralizada nas habilidades apresentadas pelos estudos de Nóvoa (op. cit), tornaram possível identificar as fragilidades na ação dos professores. As fragilidades podem ser decorrentes da precariedade da formação inicial a que tiveram acesso, pois não correspondeu às mudanças propostas em suas práticas, transformando-os em profissionais carentes de formação e informação permanente. Nesse campo, os planejadores e professores recorrem à formação continuada como alternativa para compensar as insuficiências e inconsistências da formação inicial, buscando o seguinte, segundo Vaillant (2003, p. 277):

Aperfeiçoar os conhecimentos e as habilidades pedagógicas dos professores mal capacitados; entregar conhecimentos especializados em matérias nas quais se diagnostica uma clara deficiência; facilitar a introdução de reformas educativas, inovações no currículo, novas técnicas ou novos textos de estudo.

Pensando nessa direção, a formação representa uma resposta por intermédio dos processos que se efetivam em diversos tempos, espaços e contextos. As agências de formação, sejam universidades, empresas de consultorias ou escolas, ocupam um lugar central na produção e/ou reprodução do “corpo de saberes e do sistema de normas da profissão”, desempenhado em variados níveis, envolvendo diferentes correntes de pensamento e pessoas na elaboração dos “conhecimentos pedagógicos” (NÓVOA, 1995, p. 18). Na mesma linha de reflexão, Falsarella (2004, p.55), afirma:

Em sentido amplo, como processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido estrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, reflexão e interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional.

Na formação direcionada ao desenvolvimento do “corpo de saberes e do sistema de normas da profissão”, a experiência é considerada fator determinante, agregando, tanto as vivências cotidianas, os conhecimentos apreendidos como os que necessitam de atualização e avaliação, os saberes representativos das demandas sociais e das necessidades que se reafirmam no campo profissional e pessoal, como anota Lima (2001, p. 32):

A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. [...] a formação continuada não se efetiva distanciada de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícitos nisso os sonhos, a vida e o trabalho do professor.

Segundo a autora, a formação ‘para toda vida’ deve ser encarada como um processo permanente, integrado ao cotidiano dos professores. O grande desafio é transformar a escola num ambiente formativo dos seus agentes, devendo articular os projetos da escola, ser planejada e executada como um dos componentes da mudança, esforço de inovação e busca de melhores trajetórias de transformação de seus resultados, assim como da prática dos professores e desempenho dos alunos. Esse projeto deve visualizar um ambiente colaborativo, envolvendo a gestão, as práticas curriculares e as necessidades dos professores, como defende Nóvoa (1998, p. 161), “O fato das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas”.

Decisões sobre as necessidades formativas dos professores devem visualizar as dificuldades e limitações que permeiam a prática educativa, o corpo de saberes teóricos e práticos apreendidos e desenvolvidos pelos docentes nos seus percursos profissionais, articular-se ao cotidiano escolar, corresponder ao projeto pedagógico da escola e ao modelo de desenvolvimento social, mesmo porque os conhecimentos trabalhados pelos professores visando à apreensão pelos estudantes só tem significado se responderem às suas necessidades de desenvolvimento pessoal e emancipação. Os saberes dos professores será o nosso foco na sequência do texto.

3.3.2 - OS SABERES E A FORMAÇÃO

O esforço da formação objetiva o domínio do “corpo de saberes e do sistema de normas da profissão: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica”. A profissionalização do professorado constituiu-se um percurso atravessado por lutas e conflitos, avanços e recuos. Compreender esse processo implica um olhar atento aos conflitos e tensões que permeiam as políticas de valorização dos docentes, seja do ponto de vista da formação, seja da remuneração adequada ou da “valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática” (ZEICHNER, 1993; HAMELINE, 1991).

Para Nóvoa (1995, p. 26), cada proposta, experiência, momento é a expressão das necessidades do inventário social e econômico, geralmente contemplam “práticas de

formação-ação e de formação-investigação” ou focalizam a assunção dos interesses do capital. Nessa linha de reflexão Kuenzer (1998. p. 3) afirma que

Aos educadores cabe, dada à especificidade de sua função, fazer a leitura e a necessária análise deste projeto pedagógico em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.

O estudo teórico neste trabalho apontou, ainda, que as experiências do século XX deixaram como marcas a “expansão escolar e o aumento do professorado, assim como, uma relativa incerteza face às finalidades da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites”, elementos que contribuíram para que se reproduzissem estratégias variadas de formação continuada, principalmente, a partir da década de 70. Destaca-se na literatura consultada a expansão desenfreada em busca de diplomas e títulos, justificada pelos sinais de mundialização da economia, que elevou os índices de competitividade entre os setores produtivos e os respectivos profissionais (NÓVOA, 1995). Outro indicativo da expansão é a ocupação do campo educativo por profissionais de diferentes áreas, um fenômeno que colaborou para a fragilização dos processos e, conseqüentemente, do desempenho dos estudantes.

De um lado, instalou-se uma crise da profissão docente, apresentando como conseqüências: desmotivação pessoal e elevados índices de abandono, insatisfação profissional e a falta de investimentos pelo professor na sua formação, seja pelas limitações financeiras ou pela falta de expectativas profissionais e pessoais. De outro lado, a sociedade acenou com um sentimento de desconfiança em relação aos conhecimentos e à qualidade do trabalho docente. Esses elementos indicam que, embora colocada no olho do furacão, a profissão docente permanece intacta e as “sociedades contemporâneas lhe conferem responsabilidades pelo desenvolvimento sustentável” (NÓVOA, 1995, p. 22).

Assim, a formação de professores compõe, provavelmente, a área mais complexa das mudanças operacionalizadas no setor educativo, obrigando os organismos internacionais a redefinir e realocar recursos. Nesse campo, os governos estabeleceram parâmetros legais, na perspectiva de sinalizar propostas de valorização aos portadores de formação inicial e continuada, atuantes nos sistemas educacionais, bem como atraí-los para a profissão. As instituições e agências formadoras apresentam, segundo Nóvoa (1995), um tipo de *formação*

“oscilando entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos ‘fundamentais’, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos ‘aplicados’”.

De acordo com Di Giorgi (2001, *apud* Lima 2006 p. 58-9), essa formação é, muitas vezes, reprodutora de experiências que não comprometem o projeto econômico e social; seu planejamento e execução

[...] não valoriza o intercâmbio horizontal entre professores; dissocia gestão administrativa e prática pedagógica; dissocia conteúdos e método; ignora o conhecimento e a experiência prévia dos professores; não procura pensar a prática realmente existente, negando a prática docente como espaço e matéria-prima para a aprendizagem.

Sendo assim, os currículos desses programas revelam uma oscilação entre a “metodologia, com atenção privilegiada às técnicas e aos instrumentos de ação; o caráter disciplinar, centrado no conhecimento de uma determinada área e, o aspecto científico, tendo nas ciências da educação as referências fundamentais” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Noutra linha de planejamento, a formação em serviço, centrada na lógica das capacitações, reciclagens e outros cursos aligeirados, tiveram grande repercussão, expandindo-se por vários estados e municípios brasileiros na segunda metade da década de 90 e início do século XXI. Os programas sustentavam, quase sempre, uma abordagem conceitual ou metodológica específica e mínima, focalizando aspectos pontuais, planejados para atender a questões imediatas do cotidiano escolar.

Esse cenário caracteriza as experiências desenvolvidas nas últimas décadas, demarcando uma formação financiada com recursos dos sistemas públicos, operacionalizada, na maioria, por universidades ou empresas de consultoria, amplamente voltada para a prática e esvaziada de significação teórica. É apresentada como um bem de consumo, em função das ameaças da internacionalização econômica, que aponta a redução dos postos de trabalho, aumento da competitividade e impõe o discurso da formação como ferramenta de garantia da empregabilidade. Nesse período, acentuou-se a expansão da indústria da formação em todos os segmentos profissionais, especialmente na docência, mobilizados por um duplo sentido: a implantação dos planos de desenvolvimento, cargos e salários dos profissionais do magistério nos estados e municípios, bem como, pelas determinações da LDB 9.394/96 e legislação complementar, inclusive determinando prazos para a consolidação da formação para os profissionais atuantes nas redes.

A ilusão da formação criou um professor consumidor de cursos, que vivencia a formação em momentos ‘descontínuos’, isolados das questões pertinentes ao cotidiano; uma formação estritamente pedagógica, “bancária”, individual, receiptuária e promovida ‘de fora’, ou seja, é sempre alguém que vem dar alguma coisa que eles ainda não sabem ou não dominam; que vem dizer o ‘como fazer’, na maior parte das vezes desvinculado da prática pedagógica desenvolvida na escola. Em relação às ilusões da formação, Lima (2001, p. 47) em sua tese de doutorado defende o conceito de que

A formação contínua ligada ao desenvolvimento profissional, no horizonte da emancipação humana. [...] é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.

Na mesma direção, Fusari e Rios (1995, p.38), caracterizam a formação como “processo de desenvolvimento da competência dos educadores, daqueles que têm como ofício transmitir - criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade”. Esses autores defendem, dessa forma, que a formação continuada e em serviço, centralizada nas exigências de democratização da educação nacional,

Enfrenta o desafio de buscar a superação de problemas que se iniciam pela necessidade de explicitar as exigências de seu próprio papel – o dever ser -, a dimensão ética, os novos paradigmas para uma reflexão que se pretende aprofundada e abrangente. Isto se agrava quando se considera a educação continuada do educador, a “ensinação do ensinador” em sua prática profissional cotidiana.

3.4 - FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação contínua é apontada como um caminho para a qualificação da ação e para o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, para Lima (2006, p. 54), é necessário pensar a formação “no sentido mais amplo, levando-se em consideração os limites das relações de trabalho, as condições reais das universidades públicas no contexto das reformas”. Ainda segundo a autora, a formação contínua deve ser uma prática engajada em grupos de estudos, no encontro e desencontro das ideias e práticas, oportunidade para o confronto e a maturação, tendo como “opção metodológica as narrações, registros, trocas de experiências sobre o cotidiano, a favor da re-significação das relações de exclusão e de solidão, de desigualdade, violência e das modernizações impostas” (LIMA, 2006). Por sua

vez, na grande quantidade de processos formativos, os professores são chamados a reproduzir conhecimentos e não produzi-los, não determinam o conjunto dos saberes, tampouco ocorre a valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática. Esse modelo frequentemente remete os docentes a momentos circunstanciais e superficiais de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e à sua ação didática. Constituem-se momentos efêmeros onde predomina a técnica sobre modismos que se reproduzem como determinações dos órgãos de financiamento externo.

O desenvolvimento profissional docente requer mediações que envolvam continuidade e permanência. O docente traz uma experiência, saberes que foram testados e, conseqüentemente, apresentaram um nível de qualidade sobre os resultados apresentados pela escola. Esses saberes precisam ser identificados e utilizados na continuidade da formação, alimentando o êxito e combatendo os fracassos previsíveis.

Ao refletir sobre a formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor, Imbernón (2001, p. 43-4) assinala que

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda de mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a formação na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc, e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

Na mesma direção, Sacristán (1999, p. 77) afirma que os programas devem incorporar iniciativas dos professores em quatro grandes campos: “melhoria ou a mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula; participação ativa no desenvolvimento curricular; participação e alteração nas condições da escola; participação na mudança do contexto extra-escolar”. Para Carvalho e Simões (1999, p. 5), “a formação continuada deve motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade, como um processo crítico-reflexivo mediante proposta intencional e planejada visando a própria mudança de postura”.

Para Nóvoa (1998, p. 57), “todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber”. Não é interessante implementar processos de formação continuada ignorando as etapas de desenvolvimento profissional do docente, “nem a escola como o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores”; afinal, a escola é vista como “lócus de formação continuada do educador”, lugares de referência. É nesse cotidiano que o professor aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas atitudes (NÓVOA, 1998, p. 30).

Para Alvarado Prada (2008, p.2), a formação deve ser entendida como um processo “Contínuo de formação do profissional por meio do estudo constante junto com seus pares, buscando [...] desenvolvimento pessoal, profissional e cultural [...] e aperfeiçoando seus conhecimentos, suas habilidades e sua prática pedagógica”.

Tentativas de rupturas com as determinações dos organismos de fomento vêm sendo discutidas desde a década de 70, por diversos segmentos das universidades brasileiras, organizados em associações como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPEd, Associação Nacional de Educação – ANDE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. As discussões e decisões oriundas desses segmentos são socializadas através dos grandes encontros nacionais e internacionais de divulgação da produção científico-pedagógica, cujo objetivo é promover e criar uma rede de experiências. Destacaram-se também o Congresso Brasileiro de Educação – CBE, a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, além da realização do Congresso Nacional de Educação CONED. Das discussões que emergiram dessas instituições, favoráveis à reconfiguração dos processos da formação docente, destaca-se o documento elaborado pela ANFOPE (1998), afirmando que

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para os profissionais da educação, articulada à formação inicial e as condições de trabalho, salário e carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

3.4.1 - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Considerada como espaço de aprendizagem da comunidade que a integra, a escola também se constitui espaço de formação e aprendizagem não apenas dos alunos, mas também de professores, gestores e outros sujeitos, ou seja, de todos os agentes que a compõem (ALVARADO PRADA, 2008, p. 2). Planejada segundo essa estrutura, as ações nessa direção demandaram responsabilidades aos diferentes segmentos governamentais e não-

governamentais, envolvendo um conjunto de procedimentos, materializando-se em situações específicas, investimentos materiais e imateriais, sinalizando o necessário monitoramento das repercussões sobre os resultados.

O estudo teórico do objeto revelou que os programas destinados à formação dos docentes cearenses no período de 2002 a 2006, em nível de sistema, concomitante à realização do Progestão, se materializaram sob duas formas: cursos de curta duração ou programas de longo prazo, utilizando metodologia presencial, semipresencial e a distância. Convém comentar que essas estratégias, orientadas pelos discursos de formação e desenvolvimento profissional, na maioria, foram planejadas por especialistas, com escassa ou nenhuma participação docente.

Embora o movimento de formação inicial e continuada tenha marcado o cenário educacional nas duas últimas décadas, um monitoramento realizado através de avaliações externas revela que as aprendizagens dos professores ficaram abaixo das expectativas. Geralmente os docentes concluem esses momentos com a sensação de pouca ou nenhuma assimilação teórico-metodológica, sem perspectivas de intervir qualitativamente na prática. Alguns desses momentos ocorreram sob a forma de megaeventos, apoiados na presença de um teórico renomado nacionalmente para justificar o volume de recursos aplicados. Nesse tipo de formação, esses especialistas se limitam a ditar receitas exitosas aplicadas a outros contextos, distante das experiências dos professores participantes. Para Falsarella (2004, p. 65), nessas circunstâncias,

As ações de educação continuada propostas pelas várias instâncias, embora muitas e de variadas naturezas, não configuram um projeto articulado, pois são realizadas de forma fragmentada e se desenvolvem mais como processo pessoal relativamente autônomo em relação aos objetivos institucionais.

Outros fatores denunciaram a fragilidade da atuação docente e contribuíram para que os professores buscassem cursos de longa duração, muitas vezes custeados com recursos próprios. A formação a ‘toque de caixa’, proporcionada em cursos de curta duração, com cargas didáticas que não ultrapassam quarenta horas totais, não representaram para o professor a almejada ascensão profissional, tampouco a melhoria da própria atuação. Nessa situação, o professor “investe em sua própria formação, uma vez que da certificação, das publicações e das pesquisas depende seu reconhecimento profissional no mundo acadêmico” (LIMA, 2006, p. 292), almejando a melhoria salarial, num contexto de constante desvalorização e desprestígio econômico e social.

3.4.2 - AS NOVAS ORIENTAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação ganhou novos contornos e dimensões. A principal inovação foi a proposta de articulá-la e desenvolvê-la tendo como *locus* a própria escola, inserida no Projeto Político Pedagógico – PPP ou no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, cujo objetivo, conforme registro de Estrela (2006, p. 43) deve se voltar para a

... aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia dos respectivos projetos educativos desta”, e o “estímulo aos processos de mudança no nível e dos territórios educativos em que estas se inserem gerando dinâmicas educativas”. [...] é nos contextos de trabalho que se manifestam, vivem e se resolvem os problemas do cotidiano, afinam-se os projetos profissionais, reconstrói-se a identidade profissional.

A escola tornou-se, por excelência, um espaço de formação, considerando dois aspectos fundamentais: a natureza educativa do processo – no sentido de reapropriação/fortalecimento cognitivo e um espaço para mediar a formulação de novos conhecimentos baseados na reflexão na e sobre a prática docente. Nesse cenário, a gestão pedagógica foi convocada a assumir a formação dos professores, criando, para tanto, as condições materiais e humanas que viabilizassem a materialidade dos percursos formativos, tornando acessível o conhecimento teórico e tecnológico necessário ao desenvolvimento da formação, bem como favorecendo a consolidação das relações no ambiente escolar. De acordo com Machado (2006), o papel das secretarias de educação é assumir a formação continuada dos gestores. Por sua vez, esses se tornam responsáveis pela capacitação dos demais servidores, especialmente os docentes, visando elevar o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, das escolas.

Esse *design* revela que a gestão pedagógica, como um dos focos prioritários da política educacional, ganhou outras dimensões sintonizadas com as exigências relacionadas à eficiência e competência no controle dos processos, sobretudo percebida como um mecanismo possível de exercer controle sobre sujeitos, procedimentos e resultados. Paro (2001, p.33) considera que as políticas de formação são “Produtos de determinações sociais mais amplas, as práticas escolares não deixam de ser configuradas também por condicionantes mais próximos e imediatos que não podem ser apreendidos sem se considerar a realidade concreta onde elas se manifestam”.

Essa concepção aponta que a escola precisa constituir-se *locus* de formação continuada, mediante a promoção de experiências internas articuladas com indicadores que evidenciem as limitações e possibilidades do cotidiano. O fato de organizar a ‘formação em serviço’, priorizando os temas ou problemas detectados, tornando-os relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores, situa a formação alicerçada na reflexão crítico-teórica e considera os determinantes sociais e pedagógicos que a engendram, logo, favorecem o acesso, apreensão e ressignificação dos conhecimentos trabalhados.

Embora seja uma tarefa coletiva, compartilhada por todos os segmentos que dão vida à escola, a qualificação do trabalho pedagógico implica diferentes responsabilidades que compreendem o envolvimento dos diversos sujeitos envolvidos. Algumas questões como a fragmentação, a desarticulação e o descontinuísmo que caracterizam essas práticas são objeto de severas críticas.

Se há intenção de superar o quadro caótico que permeia os resultados da educação pública brasileira, a profissionalização e o desenvolvimento dos professores deve estar na ordem das prioridades. É preciso repensar os modismos, adequar as necessidades ao contexto e, sobretudo, eliminar o sucesso de outras experiências que não se articulam à realidade imediata. Urge, nesse contexto, discutir novas bases para o trabalho, o reconhecimento e a valorização, como assinala Candau (1999, p. 87):

É necessário também estarmos conscientes dos seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais que envolve estes processos.

Os baixos resultados de desempenho e elevados índices de evasão são pedras de toque na responsabilização aos professores pelo fracasso do processo educativo, assim como contribuem para a falta de reconhecimento e valorização dos profissionais. Libâneo (2001, p. 79) assim analisa:

Mais uma vez não se trata de culpabilizar os professores, eles não respondem sozinhos pelos fracassos da escola, atrás deles estão as políticas educacionais, os baixos salários, a formação profissional insuficiente, a falta de condições de trabalho, falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico.

Segundo os autores, é recomendável, nesse clima, que a formação, tanto inicial como continuada, constituam razão especial para o docente buscar o próprio reencontro com o que faz, de forma prazerosa, integrada ao contexto e sintonizada com as representações do seu

contexto de trabalho. É fácil reconhecer que há um descompasso entre o necessário e o ilusório nesses programas. As estratégias implementadas cumprem as metas determinadas pelos organismos fomentadores, mas nem sempre repercutem em alterações significativas na prática dos professores, conseqüentemente, nos resultados apresentados pelos alunos, que se constituem a meta principal do trabalho educativo.

Assim, a formação ideal teria como eixo a reflexão sobre as atividades desenvolvidas no espaço escolar, visando garantir a articulação entre os saberes e a ação em serviço, num processo permanente de planejamento, avaliação, ressignificação e redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem, não apenas do aluno, mas também dos professores, afinal “[...] sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve repetir-se” (FREIRE, 2000, p. 21).

A formação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente em função do redimensionamento da ciência e da tecnologia. A realidade se altera e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e redimensionado. Dessa forma, programas de formação continuada se fazem necessários para atualização dos conhecimentos docentes, principalmente para que se façam análises das alterações da prática e quais direcionamentos seguir para acompanhar a dinâmica das mudanças impostas e esperadas no plano institucional e social.

Partindo das premissas aqui apresentadas, eis alguns questionamentos que pretendemos delinear mediante análise dos achados da pesquisa no capítulo seguinte: a quem serve esse modelo de formação docente que se realiza no espaço e horário de trabalho dos professores? Que interesses estão subjacentes nesse modelo? Que indicadores sinalizaram necessidades de formação em serviço no espaço escolar?

CAPITULO IV

É A ESCOLA UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO?

O conhecimento acontece quando captamos o significado dos fenômenos e desvendamos seu verdadeiro sentido, recuperando [...] os contextos, as estruturas básicas e as essências [...]. Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos (GAMBOA, 2001).

Este estudo insere-se no âmbito das pesquisas que buscam compreender e aprofundar o processo de aprendizagem profissional dos professores, mediante análise das experiências norteadas pela formação em serviço dos gestores pedagógicos através do Progestão. As diversas ações desenvolvidas ao longo da década de 90 e início do século XXI objetivaram melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos. A qualificação dos resultados discente foi, portanto, o lema norteador das políticas educacionais e dos processos de formação de professores. Apesar dos investimentos oficiais, o monitoramento realizado através das avaliações externas sobre o rendimento escolar mostrou que os resultados permanecem abaixo das expectativas.

As metas focalizando um professor detentor de múltiplas competências e habilidades, domínio teórico e, sobretudo, capaz de se adaptar às transformações, com força de vontade para “crescer” profissionalmente, com qualificado conhecimento “técnico-científico” tornaram-se diretrizes para os contextos de formação continuada e em serviço, circunscrita nos planos de desenvolvimento dos estados e municípios brasileiros, para dar conta da qualidade do ensino, do sucesso do aluno e da projeção da escola nos *mídia*.

Partindo dessas considerações, neste capítulo, fizemos a análise dos dados da pesquisa à luz das contribuições teóricas elencadas nos segundo e terceiro capítulos. Interessamo-nos em investigar as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico egresso do Progestão, como sujeito articulador e dinamizador dos processos formativos em serviço no espaço escolar, no período de 2002 a 2006.

Nos capítulos anteriores, delineamos conceitos de formação continuada, seja enfatizando a experiência com a formação dos gestores e a tarefa assumida por eles, caracterizadas ao ideário de política educacional, que tinha como uma de suas determinações, conduzir a implementação dos processos formativos na escola.

Neste capítulo, retomaremos os apontamentos **explicitando** as experiências desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos na implementação da formação docente no espaço escolar, bem como, **caracterizando** os delineamentos das experiências, seus contextos e resultados em seis escolas da rede estadual de Juazeiro do Norte - Ceará.

4.1 - JUAZEIRO DO NORTE: PERFIL SOCIOECONÔMICO

A cidade de Juazeiro do Norte²⁹ localiza-se no extremo sul do estado do Ceará, especificamente no Vale do Cariri, a cerca de 560 km de Fortaleza, com acesso pela BR 116. É a maior cidade do interior cearense em densidade populacional e atividades econômicas.

Em termos de extensão territorial é considerado um dos menores municípios do Ceará, com área de 249 km², representado por uma população aproximada de 242.139 mil habitantes (IBGE/Contagem da população 2007), com maior densidade na zona urbana, ou seja, dos 95,33% de habitantes, apenas 4,67% concentram-se na zona rural (IBGE – Censos Demográficos/2003).

As condições socioeconômicas estabelecidas ao longo do município e as físico-geográficas relacionadas ao sertão central desencadearam um fenômeno que se amplia com a evolução e desenvolvimento.

Enquanto a urbanização vem atingindo grande nível de expansão, comprometendo indicadores sociais como educação, emprego/trabalho/renda, saúde, habitação, transporte, segurança, lazer, etc., a concentração populacional na zona rural tomou direção contrária, motivada pela migração campo-cidade da força de trabalho, devido às adversidades climáticas, dentre outros fatores.

Nesse sentido, o amplo fluxo migratório do campo para a cidade e da cidade para a capital do estado se justificaram pela busca de oportunidades educacionais e possibilidades de engajamento no mercado de trabalho. Em Juazeiro, os registros comprovam que o maior

²⁹ O lançamento da pedra fundamental de uma capela em honra de Nossa Senhora das Dores, em 15 de setembro de 1827, no local denominado Fazenda Tabuleiro Grande (município de Crato), de propriedade do Brigadeiro Leandro Bezerra Monteiro, marca o início da história do lugar que é hoje a cidade de Juazeiro do Norte. Conta-se que três frondosos juazeiros existentes em frente à capela, à margem da antiga estrada Missão Velha - Crato, passaram a ser pousada obrigatória de viajantes e tropeiros que viviam em andanças pelos sertões. Com o tempo, começaram a surgir as primeiras moradias e pontos de negócios, tendo início o povoamento. A fundação da cidade, porém, se deve ao Padre Cícero.

índice de absorção de mão-de-obra é detectada em atividades relacionadas ao setor de turismo religioso, que apresentou ampliação gradativa em decorrência das frequentes romarias, considerado o mais abrangente e com os melhores indicadores.

Característica da população é a heterogeneidade quanto à naturalidade. Há praticamente pessoas de todos os estados nordestinos, muitos dos quais romeiros, atraídos pela divulgação e repercussão dos milagres do Padre Cícero. Segundo estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007), a população nativa representa hoje menos da metade do total e muitos habitantes têm o nome de Cícero ou Cícera, em homenagem ao Padre Cícero, considerado o fundador da cidade.

O setor agropecuário tem pouca representatividade devido às características urbanas predominantes. O setor apresenta um valor de produção estimado em R\$ 5.576,00 (cinco mil, quinhentos e setenta e seis reais) ao ano, enquanto que o setor industrial tem maior representatividade, com valores de produção calculados em torno de R\$ 190.157,00 (cento e noventa mil, cento e cinquenta e sete reais) ao ano (IBGE, 2007).

A última década marcou a expansão e a diversificação da industrialização, representada pela fabricação de sandálias de plástico e couro, bebidas, refrigerantes, alumínio, alimentos, confecções, móveis, jóias e laticínio, entre outras. No entanto, o setor com maior crescimento é o comércio e serviços, relacionados ao turismo religioso, com foco nas romarias e atividades correlacionadas. O valor adicionado, nesse setor, equivale a R\$ 774.237 (setecentos e setenta e quatro mil, duzentos e trinta e sete reais).

Constatamos nos planos de desenvolvimento governamental para a região do Cariri, em especial, para a cidade de Juazeiro do Norte, perspectivas de ampliação e diversificação econômica, partindo de novos perfis de investimentos e desenvolvimento (CEARÁ, 2005).

Apesar de os documentos revelarem estratégias diferenciadas, visualizando maior índice de desenvolvimento, Juazeiro do Norte, da sua criação aos dias atuais, apresenta como principais atividades econômicas a industrialização diversificada através das pequenas empresas, as chamadas empresas de fundo de quintal, e de pequenos comerciantes, constituindo-se uma ampla economia informal. Segundo preceitos do Padre Cícero naquela cidade de tudo se fabrica e vende (Cartas, 1929).

Nesse cenário, ressaltamos que este trabalho contribuiu para melhor conhecermos a realidade econômica, política, social e educacional do município.

Para abordar o quadro da educação local, apresentamos a organização do ensino, abrangendo as dependências administrativas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

4.1.1 - A EDUCAÇÃO E AS EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL

A análise das taxas de matrícula permite apreciar a expansão do acesso à educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), num determinado período, assim como a produtividade do sistema educacional.

TABELA 1 – Docentes: matrícula inicial e salas de aula 2003-2004.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	DOCENTES		MATRÍCULA INICIAL		SALAS DE AULA	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Federal	19	01	209	0,25	10	0,59
Estadual	814	23,82	26.459	32,04	300	17,79
Municipal	1.539	45,03	41.708	50,51	656	38,91
Particular	1.046	30,6	14.197	17,19	720	42,7
Total	3.418	100	82.573	100	1.686	100

Fonte: Secretaria da Educação Básica (SEDUC/2003)

Os números mostram que a rede municipal apresenta maior volume de matrículas e número de docentes. Com relação ao número de salas de aula, o valor informado é inferior ao da rede particular. Esse fenômeno caracteriza, sobretudo, a superlotação nas escolas da rede pública, o que normalmente não é constatado na esfera privada. A superlotação das salas de aula trouxe, como consequência, inúmeros danos para a aprendizagem e para o desempenho dos alunos, bem como, contribuiu para ampliar os indicadores de evasão, desistência e abandono.

Os números evidenciam uma ocupação na rede estadual de 88,20% de alunos por sala de aula, na rede municipal de 63,58% e nas unidades da rede particular de 19,72%. Esses números caracterizam a escola em movimento e registram, pelos dados anunciados, que, no

período 2003-2004, as taxas de reprovação, abandono e repetência foram bastante significativas na esfera pública. No ensino fundamental, o índice de reprovação foi de 12,70% e no ensino médio 9,62%; 11,14% abandonaram o ensino fundamental, enquanto 16,69% deixaram o nível médio. Com relação à repetência, os índices foram, respectivamente, 9,72% no fundamental e 4,23% no ensino médio.

Constatamos, mediante revisão bibliográfica e documental, que, no Brasil, esse fenômeno é histórico. O fracasso permeia a prática educativa, apesar dos esforços de superação, especialmente da iniciativa pública. Ao fazermos uma análise abstrata do fenômeno, identificamos a necessidade de pensar concretamente em que circunstâncias a escola estava desenvolvendo suas ações, contribuindo para a ampliação destes indicadores. Isso porque “as condições de educabilidade dos sujeitos decorrem, não só das características de seu processo de desenvolvimento, como também das características das práticas pedagógicas que lhe são oferecidas” (BAETA, 1982).

Outro aspecto observado na análise foi a superioridade numérica da rede municipal em relação à rede estadual, seja em termos de matrículas, número de docentes e número de salas de aula. Esse fato decorreu, sobretudo, do regime de colaboração firmado entre a SEDUC e os municípios, que resultou na municipalização da educação, reorganização da rede escolar e universalização do ensino fundamental, segundo o Art. 10, LDB 9.394/96:

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público.

A progressiva expansão do ensino médio no Ceará decorreu, sobretudo, das recomendações propostas pela Emenda Constitucional N°. 14/96, a qual designa a esfera estadual como responsável não apenas pela oferta, mas, principalmente, pela expansão desse nível de ensino, como forma de garantir maior acesso dos estudantes provenientes das escolas públicas, geralmente pertencentes às famílias de baixa condição socioeconômica, considerando que

Os grupos sociais mais pobres, que constituem a maioria de nossa população, buscam formação escolar para seus filhos, contando com o trabalho da escola pública como parte de um projeto de melhoria de vida. Na escola, índices alarmantes de exclusão e seletividade atestam que a resposta a essa busca tem confirmado o 'destino' socialmente produzido destas pessoas, pelo qual ficam reduzidas as suas aspirações e expectativas (SÃO PAULO, 1996, p. 8).

Nessa linha de análise, apresentamos a matrícula por dependência administrativa no período 2005-2006, objetivando complementar os dados anunciados na Tabela 1.

TABELA 2 – Matrículas por dependência administrativa 2005-2006

Dependência Administrativa	Ensino Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Federal	-	-	215	626 (2)
Estadual	-	5.947	9.662	735 (2)
Municipal	5.253	31.371	-	-
Particular	4.352	8.252	1.229	1.818 (2)
Total	9.605	45.570	11.106	3.179 (2)

Fontes: (1) MEC/INEP – Censo Educacional 2007; (2) MEC/INEP – Censo da Educação Superior 2005.

Embora a Tabela 1, construída a partir de informações divulgadas pela SEDUC/2003 e Perfil Básico do Município (SEPLAN, IPECE/2003), não caracterize uma matrícula efetiva no ensino infantil, tendo em vista que passou a ser considerada etapa da educação básica e responsabilidade do município³⁰. O movimento no sentido de assegurar a matrícula nesse nível foi iniciado a partir de 2001, com um total de 451.354 crianças regularmente matriculadas em todo o Ceará. O crescimento na ordem de 27% da oferta colocou o estado numa posição privilegiada em nível nacional no atendimento deste segmento populacional (CEARÁ, 2005).

De acordo com dados do INEP³¹ sobre a educação infantil, em 2004 foram efetivadas 10.767 matrículas no município, sendo 4.831 na rede pública distribuídas em 39 escolas, com 514 professores; na rede privada, o atendimento foi efetivado em 70 unidades escolares, com 342 professores e 5.936 matrículas. No quadro 02, elaborado a partir do delineamento numérico correspondente ao período 2005-2006 constatamos que 13,83% da

³⁰ Pela LDB N°. 9.394/96, Art. 30, a educação infantil está organizada em dois níveis: creches, para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos de idade. O que se denomina classes de alfabetização é parte constituinte da pré-escola.

³¹ Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, Censo Educacional 2004.

matrícula efetivada no município correspondeu à educação infantil (Malha municipal digital do Brasil: situação em 2005. IBGE, 2007).

Na mesma direção, os dados divulgados simultaneamente pela SEDUC/2003 e SEPLAN/IPECE/2003³² não contemplam informações sobre o quadro da educação superior no município. Entretanto, no período 2005-2006, Tabela 2, as informações apontam que essa matrícula indica a centralização das políticas na formação da juventude, seja no âmbito nacional e no próprio município, uma tentativa de corrigir a situação de êxodo identificada anteriormente.

As práticas anteriores registravam que os filhos das classes média e alta deslocavam-se para as capitais do Nordeste em busca dessa formação. Já as camadas menos favorecidas encerravam os estudos no nível médio por não apresentarem condições financeiras suficientes para dar continuidade à formação. A expansão e ampliação dos *campi* da Universidade Regional do Cariri - URCA e da Universidade Federal do Ceará - UFC, bem como, a expansão do ensino superior por instituições privadas, passaram a assegurar à juventude local a formação buscada distante de seus domicílios. Nesse sentido, registramos que um percentual de 4,58% da matrícula total correspondeu ao ensino superior.

De acordo com Indicadores Educacionais Gerais – SEDUC/2003, a rede oficial de ensino em Juazeiro do Norte, compreendendo as esferas federal, estadual e municipal, totalizavam 120 escolas, enquanto a rede particular apresentava um contingente de 75 unidades. Relativo ao uso de bibliotecas, a rede pública contava apenas com 08 centros em suas unidades, ou seja, 6,67%; enquanto a rede privada destacou-se com 24 bibliotecas, representando um volume de acesso correspondente a 32%.

Esses mesmos indicadores apontaram ainda o descompasso entre as duas redes com relação ao acesso a laboratórios de informática e *internet*, fatores que contribuíram para comprometer o desempenho dos estudantes. A viabilidade do acesso ao conhecimento através da internet está, segundo os dados, assegurada para os alunos da rede privada que contava com 34,67% de oportunidades reais, haja vista que 36 escolas possuíam laboratórios de informática e acesso à *internet*, representando 48% de efetiva aproximação e manipulação da tecnologia.

O sucateamento característico das escolas públicas está mais uma vez caracterizado pela redução não apenas no número de bibliotecas, mas também de centros de

³² Perfil Básico do Município - SEPLAN, IPECE/2003.

multimídias, contando apenas com 10 laboratórios, portanto, um atendimento limitado a 8,33% da clientela regularmente matriculada (Indicadores Educacionais Gerais – SEDUC – 2003).

Analisando os números das tabelas 01 (2003-2004) e 02 (2005-2006), relativos à matrícula total, observamos um decréscimo em torno de 13.133 alunos. Se em 2003/2004 a rede estadual contou com 26.459 alunos, em 2005/2006 foram matriculados apenas 15.609, ou seja, uma redução correspondente a 41,01%. Essa redução encontra justificativa no fenômeno da municipalização. A transferência da clientela do ensino fundamental para a rede municipal integrou as determinações do Art. 11 da LDB:

V. Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Embora as recomendações da citada Lei tenham alterado a estrutura dos sistemas de ensino, a redução foi um fenômeno constatado em todas as esferas. A retração na matrícula da rede municipal que, no período 2003/2004, registrou 41.708 alunos, em 2005/2006 contou apenas com 36.894, ou seja, 11,54%. A rede privada também sofreu os reflexos dessa redução. Os 14.197 alunos matriculados em 2003/2004 foram reduzidos para 13.833, representando uma redução de 2,56%, o menor percentual das três esferas.

Tabela 3 – Situação da docência 2003/2004 e 2005/2006.

NÍVEIS	ESFERAS ADMINISTRATIVAS							
	2003/04	2005/06	2003/04	2005/06	2003/04	2005/06	2003/04	2005/06
Educação Infantil	-	-	-	-	172	331	342	273
Ensino Fundamental	-	-	308	222	1.043	1.189	512	514
Ensino Médio	17	14	404	301	-	-	131	91
Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	114	246
TOTAL	17	14	712	523	1.215	1.520	1.099	1.124

Fonte: MEC/INEP, (1) Censo Educacional 2004; (2) Censo da Educação Superior 2003.

A redução observada na matrícula também se refletiu no quadro 03, que apresenta a situação da docência, especialmente na esfera estadual, reflexos do aprofundamento do regime de colaboração e a efetivação de ações conjuntas entre estado e municípios. Fator agregado à situação caracterizada mostra que, no período, larga importância foi atribuída à educação infantil como base para a sequência dos estudos, assim como o reconhecimento de que a alfabetização se constitui processo mais amplo, extensivo aos anos de escolarização do ensino fundamental. A articulação desses fatores contribuiu para a ampliação do quadro docente da rede municipal em 51,96%. Tendência semelhante pode ser constatada no nível superior, esfera privada. O aumento do número de professores no período foi de 46,34%, principalmente no nível superior, comprovando maior acesso dos estudantes à universidade (BRASIL, 1996).

Os dados mostraram existir no interior do quadro apresentado carências, inconsistências e deficiências em relação à formação desses professores. A busca da formação inicial e continuada registrou-se acentuada, especialmente a partir da década de 90, mobilizada pelas inovações propostas nas políticas educacionais, como também nas determinações dos organismos internacionais para assegurar os percentuais de fomento.

Dentre as inovações propostas, destacaremos a formação com base nas necessidades identificadas no espaço escolar. Elegemos as experiências desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental e médio de Juazeiro do Norte, cuja coordenação pedagógica participou do Progestão e teve como norte as orientações explicitadas nessa formação. Iremos analisar os dilemas e desafios com a implementação dos processos formativos nesses níveis de ensino formal, visando identificar a ressignificação do trabalho docente e o fortalecimento das potencialidades das escolas contempladas com as orientações do programa.

Para pensarmos as questões norteadoras, estabelecemos as seguintes categorias de análise do estudo: **coordenação pedagógica** (identidade pessoal e profissional); Progestão (fundamentos teóricos e orientações metodológicas e a implementação dos processos de formação na escola); **formação docente em serviço** (organização e efetivação da formação no espaço escolar; níveis de aceitação, participação e resultados da formação) e **espaço escolar** (relevância das práticas desenvolvidas).

Os relatos orais permitiram analisar com maior profundidade a experiência realizada, dando pistas para a compreensão sobre o modo como as coordenadoras pedagógicas organizaram a escola, a formação continuada em serviço, as relações com os segmentos da

escola e da comunidade, a constituição de parcerias, o monitoramento dos indicadores e resultados de desempenho dos estudantes, focalizando a redefinição de metas e estratégias para a formação dos professores.

4.2 - ESTUDO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE:

CATEGORIA I

Coordenação pedagógica - Com as reformas educativas da década de 90, a gestão, especialmente a coordenação pedagógica se destacou no cenário escolar, como responsável pela condução do processo de descentralização e de tomada de decisões no campo do desenvolvimento e da qualificação do trabalho pedagógico da escola, recebendo, nesse contexto, autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Analisaremos a integração do coordenador como responsável pelo acompanhamento pedagógico, situando-o no processo de trabalho na escola, explicitando os delineamentos da sua formação, a identidade profissional e o desenvolvimento pessoal.

4.2.1 - OS SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS: MULHERES DE TODAS AS CORES, IDADES, VALORES...

Tendo como objetivo investigar quais mudanças foram realmente incorporadas e implantadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas, pertencentes à rede estadual no município de Juazeiro do Norte, centralizamos nossas análises em depoimentos coletados na fase empírica de pesquisa. Para tematizar a motivação de pesquisá-lo, anuncio a minha própria experiência na gestão pedagógica, pois nas entrevistadas me reconheço e revejo minha trajetória profissional.

Para identificar as repercussões do Progestão na implementação dos processos formativos no espaço escolar, indagamos aos coordenadores pedagógicos: que formação é desenvolvida no espaço escolar? Qual(is) indicador(es) apontaram para a necessidade da formação permanente e em serviço dos professores?

Foram realizadas nove entrevistas: sete com professoras que ocuparam cargos na coordenação pedagógica, no período de 2002 a 2006, com a coordenadora do SAP/CREDE e com a coordenadora do Progestão UECE/CED/NECAD. Os sujeitos da pesquisa são mulheres que foram desafiadas a integrar uma caminhada orientada pelo lema “Ceará cidadania: crescendo com inclusão social”³³, remanescente do movimento da “Escola do Novo Milênio”³⁴.

Nosso objetivo, ao investigar algumas escolas de ensino fundamental e médio da rede estadual, em Juazeiro do Norte, foi, portanto, identificar a *natureza e a gênese dos processos formativos que ocorrem no interior destas escolas* e que foram implementados pelos coordenadores pedagógicos egressos do Progestão (PENIN, 1989).

Partimos do pressuposto de que o momento da educação atual demanda explicações detalhadas para avançar no conhecimento acerca das questões concretas e teóricas que sobre ela se colocam, especialmente em relação ao trabalho do professor e sua formação.

Reconhecemos que esse campo é amplo, diverso e complexo. A intenção de investigar o espaço escolar e, dentro deste, como se definiram e se realizaram os processos formativos implementados pelos coordenadores pedagógicos, levaram-nos a consultar uma vasta literatura internacional e nacional, além de consultar documentos oficiais nacionais e locais. No entanto, destacamos que os depoimentos das coordenadoras, neste estudo, tornaram-se importantes referenciais para compreendermos o objeto e a natureza dos processos formativos desenvolvidos nas escolas investigadas.

Investigamos mulheres, professoras, com idade entre 27 e 57 anos, cujo tempo de experiência no magistério variava entre 10 e mais de 30 anos. São determinadas no que fazem e zelosas no cumprimento das exigências da função, provocadas pela necessidade de mudança. As mudanças perpassaram sua história de vida e seu trabalho. Professoras transformadas em coordenadoras pedagógicas num determinado período de sua trajetória profissional.

Entre mim, entrevistadora, e as coordenadoras, que orientam seu próprio destino, sua vontade, seu projeto de vida e que, tão carinhosamente, aceitaram o desafio de compartilhar suas histórias profissionais existe uma relação de amizade desde algum tempo: ou trabalhamos juntas na mesma escola ou órgão; ou fomos professora e aluna; ou

³³ Lema do programa de governo do Dr. Lúcio Gonçalo de Alcântara, Governador, Ceará, 2003-2006.

³⁴ Lema do programa do governo do Sr. Tasso Ribeiro Jereissati, Ceará, 1998 a 2002.

compartilhamos momentos de estudo na graduação ou grupo de pesquisa. Aqui está também a minha história como coordenadora, pois se entrelaça às experiências investigadas.

Escolhemos conhecer a essencialidade de suas experiências, utilizando a entrevista para coletar os dados necessários ao estudo. A utilidade dessa técnica viabiliza analisar o sentido que os sujeitos atribuíram às suas práticas, aos acontecimentos e, sobretudo, às representações acerca do objeto (FAZENDA, 2002).

Procuramos, sobretudo, explorar as ideias, perceber a lógica de raciocínio e organização no trabalho, sem, entretanto, descartar os sentimentos. Assim, importou conhecer e perceber nas falas a articulação entre as suas próprias ações e os resultados observados na qualificação do trabalho que desenvolvem, ou seja, compreender a vida como coordenadoras e os delineamentos e resultados de suas próprias ações. Através desse elo, pretendemos compreender a forma como elas viveram e vivem o trabalho pedagógico escolar.

Os depoimentos permitiram averiguar os significados atribuídos pelas narradoras aos acontecimentos e recolher testemunhos sobre as suas práticas, revelando-as. As relações profissionais, os desenvolvimentos pessoal e profissional, os meios social e cultural, assim como o próprio cotidiano foram se desenrolando. Nóvoa (1995) salienta que “esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica” (p. 10).

As trajetórias profissionais e não os relatos pessoais constituíram o foco da investigação, porque pretendíamos captar as trajetórias de emoção e de significados. Na medida em que os relatos desvendavam as trajetórias, importantes contribuições foram sendo elencadas das experiências pesquisadas, colaborando, portanto, para repensarmos e propormos algumas redefinições não apenas em relação à formação dos professores no contínuo e espaço escolar, mas compreender e intervir em questões pedagógicas superiores.

Objetivando assegurar mais confiança e conforto às narradoras, realizamos as entrevistas conforme acordo prévio sobre data, local, horário e forma de armazenamento das informações, de modo que os testemunhos fossem coletados em meio a uma conversa tão simples quanto possível. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio. As surpresas, a duração e outras observações julgadas importantes ao tratamento posterior das narrativas foram registradas em diário de campo.

Para preservar a identidade das personagens, usamos o seguinte código de identificação: coordenadora pedagógica 1 – CP1; consecutivamente, CP2, CP3, CP4, CP5,

CP6, CP7, CP8 e, finalmente, a CP9. Omitimos por questões éticas, o nome das unidades escolares, onde cada uma delas atua e decidimos codificá-las da seguinte forma: Escola A - unidade de atuação das CP1, CP2 e CP3; Escola B - onde atuavam as CP4 e CP5; Escola C - onde atuavam as CP6 e, finalmente, Escola D – onde atuava a CP7.

4.2.2 - CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

A primeira entrevistada, considerada o piloto da pesquisa e codificada nesta análise como CP1, é uma jovem professora com formação inicial em Biologia e especialização em Botânica, ambas realizadas na Universidade Regional do Cariri – URCA. O ingresso no magistério foi através de concurso público em 1997.

Atuou na docência e depois, na mesma escola, resolveu concorrer ao cargo de coordenadora pedagógica (Escola A). Acolheu esta pesquisa e compartilhou sua experiência no dia 16 de junho de 2008. O seu relato sobre o que vivenciou na educação durante quase uma década caracteriza desencanto com a profissão, especialmente quando passou a integrar a gestão pedagógica, conforme se confirma no depoimento a seguir:

As decisões na escola não acontecem rapidamente, questões em educação levam um tempo, andam lentamente e demandam muita discussão e amadurecimento para se tornarem realidade. A questão do diálogo, da conversa, do relacionar-se bem pra poder conseguir os objetivos, tudo isso está apenas no discurso, na verdade o diretor quer resultados imediatos. [...] isso traz um desgaste enorme para o coordenador e para os professores (CP1, 2008, Escola A).

A segunda coordenadora entrevistada, CP2, tem formação inicial em Letras, especialização em Língua Portuguesa e em Gestão Escolar pelo Progestão. Coadunando sua experiência em docência e gestão, já são totalizados 26 anos de magistério. Em 1995 iniciou a trajetória como gestora. A princípio, na direção geral, depois na coordenação pedagógica. A docência no ensino fundamental e médio permeou toda a trajetória profissional. Embora reconheça os dissabores do magistério e critique radicalmente os projetos governamentais pelo baixo impacto provocado na realidade escolar, permanece acreditando nas possibilidades de mudanças.

Nosso encontro para a recolha do depoimento se deu na própria instituição educacional onde atua. O clima, no momento da entrevista, era de tensão. A entrevista aconteceu no dia 1º de outubro de 2008, concorrendo com uma reunião de mães, coordenada

pela entrevistada. Segundo informações dadas por ela, sessenta e três mães de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem haviam sido convocadas, tendo comparecido apenas sete. Diante desse fato, a coordenadora falou da pouca expectativa em relação ao compromisso das famílias com o desempenho e a aprendizagem dos filhos, considerando ser este um dos maiores entraves no desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar. Eis o seu depoimento:

Como educadora não falo mais em família porque eu não vejo família em escola pública preocupada com os filhos [...] eu não conto mais com a família, temos que pensar em outra coisa porque a família realmente não está preocupada (CP2, 2008, Escola A).

As afirmações iniciais da coordenadora CP3 é que seus projetos profissionais não contemplavam a docência. Segundo ela, durante o estágio supervisionado na Licenciatura em Biologia, identificou-se com a profissão. Especializou-se em Ecologia e em Gestão Escolar. À exceção dessa experiência na gestão, sua atuação esteve restrita à docência de disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática no ensino médio. Exerceu a docência e, atualmente, a gestão como trabalhadora temporária. Em 2004, fez o concurso para diretora, concorrendo ao cargo na escola em que atuava como docente e foi escolhida em processo eletivo. Movida por alguns temores, em decorrência da falta de experiência, conclui:

Hoje eu vejo que foi um lucro porque eu aprendi muito. Aprendi a olhar a gestão com outros olhos e ao mesmo tempo, administrar realmente o pedagógico; percebi que o diretor administrativo muitas vezes é entendido só como administrativo e não se apegam ao coração da escola que é o pedagógico; [...] eu já não vejo o diretor é o grande parceiro da coordenação pedagógica. Então a coordenação pedagógica sem o apoio do diretor não caminha, assim como o diretor sem o apoio da coordenação pedagógica também não caminha. (CP3, 2008, Escola A).

A habilitação específica em Orientação Educacional, do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia do Crato, atual URCA, foi o campo escolhido pela coordenadora CP4. Reunindo atuações na docência e supervisão, já possui uma trajetória profissional superior a 25 anos de magistério, integrando tanto o quadro da supervisão pedagógica e orientação educacional de escolas das redes pública e privada. Paralelamente, atuou como professora do ensino fundamental. Nosso encontro aconteceu no dia 02 de outubro de 2008, numa escola da rede pública estadual. Revendo os percursos de sua atuação como coordenadora, fez a seguinte reflexão sobre seu papel e contribuição:

A gente fazia de tudo um pouco, mas se der certo, quem é sempre reconhecido é o diretor, agora se não der certo é porque o coordenador pedagógico não fez nada. Eu tenho minha consciência tranqüila, eu fiz o que podia, conquistei quem eu devia. Foi

dessa forma que eu vivi a minha experiência como coordenadora pedagógica na escola. (CP4, 2008, Escola B).

Licenciada em Biologia e especialista em Botânica, a gestora pedagógica CP5 atua em uma das maiores escolas da rede estadual. Toda a sua experiência profissional está vinculada ao magistério. Iniciou na rede municipal e, logo depois, ingressou na rede estadual. As primeiras experiências foram em docência e, posteriormente, no quadro gestor. Chamou minha atenção a euforia e alegria daquela coordenadora. Ela havia se preparado intensamente para aquele momento. Cobrou o registro fotográfico, pois havia se produzido inteiramente; estava vivendo o momento, segundo ela, da sua “grande virada” como coordenadora. A autoestima se refletia no sorriso, nos gestos, nas palavras e expressou sua ideia de gestão influenciada pelo momento de mudança que está vivenciando no trabalho de coordenação, afirmando o seguinte:

Aqui não é uma casa, aqui é uma escola, então o diretor não é definitivo, você tem que torcer para a equipe que chegar dar certo, pegar o que foi feito e aprimorar. Porque a escola trabalha pela comunidade, pela educação da sociedade de um modo geral (CP5, 2008, Escola B).

A coordenadora - CP6 iniciou sua trajetória no magistério em 1993, como professora temporária. Salientou que o começo foi marcado pelas precárias condições de trabalho e pela má remuneração. Graduou-se em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Crato, habilitando-se em Administração Escolar. A especialização em Gestão Escolar aconteceu através do Progestão, quando já atuava como coordenadora pedagógica. Em relação à sua atuação na gestão pedagógica da escola fez a seguinte reflexão:

Será que estou fazendo alguma coisa de importante ou não para esses alunos e para os professores? Porque acredito muito que mostrar a esses professores a importância deles, ajuda tanto para que eles vivam melhor como para que a escola produza mais [...] porque nossa aprendizagem está em construção, acredito que pode melhorar bastante ainda, tem sempre novas coisas a se fazer, novas idéias (CP6, 2008, Escola C).

“Comecei a minha formação no magistério, gosto muito da minha profissão, embora minha família tivesse o objetivo que eu fosse seguir a área de saúde”. Essas palavras introduziram as reflexões da CP7, que continua reafirmando sua identificação com o magistério. “Já são 28 anos de experiência entre sala de aula, coordenação pedagógica e administração escolar e me sinto feliz porque eu me identifico muito com a educação”. Essa identificação levou-a ao curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia do Crato e às Especializações em Planejamento Educacional e em Gestão Escolar através do Progestão.

Acredita no poder transformador da educação quando afirma: “A gente luta, cada profissional luta, vai em busca, batalha; devagarzinho a gente está conseguindo [...] a gente pode melhorar, porque a nossa preocupação está centralizada no aprendizado do aluno” (CP7, 2008, Escola D).

Com 30 anos dedicados ao magistério e à gestão escolar, essa coordenadora teve formação em Pedagogia, integra o grupo dos especialistas³⁵ em Educação, exercendo a função de orientadora educacional. Além da formação inicial em Pedagogia, especializou-se em Gestão Escolar pelo Progestão. Ocupou cargo na gestão de sistema, trabalhando com o desenvolvimento profissional docente através de processos formativos para todos os profissionais da escola. Refletindo sobre o trabalho do coordenador pedagógico afirma:

O seu olhar referenda a formação continuada e em serviço dos professores visando à aprendizagem de todos os alunos, para que estes permaneçam com sucesso na escola. [...] O coordenador pedagógico, como membro do núcleo gestor da escola, deve ter o lugar de dinamizador, parceiro da aprendizagem (CP8, 2008).

Para compreender a dinâmica de implementação do Progestão, a coleta de dados foi extensiva a uma das coordenadoras, denominada CP9. No relato, ela deixa claro que sua contribuição foi reunir esforços para concluir a etapa da Especialização em Gestão Escolar, após sucessivas paralisações, motivadas por questões administrativas e financeiras, envolvendo as instituições executoras. Para concluir o Programa, mobilizou antigos e novos coordenadores e secretários dos polos, professores e orientadores para finalização dos módulos e elaboração do TCC, assim como o processo da avaliação dos módulos finais e a conclusão do material didático elaborado por profissionais do Ceará. Expressou-se sobre a grande meta na reta final do programa, afirmando:

Nossos esforços se concentraram, principalmente, em firmar a presença da UECE / CED/ NECAD não só como instituição executora e coordenadora do Progestão, mas de tomada de decisão em conjunto com a SEDUC, UDESC e Banco Mundial. Para este fim, sentamos à mesa com as demais instituições responsáveis pelo replanejamento e avaliação da formação dos gestores, mesmo diante de condições extremamente desfavoráveis, como: a redução do orçamento do programa, a alta rotatividade de suas equipes coordenadoras e, como consequência destas, a suspensão das atividades por um longo período e a dispersão de alunos e professores (COORDENADORA DO PROGESTÃO, 2008).

A conclusão do Progestão mobilizou uma ampla logística pedagógica e técnica, envolvendo a concepção e regulamentação do novo formato do Trabalho de Conclusão de

³⁵ Entendemos que Especialistas em Educação são os administradores escolares (diretores de escolas), os supervisores pedagógicos, os orientadores educacionais e, especialmente na rede estadual de ensino do Ceará, os coordenadores pedagógicos.

Curso; preparação dos instrumentais da pesquisa; distribuição dos cursistas-pesquisadores por escola; formação dos orientadores e alunos para realização da pesquisa; mobilização de toda a equipe de trabalho, antigos e novos coordenadores e secretários dos polos, professores para a execução dos três últimos módulos e elaboração do TCC. A dispersão provocada pelo longo período de suspensão do Progestão demandou a mobilização dos próprios cursistas para a retomada do curso. Destacou-se, nessa retomada, a aplicação da avaliação dos últimos três módulos e conclusão da produção do material didático para a especialização; coordenação da edição dos “Telenfoque”; coordenação da logística para realização dos módulos; alimentação/atualização do banco de dados do NECAD com as informações relevantes; organização da documentação dos alunos; entrega dos certificados da extensão e da especialização e, a mais difícil das tarefas, compatibilizar os números dos cursos de extensão e especialização (COORDENADORA DO PROGESTÃO, 2008).

À exceção da coordenadora do programa, todas as entrevistadas tiveram formação inicial – graduação e licenciaturas, realizadas na Faculdade de Filosofia do Crato, atualmente URCA.

O contato com os coordenadores e a sistematização dos dados coletados possibilitou visualizar a formação inicial e suas respectivas especializações. Nesse sentido, algumas coordenadoras mencionaram dificuldades com a operacionalização das ações na gestão pedagógica, em decorrência da ausência de uma formação direcionada para a função, como pode ser constatado nos fragmentos abaixo.

Em nenhum momento... em nenhum momento foi trabalhado uma formação para os coordenadores. [...] Aprendemos a fazer fazendo, na marra mesmo, quebrando a cabeça e a cara, totalmente sem formação. Formação específica mesmo para os coordenadores pedagógicos ficou restrita a leitura e discussão de 05 módulos (CP1, 2008, Escola A).

Aprendemos a fazer apenas copiando, nós nunca tivemos uma formação que nos orientasse a elaborar realmente os documentos pedagógicos como o PPP e a GIDE, e que pudéssemos envolver todos os segmentos da escola. [...] As formações direcionadas para a coordenação pedagógica passaram a ter o seguinte formato: duas horas passando informes, informes, informes... quando chegava na hora de colocar questões polêmicas e urgentes da escola, o facilitador dizia: - “*gente vamos deixar isso para o próximo encontro*” [...] atualmente todo tema que gera polêmica quando a gente se encontra, 'vamos deixar para outro dia'. Então formação continuada para os coordenadores pedagógicos, para que pudéssemos atuar com os professores nas escolas não teve (CP5, 2008, Escola B).

Fica evidente, na fala das duas coordenadoras, a falta de orientação para seu trabalho, mesmo num curso que estende sua formação ao gestor pedagógico. Nesse sentido, a

formação do formador de professores ficou comprometida diante de um direcionamento que está sedimentado apenas no saber da experiência.

Sobre a situação das formações inicial e continuada, o caminho perseguido pelas coordenadoras, com relação à continuidade, foi através da participação em programas de especialização. Aponta ainda, a atuação de profissionais com formação em outras áreas, porque o processo seletivo adotado pela SEDUC para o cargo de coordenador pedagógico não ficou restrito à participação de pedagogos, o que evidencia a presença de profissionais de outras áreas.

Na maioria dos estados brasileiros, o coordenador pedagógico, na verdade um professor, fica na escola realizando o trabalho de 'supervisão pedagógica' junto aos demais professores. Além da denominação coordenador, recebe outras designações como orientador, assistente pedagógico, inspetor pedagógico ou equivalente. É preciso salientar que o trabalho da coordenação pedagógica, segundo os relatos, vem sendo exercida por profissionais de outras áreas. Dessa forma, é deixada de lado a preocupação com um trabalho que se fundamenta nas ciências da educação e nas ciências sociais como mediação e interpretação da realidade escolar. Nesse caso, o exercício da função por profissionais de outras áreas tem sido objeto de críticas. O coordenador, principalmente, permanece como alvo dessas críticas, apontado como responsável pelo insucesso escolar e outros problemas que envolve o processo de ensino e aprendizagem.

TABELA 4 – Formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos

Categorização	Formação Inicial	Especialização
CP1	Ciências (Habilitação - Biologia)	Botânica
CP2	Letras	Língua Portuguesa
CP3	Ciências (Habilitação - Biologia)	Gestão Escolar - Progestão
CP4	Pedagogia	Ecologia
CP5	Ciências (Habilitação - Biologia)	Gestão Escolar - Progestão
CP6	Pedagogia	Botânica Progestão – Extensão
CP7	Pedagogia	Planejamento Educacional
CP8	Pedagogia	Gestão Escolar - Progestão
CP9	Pedagogia	Planejamento Educacional

Fonte: Pesquisa direta. Elaboração da pesquisadora.

Observamos nos dados em tela, a presença de 05 coordenadores com formação em Pedagogia (55,55%); 03 em Ciências, com habilitação em Biologia – (33,33%) e 01 em Letras (11,11%). Relativo à formação continuada, todas possuem especialização, continuando na mesma área/disciplina escolhida na formação inicial. Nesse contexto, identificamos que 66,66% concentraram suas especializações no campo da educação, sendo 33,33% em Planejamento Educacional e, respectivamente, a Especialização em Gestão Escolar através do Progestão. A área de Ciências aparece com 33,33%, sendo 22,22% em Botânica e 11,11% em Ecologia. Em Letras/Língua Portuguesa, apenas 01 das entrevistadas se especializou, portanto, dando continuidade aos estudos da formação inicial (11,11%).

Tais números mostram o tratamento que é destinado às questões específicas da Pedagogia, compreendendo a educação como prática social pelas políticas públicas de formação de educadores. Sem duvidar da capacidade de mediação e liderança dos professores com licenciatura, em exercício na coordenação pedagógica, é preciso que se considere uma área do conhecimento que se sustenta na pesquisa e na especificidade dos seus conhecimentos e saberes. Ainda que identificada com a ciência da educação ou inserida no conjunto das ciências da educação, a Pedagogia aparece, portanto, como um espaço ‘de reflexão sobre a prática pedagógica’, pois a educação e a pedagogia representam, respectivamente, o aspecto prático e teórico do mesmo processo humano e são indissociáveis (ESTRELA, 2006).

Além dos dados relativos à formação inicial, as coordenadoras pedagógicas têm em comum a passagem pela docência antecedendo à gestão. Algumas migraram por incentivo dos colegas no ambiente de trabalho, como se percebe no registro abaixo:

Em 2004 fiz o concurso pra diretor. E aí todo o núcleo me incentivou, era uma preocupação de todos que a escola fosse entregue a uma pessoa que já estivesse na própria escola, já que a gestão anterior vinha de muitos anos de um excelente trabalho, e o respaldo social da escola era bom (CP3, 2008).

Em 1993 comecei trabalhando como professora do contrato temporário. Na época era bem mal-remunerado. Em 1997 fui aprovada no concurso do Estado e continuei a trabalhar como professora, agora na condição de efetiva do quadro da SEDUC. Após um ano trabalhando no TELESINO fiz o concurso e passei a trabalhar como coordenadora pedagógica. Agora em 2009 já vai fazer 10 anos de trabalho na mesma Escola. Nesses 10 anos já aconteceram duas eleições, mas eu permaneci como coordenadora pedagógica (CP6, 2008).

Pelo fato de tornar-se coordenadora por incentivo do grupo é importante verificar a força do coletivo nas relações de trabalho. A motivação e o apoio da comunidade escolar, segundo as coordenadoras, fez com que se sentissem mais compromissadas em dialogar,

discutir, reunir e decidir, assim como procuraram envolver a comunidade, de forma que os compromissos existentes entre as partes se tornassem mais sólidos e duradouros, contribuindo para uma participação mais ativa de todos na vida da escola.

Outras investigadas optaram pela coordenação porque se sentiram provocadas a participar do grande projeto de mudança que perpassava os discursos governamentais, como se explicita nas falas:

Num determinado período da gestão estadual, a pessoa responsável pela SEDUC conseguiu mobilizar a educação de uma forma muito interessante, conseguiu criar situações novas, investiu na escola, planejou e realizou a formação dos professores. Traçou reuniões, implantou projetos que, embora eu não concordasse, mas havia certo dinamismo, interesse pelo sucesso da escola e do aluno, saía do continuísmo que marca os momentos posteriores à sua gestão. Eu me envolvi com esse projeto, escolhi participar dele não apenas como professora, mas procurando dar uma contribuição maior como coordenadora pedagógica (CP2, 2008).

Comecei como datilógrafa, depois assumi como orientadora educacional e logo em seguida como coordenadora pedagógica. Como coordenadora procurei compartilhar tudo, porque eu queria que o trabalho desse certo. Tudo o que eu recebia na formação (reuniões na CREDE) compartilhava com os professores, principalmente no que eles estavam necessitando, para ajudar na parte pedagógica. Eu fiz de tudo para que houvesse sempre harmonia. Achava que poderia haver alguma mudança. Foi com muito sacrifício, mas eu tentei e eu sei que consegui alguma coisa, porque a nossa preocupação era justamente essa, que ficasse alguma coisa, que apresentasse algum resultado (CP4, 2008).

O discurso de acreditar nas mudanças, de romper com o velho, de sair do continuísmo teve o poder de encantar as educadoras, mas o tempo foi mostrando os equívocos da mudança, como se percebe na fala da CP4 “achava que poderia haver alguma mudança”. O discurso utópico das mudanças marcou o cenário de decisões das coordenadoras. Segundo Freire (2000), utopia deve ser entendida e analisada como preocupação da criação de condições concretas, o que exige atitudes engajadas na realidade, ao invés da posição idealista em que as idéias e planos são interessantes, porém impassíveis de serem realizados.

Os relatos assinalaram histórias pessoais perpassadas por projetos profissionais, num jogo de familiaridades, colaborando para que pudéssemos reelaborar nossas leituras e perguntas, olhar criticamente o passado para avaliar o que já foi tentado, o que se mostrou errado e o que surtiu efeito, para o exercício de aprender com a nossa experiência.

CATEGORIA II

Progestão – essa categoria é apresentada no estudo como programa de formação da gestão pedagógica que determinou as orientações visando à estruturação da formação docente em serviço, considerando as necessidades caracterizadas no espaço escolar. Procuramos, através do estudo, identificar como os gestores pedagógicos passaram a mapear as dificuldades com a realização do processo de ensino e aprendizagem, quais as evidências de qualificação do trabalho pedagógico e o significado que essa qualificação representa na transformação dos níveis de desempenho e aprendizagem.

Ao analisar os relatos, extraímos o que foi relevante e associado a categoria de estudo, organizando as falas em três subcategorias significativas que orientaram a discussão dos resultados encontrados: fundamentos teóricos, orientações metodológicas do Progestão e a implementação dos processos de formação.

4.3 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DO PROGESTÃO

O Progestão foi um curso de formação continuada e em serviço para os gestores escolares. Foi planejado e executado objetivando colaborar com respostas aos desafios, às exigências e determinações postos à escola, como por exemplo: a formação de lideranças escolares comprometidas com um projeto de gestão democrática, a formação docente em serviço, a ênfase no sucesso escolar dos alunos da escola pública.

As coordenadoras avaliaram positivamente a formação em todos os seus aspectos. Sinalizaram como um grande subsídio para fazer um trabalho diferente na escola, para compreender as metodologias e formas de avaliação, a interpretar os resultados do processo de ensino e a redefinir metas de aprendizagem. O exercício na função de coordenador por profissionais de outras áreas perpassa a fala da CP5 ao afirmar:

Todos os pedagógicos se reuniam para estudar, justamente porque nem todos tinham formação em Pedagogia. Minha formação é em Biologia e eu sentia muitas dificuldades, por isso é que eu precisava estudar para poder tentar fazer um trabalho; tentar não, fazer um trabalho realmente que tivesse sentido. Então a gente tinha esses momentos uma vez por mês, quer dizer, em um ano a gente tinha doze encontros, mesmo nas férias nos encontrávamos (CP5, 2008, Escola B).

Outros depoimentos são reveladores de que o curso foi um “bom investimento no trabalho como coordenadora e até como pessoa” (CP8, 2008). Os excertos registrados abaixo confirmam as contribuições do Programa:

O Progestão foi reflexivo, teórico e prático, na medida em que eu analisava as teorias e refletia sobre elas tentando colocar na prática, tentando adequá-las à prática, porque é preciso uma adequação diante da realidade da escola (CP2, 2008). O Progestão ajudou muito os conteúdos, eu me atualizei, era atualizado para trabalhar não só com os professores; [...] veio justamente para casar a teoria com a prática e a prática com a teoria (CP4, 2008).

O material do Progestão era riquíssimo. Deu-nos oportunidade de conhecer dentro da gestão os aspectos pedagógicos, administrativo, financeiro, da parte de articulação com a comunidade, nos aprofundamos mais no pedagógico; [...] fundamentou mostrando as leis, fortalecendo o nosso trabalho, priorizando principalmente a questão da gestão compartilhada; [...] contribuiu de maneira geral para mudar um pouco a visão de alguns administradores e coordenadores (CP5, 2008).

O Progestão ajudou demais a entender a minha participação dentro do núcleo gestor, a entender a importância da comunidade interna e externa [...] mostrou como você trabalhar na sua prática, como desenvolver na sua prática, juntando a teoria com a prática, houve muitos momentos de juntar, fazer a reflexão e até mesmo de fazer alguns ajustes nessa prática, que não estava assim muito boa depois de avaliada, mesmo porque no cotidiano muitas vezes não fazemos aquela reflexão, e a teoria ajudou bastante (CP6, 2008).

Importante observar que as palavras da literatura pedagógica tais como reflexão, relação teoria-prática, entre outras são repetidas sem uma localização objetiva de onde, como e quando aconteceram. Pode-se atribuir que a questão prática citada pelas investigadas seja a pesquisa realizada por elas para elaboração do TCC, produzido a partir de uma pesquisa de campo, coletiva e padrão em todo o Estado. Não fica claro o que as coordenadoras entendem por reflexão e relação teoria-prática, o que pode ser interpretado como um discurso pedagógico mecanicamente reproduzido.

4.3.1 - SOBRE AS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO PROGESTÃO

Os relatos revelaram que as orientações teórico-metodológicas do Progestão contribuíram para reflexões, visando transformar as ações individuais e coletivas. Essas ações constituíram-se metas norteadoras do trabalho pedagógico, como assinalam as coordenadoras entrevistadas:

O Progestão me ajudou a criar critérios para a avaliação, estabeleci formas de elaboração de provas bimestrais e semestrais, consegui orientar os professores a elaborarem itens de avaliação semelhante as avaliações externas – SAEB e SPAECE. O curso foi gratificante, porque me ajudou a planejar e organizar, na escola, a formação continuada (CP2, 2008).

A partir do Progestão eu tive de condições de orientar as pessoas que fazem parte da escola, principalmente professores e alunos a participarem da montagem do projeto pedagógico, como temos hoje a GIDE; a refletir sobre quais são as metas que a escola precisa alcançar, a discutir sobre a adequação do currículo aos objetivos e metas da escola (CP5, 2008).

O Progestão para nós do núcleo gestor, foi uma luz, um caminho a seguir, um norte [...] a partir dele foi iniciada essa reflexão, esse momento de estudo, de avaliação, e até essa necessidade mesmo de avaliar o nosso trabalho, de ver se a gente estava pelo menos perto do que é necessário para um núcleo gestor comprometido. [...] Fez a gente refletir bastante sobre a nossa prática como coordenador pedagógico, qual a função de cada um dentro da escola; interagir com a aprendizagem do aluno, acompanhar como essa aprendizagem se dava dentro da sala de aula, a orientar o professor a incentivar o aluno para aprender mesmo (CP6, 2008).

O Progestão subsidiou conhecimentos sobre a organização da escola, o trabalho com professores, alunos e a comunidade. Abriu um leque de conhecimentos, descentralizou atividades dentro do núcleo gestor, especialmente as orientações para a execução de um planejamento que fosse mais um espaço de debate e formação que de queixas e reclamações sobre a disciplina dos alunos (CP7, 2009).

As falas revelam muitas questões técnicas do trabalho pedagógico, tais como: “critérios para a avaliação, planejar e organizar, refletir sobre quais são as metas, adequação do currículo aos objetivos e metas da escola, orientações para a execução de um planejamento”. Esses argumentos se repetem e a eles são atribuídos maior ou menor valor na medida em que, resultando do processo de reflexão e discussão sobre a realidade dos professores, serviram de consulta permanente no trabalho diário e como elementos norteadores dos projetos de formação desenvolvidos na escola. Constatamos, através dos relatos, que muita coisa se perdeu quando a tendência burocratizante geral enfatizou mais o produto final que o processo em si, embora noutros momentos de fala sinalizem que foram “iluminadas” pelo Progestão. Nesse caso, atribuem uma importância maior no fazer do que no pensar a ação docente.

No entanto, as coordenadoras asseguram em suas falas que o Progestão norteou o trabalho pedagógico da escola e que antes da formação, a improvisação e os conhecimentos individuais prevaleciam; cada coordenador estabelecia as suas próprias diretrizes e as regras convenientes às prioridades. Segundo elas, a formação foi um ponto de partida para a mudança de postura, norteou ações, estabeleceu diretrizes e reorganizou o trabalho

pedagógico com foco no sucesso escolar do aluno. Nesse contexto, Libâneo (2001) afirma: “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão significa entender que é na escola que os sujeitos desenvolvem os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo”.

4.3.2 - IMPLEMENTAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA: COMO FOI ORGANIZADO

Os problemas que permeiam a vida na escola e os desafios ao trabalho dos professores são constantes, colaborando quase sempre para a insuficiência dos resultados. Um dos problemas que afeta diretamente esse campo é a formação dos professores. A necessidade da formação continuada ganhou dimensão pela identificação das deficiências e inconsistências detectadas na formação inicial e dos problemas recorrentes do cotidiano docente, sinalizando a urgência da implementação das respectivas práticas. Quando indagadas sobre a implantação da formação continuada na escola, as entrevistadas afirmaram que as rotinas escolares não favorecem o desenvolvimento desta, embora a escola tenha buscado se organizar, respeitando as próprias necessidades e possibilidades, como afirmam as coordenadoras CP3 e CP5, respectivamente:

Não acontece como deveria acontecer. Como o próprio nome afirma – **continuada**, que é permanente durante o ano letivo – ela não acontece. Embora ela sofra interrupções constantes, a gente tenta de várias formas para não deixar o professor nessa carência, só que não acontece nem a metade do que deveria acontecer. Então eu acredito que realmente é porque não acontece essa CONTINUADA, isto porque uma formação hoje, no mês de março, quem sabe daqui a um ano vêm uma outra. Então ela não existe realmente como uma formação continuada (CP3, 2008).

A escola hoje trabalha bombardeada por situações extra-escolares, que na verdade mais atrapalham que ajudam [...] não existe formação continuada de fato para os educadores, existem os projetos, as propagandas governamentais, [...] isso não forma educador nenhum e as necessidades da escola são urgentes. O professor trabalha mesmo é com a formação que trouxe da Universidade, porque o Estado não capacita, não forma, não há essa questão de formação continuada de fato, há uma formação esporádica (CP2, 2008). A formação continuada dos professores na escola ficou muito comprometida [...] na verdade não houve, não houve (CP5, 2008).

Os relatos denunciam que a formação continuada, sob a interferência das situações extraescolares e pelo cotidiano, suprime os espaços dentro da estrutura escolar pelas pressões do sistema em relação ao cumprimento do calendário letivo – “as aulas de todos os

dias têm que acontecer” e os espaços de formação ficam restritos à carga de planejamento realizada “uma ou duas vezes por mês, no sábado, para repassarmos algum texto interessante, [...] acabam considerando isso formação, mas isso não forma professor nenhum” (CP2, 2008, Escola A).

Tardif (2002) afirma que a formação inicial não conseguiu dar conta das necessidades do cotidiano da escola, principalmente em função de seu caráter aligeirado e superficial. Os modelos pontuais e imediatos, aplicado sobretudo nos anos 90, para corresponder às recomendações dos organismos de fomento, foram determinantes no quadro de crise na educação. Esse contexto foi abordado pelas coordenadoras, que se defrontam, no cotidiano, com as limitações teórico-metodológicas dos professoras, limitações essas oriundas da formação inicial:

Muitos professores chegam à escola despreparados, apesar de estar saindo da universidade, trazem dificuldades com relação ao domínio de conteúdos ou não sabem lidar com os problemas de sala de aula. Esse fato é muito presente porque a escola recebe professores praticamente todos os dias, é um 'entra e sai' de professores temporários. Nessas condições, recebemos professores de todo tipo, com todo tipo de dificuldades. Sofre o coordenador para ajudar esses professores, mas quem sofre mais são os alunos (CP1, 2008).

Os professores formados que concluíram seus cursos em 1986, 1990, 1994, 2000, vão ter uma forma diferente de trabalhar e foram formados diferentemente, sem contar com os problemas que já existem nas universidades. [...] a gente recebe um professor tecnicamente razoável e péssimo didaticamente. A alta rotatividade de professores no estado hoje, que conta com um grande número de professores temporários, chegando à escola com formação técnica, mas sem nenhuma formação didática, não tem manejo de sala de aula, isso tem causado um problema muito grande porque os professores sabem o conteúdo, mas não sabem como repassá-los; tampouco sabem lidar com os alunos. Não se pode fazer nada porque não há como capacitar esse professor, complementar sua formação inicial, porque não há tempo e também porque não se tem uma formação tão abrangente, que vá atender as demandas e necessidades da escola (CP2, 2008).

O que lamentavelmente temos visto é uma troca constante de professores. O magistério não consegue mais atrair bons professores e a Universidade não é mais a mesma. Parece que a formação desses novos professores é muito reduzida, eles chegam à escola com muitas dificuldades, a responsabilidade de ajudá-los recai sobre a coordenação. Sem tempo, pouco fazemos, quem acaba ficando prejudicado são os alunos, esse tem sido um dos maiores problemas (CP6, 2008).

As falas demonstram uma preocupação com o aluno que é o maior prejudicado com o despreparo do professor: “sofre o coordenador para ajudar esses professores, mas quem sofre mais são os alunos; sem tempo, pouco fazemos, quem acaba ficando prejudicado são os alunos” (CP1 e CP6). Outro fator que comprometeu o trabalho pedagógico foi a alta

rotatividade dos professores: “o estado hoje conta com um grande número de professores temporários chegando a escola com formação técnica, mas sem nenhuma formação didática, não tem manejo de sala de aula” (CP2). Nesse contexto, toda a teoria do Progestão encontra real impossibilidade de operacionalização.

As falas denunciaram ainda a falta de política de formação e valorização, sobretudo a concepção de formação como treinamento/reciclagem - “enquanto forma de atualização dos conhecimentos docentes, traduzidos em cursos rápidos, descontextualizados e superficiais”, prefixados para resolver problemas imediatos ou focos de crises, como assinalaram, respectivamente, as coordenadoras CP2 e CP3 (MARIN, 1995):

Nós não temos apoio do Estado na questão do professor que está com dificuldades, porque eles não estão tendo a formação que deveriam [...] Falta apoio, o governo simplesmente está fazendo propaganda dos grandes projetos de formação que, na verdade constituem-se treinamentos de rotinas pedagógicas, de repetição de coisas simples para atingir determinados resultados. A formação necessária não está chegando aonde deve chegar; o professor não está sendo assessorado em nada (CP2, 2008, Escola A).

Muitos professores recorrem a escola em busca de apoio para suas dificuldades, seja com relação ao domínio de conteúdos, seja com relação às dificuldades com os alunos no dia-a-dia, e a escola não tem condições de oferecer o que o professor realmente precisa. Aí recorrem ao governo e também não encontram o apoio necessário, acabam desmotivados, desencorajados, muitos perdem o estímulo, a vontade, a coragem porque não encontram realmente a valorização e o reconhecimento que merecem [...] Aquele mestre está sendo esquecido na sala de aula porque os valores estão se acabando (CP3, 2008, Escola A).

A formação tomou rumos compensatórios, procurando atingir resultados imediatos, focalizando as disciplinas críticas, a partir dos indicadores de avaliações externas como o SAEB e o SPAECE³⁶, respectivamente, sistemas de avaliação nacional e local, como também pelo controle dos rendimentos da aprendizagem por períodos. O modelo predominante de formação ainda reflete, embora em tons atenuados, a perspectiva de uma certa valorização do enciclopedismo, a excessiva especialização, a fragmentação do conhecimento, em nome de seu necessário aprofundamento e de uma qualidade cujos componentes se justificam na busca de resultados quantitativos imediatos (BIANCHETTI, 2001).

³⁶ Em 1992, o estado do Ceará implementou o seu sistema próprio de avaliação, atualmente denominado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece). Em 2004, o Spaeece contemplou, pela primeira vez, a rede municipal de ensino, avaliando alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, com aplicação de testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além dos instrumentos contextuais que incluem questionários para alunos, professores e diretores (BRASIL, 2009, p. 71-86).

De acordo com os relatos das coordenadoras, as disciplinas em que os alunos apresentavam baixos níveis de aprendizagem definiram os rumos da formação:

O foco da formação sempre foi as disciplinas críticas, Português e Matemática, a partir dos resultados do SAEB e SPAECE (CP1, 2008, Escola A). As disciplinas críticas, Português, Matemática, Física e Química, que, na verdade, são disciplinas que o aluno sente mais dificuldades é que norteiam a formação continuada desenvolvida durante o ano letivo (CP5, 2008, Escola B).

Para definir a formação a gente procura sempre ver também o que está crítico dentro da escola, que é justamente Português e Matemática (CP6, 2008, Escola C). O foco maior são as disciplinas críticas, Matemática e Português, porque se o aluno não sabe ler e interpretar, ele não vai saber Matemática, não vai saber Física, nem Química (CP7, 2008, Escola D).

De acordo com as falas, a escola pode ser considerada lugar que mais colabora para a aprendizagem do professor, constituindo-se o espaço real/ideal de construção da sua profissionalização. A formação do professor, visando superar deficiências totais e não apenas focalizadas em questões específicas precisa ser repensada, executada e entendida como atividades que se completam e devem ser vivenciadas como um processo permanente e integrado no cotidiano da escola e dos professores e não como momentos acrescentados pela instituição ou pelo sistema para dar respostas imediatas motivadas por resultados. Com essa dinâmica, a formação continuada passa a ser, com mais tranquilidade, o lugar onde experiências são confrontadas e partilhadas, dando-se ênfase à prática como atividade formativa (LIBÂNEO, 2001).

4.3.3 - FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

Além do foco nas disciplinas com baixo rendimento, a formação nem sempre foi definida em função de outras necessidades e limitações identificadas na prática pedagógica, pois sabemos que os professores se defrontam com inúmeros problemas de aprendizagem, indisciplina, violência, falta de apoio da família e outras relações/situações alheias ao contexto escolar. Nesse campo, a prática pedagógica foi invadida por outras atividades, sobretudo de ordem emocional, por conseguinte, responsabilidade da família e não da escola. Essa invasão inibiu o trabalho com os conteúdos curriculares, porque os professores dedicaram maior atenção às questões que comprometem a disciplina no espaço escolar, deixando o trabalho com os conteúdos para segundo plano. As coordenadoras confirmam:

O professor deve estar em sala para ensinar e o aluno para aprender, só que o professor está em sala hoje para conseguir conquistar a turma, dar aula prazerosa, nem sempre é possível dar aula prazerosa, porque estudar não é só prazer da forma como eles querem, e o aluno vem para a escola com o objetivo de se promover ao final do ano, conhecer pessoas diferentes, sair de casa, ou seja, de se socializar [...] O foco da aprendizagem em si para muitos professores que estão conseguindo ter acesso ao aluno está centralizado numa situação mais prazerosa, portanto a aula e a aprendizagem estão sendo desviadas (CP2, 2008, Escola A).

Um problema que temos é porque o professor perdeu o seu papel diante dos conflitos, desinteresse e violência que é uma constante na escola. Ao invés de trabalhar os conteúdos, ele tem que ser o psicólogo, o pai, a mãe, o tio, então quando eles se deparam com essa realidade acham que é mais uma coisa que vai chegando de cima para baixo e tem que fazer, mesmo que sacrifique o trabalho e, consequentemente, os resultados (CP3, 2008, Escola A).

Eu encontrei muitas dificuldades porque era o desinteresse dos alunos; a gente sentava junto para discutir o que poderia ser feito para eles valorizarem mais o trabalho que estava sendo desenvolvido pelos professores em sala de aula. [...] alguns professores se esforçavam muito para trabalhar os conteúdos, mas os alunos permaneciam dispersos, deixavam muito a desejar, para eles tanto faz como tanto fez, muitas vezes iam a escola sem nenhum objetivo (CP4, 2008, Escola B).

O mais desafiador foi trabalhar a família. Porque, quando o aluno tem o acompanhamento familiar, o trabalho pedagógico tem resultado, agora quando não se tem, então o maior desafio foi trazer a família para andar junto com a escola. Porque eu acho que a escola faz o papel dela, mas se não andar em parceria com a família não se consegue. Porque esse aluno sem o apoio da família, ele não tem um aprendizado satisfatório (CP7, 2008, Escola D).

Constatamos, nos relatos analisados, um inventário de questões cognitivas, metodológicas e também sociais que envolvem o cotidiano escolar e obrigam os docentes a lidarem com situações concretas e complexas, nem sempre trabalhadas na formação inicial e que demandam enfoque nos processos formativos contínuos. Nesse contexto, a formação deve incorporar os problemas que perpassam o cotidiano, as dificuldades e limitações dos professores. Esse pressuposto orientou as coordenadoras a pensar a formação considerando as condições concretas em que o ensino e a aprendizagem se operacionalizam, quais os fatores e condicionantes que provocam a desagregação e colaboram para comprometer o nível de apreensão dos conteúdos curriculares pelos alunos. O quadro é comentado pelas coordenadoras:

Pela demanda que temos acompanhado do trabalho com os professores, constatamos que as questões sociais estão invadindo a escola como o desemprego, as drogas, a violência; então todas elas têm desfocado o objetivo da escola; chamam a nossa atenção nas decisões sobre a formação, porque o professor está na linha de frente, ele recebe a maior carga de pressão, stress. Então, ao decidir sobre a formação essas questões precisam ser consideradas e até priorizadas. Por essas e outras razões há tanta necessidade de trabalhar a auto-estima dos professores, porque além da falta de assistência e apoio do governo, eles sentem-se desvalorizados e desprestigiados (CP1, 2008, Escola A).

Na aula, o professor consegue ser amigo de todos, consegue estar bem, mas o aluno fazendo outra atividade; atividade que o professor não consegue extrair a aprendizagem necessária, [...] nessa forma diferenciada de atuar em sala de aula muitas vezes os professores estão fazendo atividades que mais parecem para divertir que para ensinar. Foi necessário rever essa postura do professor, afinal são formas de sobrevivência. Essa realidade teve que ser incorporada às discussões nos momentos de formação: o que fazer quando o aluno pretende da escola apenas momentos de socialização? São situações difíceis mas que precisaram de atenção nos momentos de formação, mesmo porque a quantidade de alunos desmotivados para o trabalho escolar é muito expressiva, nesse caso um sinal de alerta chama a nossa atenção para pensarmos juntos e tomarmos os encaminhamentos possíveis com foco na sustentação de professores e alunos (CP2, 2008, Escola A).

Nós não temos apoio do estado na questão do professor que está com dificuldades, eles não estão tendo nem a formação nem o apoio que precisam. O estado se omite de investir em programas e projetos que melhorem a estrutura da escola e que contribuam para que os professores desenvolvam aulas mais atrativas. É complicado manter o aluno numa sala quente, com cadeiras desconfortáveis, sem recursos de apoio, principalmente quando esse aluno está cansado por ter enfrentado uma difícil jornada de trabalho. Às vezes contrariamos até mesmo as normas para manter o aluno na escola, permitindo que ele chegue e saia fora dos horários oficiais. É necessário, mesmo às escondidas, fazer algo para não excluí-lo (CP7, 2008, Escola D).

De acordo com as falas, esses fatos se repetem porque os objetivos e práticas escolares não se limitam ao espaço escolar, às suas condições externas; eles são influenciados por fatores econômicos, sociais e políticos, pelas expectativas e interesses sociais dos grupos e classes sociais, principalmente os estudantes, pelas várias culturas que atravessam a escola, pelos valores morais e ideológicos e, principalmente pelas condições materiais de vida e de trabalho dos professores, pais, alunos (LIBÂNEO, 2001). O crescimento da exclusão social, a falta de oportunidades ocupacionais reais, o difícil acesso às universidades públicas tornam as finalidades da escola estranhas/distantes do aluno. Eles não conseguem visualizar, nas práticas educativas, as possibilidades de mudança das condições de vida, de inclusão social e profissional, de ascensão social.

Essas constatações implicaram para a coordenação pedagógica, examinar os descaminhos da formação, muito embora as orientações do Progestão tenham sido direcionadas para considerar as necessidades dos professores, as experiências e relatos de insucesso ou êxito obtidos no espaço escolar:

Foi feito um levantamento pra ver que temas poderiam ser abordados nessas formações; [...] esse levantamento foi repassado para a CREDE, que resolveu sistematizar, fazendo uma formação continuada para os professores, demandando mais um sábado além dos dois de planejamento já efetivamente previstos no calendário escolar (CP1, 2008, Escola A).

Os professores se reuniam com os PCA' para trabalhar as dificuldades específicas de cada disciplina, baseando-se nos resultados negativos das avaliações, mas também considerando o desinteresse e a falta de motivação e envolvimento dos alunos. É complicado admitir, mas a escola sobrevive com inúmeras dificuldades. Os professores estão reféns de algumas questões por suas posturas muito tradicionais, pelas exigências de obediência, silêncio, atitude participativa, bons resultados. A clientela hoje vem para a escola com outras perspectivas – socialização, namoro, fuga das relações familiares, envolvimento com drogas. Tivemos que pensar e trabalhar essas questões na formação para ajudar os professores a lidarem com essa problemática. Tudo isso enfraqueceu a prática educativa, desestimulou os professores, esvaziou um pouco o sentido da escola como lugar de possibilidades (CP8, 2008).

Essa forma de ver a dinâmica da vida da escola levou as coordenadoras a considerarem a escola como uma instituição aberta, cuja estrutura e processos de organização e gestão podem ser constantemente construídos, necessitando, para tanto, da qualificação teórica de seus integrantes, de modo que todos estejam sensíveis e capacitados a fazer a análise da prática e, com isso, reaprender ideias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho (LIBÂNEO, 2001).

4.4 - ESPAÇO ESCOLAR

A escola, diante das exigências impostas pela sociedade transformou-se em local de busca, de vivências e experiências no atual contexto, deixando de ser o único lugar formal do manejo dos conhecimentos. Essa constatação mobilizou-nos a identificar e analisar nesse estudo, os contextos de formação desenvolvidos nesse espaço, oportunidade para mapearmos as condições, avanços, possibilidades e limites, como também, de reconhecer como a escola se organiza e operacionaliza os processos e práticas de formação de seus agentes.

Nesse contexto, considerou-se que as decisões institucionais emergiram e se efetivaram a partir da prática cotidiana, da prática reflexiva adotada pelos professores sendo, portanto, necessário reconhecê-la, identificando as características e formas de execução próprias.

Buscamos um caminho que não fragmentasse os fenômenos estudados e que melhor revelasse a experiência. Do ponto de vista macro, o município de Juazeiro do Norte contava, nas esferas federal, estadual e municipal com 120 escolas, enquanto a rede particular apresentava um contingente de 75 unidades, atendendo a educação infantil e o ensino fundamental e o médio.

4.4.1 - AS ESCOLAS INVESTIGADAS

As quatro escolas³⁷ investigadas estão localizadas na zona urbana do município e pertencem à rede estadual. Três das escolas, A, B e C, estão situadas em áreas estratégicas de acesso, na circunvizinhança de outros órgãos públicos federais, estaduais e municipais; a escola D localiza-se em área mais distanciada. São consideradas escolas de grande porte, com número de matrículas variando entre 1.500 e 2.900 alunos. A Escola B tem oferta restrita ao ensino médio, enquanto as escolas A, C e D trabalham com o ensino fundamental e médio.

As escolas A e B têm estrutura física com mais de 20 salas de aulas, laboratórios de Física, Química, Matemática, Biologia e Informática, sala de multimeios, espaço para prática de esporte, salas destinadas ao núcleo gestor e professores, banheiros, cozinha e cantina, área livre de circulação. As escolas C e D têm estrutura física menor: não possuem laboratórios nem outras instalações encontradas nas escolas A e B e, também, possuem menos salas de aulas.

As unidades investigadas foram construídas há mais de 20 anos, passaram por reformas e adaptações e gozam de grande credibilidade junto à comunidade. Por orientação da SEDUC, realizam trabalho de articulação e parceria com outros órgãos, outras instituições e lideranças da comunidade. Esse fato, segundo a CP2, às vezes compromete o trabalho pedagógico, porque

Se a escola tivesse menos ação e mais qualidade na educação seria melhor, porque ela precisa definir se vai trabalhar o que planejou ou se vai trabalhar o que planejaram para ela. A realidade é a seguinte: ou ela cuida dela mesma, dos seus interesses e objetivos, ou cuida das coisas de fora, sabemos que tudo que vem de fora tem uma segunda intenção, temos que estar de olhos bem abertos (CP2, 2008, Escola A).

As diretrizes político-pedagógicas norteadoras das práticas desenvolvidas na escola foram guiadas, sobretudo, pela GIDE. A Gestão Integrada de Desenvolvimento da Escola veio como proposta de planejamento da SEDUC, objetivando a integração dos vários segmentos da escola, os pais, a comunidade do entorno e outras instituições parceiras. A sua elaboração compreendeu algumas orientações e etapas, como afirma a CP5:

A elaboração foi norteadada por uma cartilha, a gente precisou estudar, reunir a comunidade, reunir professores para elaborar uma visão da educação no Brasil, as mudanças no mundo, precisou reunir os alunos para saber que tipo de plano de ação

³⁷ Codificamos as escolas em A, B, C e D como estratégia de preservação dos coordenadores investigados.

eles queriam, que tipo de aula de reforço, aula de laboratório, envolver pais e a comunidade na escola. Só que o tempo foi tão pouco que infelizmente tiveram coisas que precisaram ser entre aspas “inventadas”, porque a SEDUC queria naquele prazo. E do jeito que eles queriam não tinha condições de fazer bem feito (CP5, 2008, Escola B).

Em grande parte das escolas pesquisadas, constatamos que o discurso da gestão integrada e democrática foi uma falácia, porque predominou a falta de sintonia entre o diretor administrativo e a coordenadora pedagógica, como é possível observar nos relatos, respectivamente da CP2 e CP4:

Há uma centralização muito grande na pessoa do diretor [...] o diretor detém o centro das atenções e muitas vezes quer exercer os vários papéis dos outros membros que compõem o núcleo gestor. [...] A questão do diálogo, da conversa, do relacionar-se bem pra poder conseguir os objetivos, tudo isso está apenas no discurso, na verdade o diretor quer apenas resultados imediatos, trazendo desgaste enorme para o coordenador (CP1, 2008, Escola A).

Jamais deveria ser chamado de núcleo gestor, porque não é um núcleo, núcleo é núcleo, a idéia de núcleo é que algo está congregado; na verdade não é núcleo porque há algumas convergências, mas na maioria das vezes há muitas divergências na maneira de pensar, na forma de conduzir (CP2, 2008, Escola A).

O coordenador tem o lugar dele e às vezes o diretor não reconhece, acha que tudo o que a coordenação pedagógica faz é pra conquistar, pra ganhar o professor [...] O coordenador pedagógico na escola é burro de carga. Ele tem que fazer de tudo e tudo tem que dar certo, muitas vezes a gente faz além das atividades, de tudo um pouco, se der certo, quem é sempre reconhecido é o diretor, agora se não der certo é porque o coordenador pedagógico não fez nada. (CP4, 2008, Escola B).

Com base nos relatos, o exame do cotidiano das instituições escolares revelou que, na prática, a gestão da escola se desenvolveu a partir de uma sólida rede burocrática na qual os meios superaram os sujeitos, ocasionando um asfixiamento destes no cenário burocrático da instituição. Nesse contexto, as relações foram marcadas pelo mando e a obediência como bases de sustentação. No conjunto das atividades cotidianas do gestor na escola “o diretor detém o centro das atenções e, muitas vezes, quer exercer os vários papéis dos outros membros que compõem o núcleo gestor” (CP1). De acordo com Oliveira (2002, p. 139), guardando algumas semelhanças com práticas anteriores, “o diretor é, novamente, colocado no centro da estrutura de poder na escola”.

Noutra direção, mapeamos, nos procedimentos de pesquisa, dados comprobatórios de que alguns gestores investiram no sentido de assegurar bom relacionamento, diálogo,

prioridade à aprendizagem efetiva dos alunos e o desenvolvimento da escola, como constatamos nos relatos das coordenadoras:

Eu tive o apoio administrativo na medida em que convenci a diretora de que os projetos que estava propondo eram bons para a escola, esse foi um momento bom; [...] as dificuldades foram em relação à questão financeira, porque o coordenador pedagógico não tem acesso nenhum aos recursos e às pessoas para apoiar a realização do trabalho (CP2, 2008, Escola A).

O foco pedagógico deve ser o mais importante, e o administrativo tem que trabalhar e fazer seus projetos voltados para o pedagógico, suas ações tem sempre que valorizar o pedagógico [...] Nossa aprendizagem está em construção, acredito que a gente pode melhorar bastante ainda, tem sempre novas coisas a se fazer, novas idéias (CP6, 2008, Escola C).

Eu tinha o apoio da diretora, eu era a pedagógica e tinha apoio, enquanto existiam colegas que não tinham. Eu queria realizar uma coisa e não sentia dificuldades em chegar pra ela, sentar e conversar sobre o que estava acontecendo. [...] então eu dizia: vamos ver o que a gente pode fazer pra melhorar, porque a nossa preocupação estava centralizada no aprendizado do aluno. E quando saímos de uma coordenação pedagógica e vamos para uma direção, sentimos o peso, a responsabilidade e a importância que é o diretor dar todo apoio a um coordenador pedagógico (CP7, 2008, Escola D).

Para essas coordenadoras, o sucesso de uma escola é resultado da interação entre o núcleo gestor, os professores, o desempenho de seus alunos e a participação dos pais no processo. Evidente que se faz necessário respeitar o ritmo de cada indivíduo, a sua segurança e capacidade de aprender, intervir e interagir para a resolução dos problemas. As coordenadoras assinalaram que o movimento da gestão escolar, encarado como trajetória e construção, envolveu todos os segmentos, mobilizou a participação da equipe e, sobretudo, exercitou a capacidade de atuação das lideranças. Os gestores procuraram trabalhar com os demais componentes da gestão, professores e a comunidade a concepção de escola capaz de promover a aprendizagem contínua dos alunos (SEDUC, 2005).

O mais importante, nessa questão, é a compreensão de que a escola, como um espaço de aprendizagem e de exercício da cidadania, deve dar o exemplo de como a autonomia se conquista e se constrói, a partir de seus próprios referenciais, de sua identidade e da sua proposta de trabalho. O diretor, entre os profissionais da escola, deverá assumir todas as dimensões da gestão escolar, os aspectos administrativos e financeiros, colocando-os a serviço da qualificação da prática pedagógica, embora reconheçamos que não é fácil constituir a escola como espaço democrático numa sociedade cuja formação foi marcada por posturas autoritárias. Os relatos das coordenadoras revelaram estruturas de poder verticalizadas,

relações de dependência, práticas autoritárias e possibilidades limitadas, denotando que a escola, como construção democrática e equidade é tão somente discurso vazio e distante da realidade.

4.4.2 - ORGANIZAÇÃO E EFETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Os diálogos com as coordenadoras são reveladores das várias estratégias para trabalhar a formação continuada no espaço escolar mediante parcerias com a universidade; pagamento de *pro labore* a profissionais com experiências reconhecidas em nível local; com profissionais liberais através do projeto '*Amigos da Escola*', com os professores da escola e com professores de outras escolas, discutindo com seus pares os problemas pedagógicos recorrentes. Houve repetitividade dos procedimentos porque as escolas buscavam encontrar seu próprio caminho. Nos momentos de reunião, envolvendo as coordenadoras na CREDE, as dificuldades, experiências e perspectivas foram compartilhadas, como fica evidente nos excertos abaixo:

O Progestão abriu horizontes para um novo fazer da gestão pedagógica. Deu uma sacudida no sentido da valorização e importância de formar os professores no espaço da própria escola e nos contextos de suas dificuldades, esperanças, acertos e desacertos. Um novo olhar foi se definindo pelos gestores pedagógicos no que se refere a esta formação desenvolvida na escola, objetivando a contextualização dos problemas, os conhecimentos dos professores, dos conteúdos já trabalhados, numa perspectiva de descobrir um novo jeito de ensinar, focalizando a eficácia e a qualificação do trabalho pedagógico (CP8, 2008).

Eu acredito que a gente aprende muito mais numa formação continuada quando vai pra realidade, quando trabalha com troca de experiências, onde estamos vendo experiências reais, de pessoas e escolas concretas que enfrentaram as mesmas dificuldades que nós enfrentamos e que conseguiram acertos. Pensar sobre formação no coletivo dos gestores pedagógicos, onde cada um teve coragem de expor suas dificuldades e problemas ajudou consideravelmente para encontrarmos saídas, até porque não havia razão para constrangimentos, todos estávamos no mesmo barco, diante dos mesmos problemas (CP3, 2008, Escola A).

Outro aspecto observado nos relatos foi a preocupação com modelos de formação que contribuíssem para a resolução dos problemas e dificuldades que permeavam a prática pedagógica. A escola, por seus agentes, deve ser vista como um ambiente educativo – motivada por iniciativas, interesses e interações, como espaço de formação, construído por seus componentes, um lugar onde os professores possam decidir sobre seu trabalho, sobre o

que podem e devem aprender mais de sua profissão. Nesse contexto, Libâneo (2001, p. 23), afirma que “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo”.

As coordenadoras compartilharam, através das falas, a existência regular de momentos de discussão na escola, onde puderam definir processos formativos que correspondessem às reais necessidades e à realidade do espaço escolar. Para consolidar a experiência, percorreram um longo caminho no sentido de explicitar, a partir das bases legais e articuladas ao Projeto Político Pedagógico da escola, práticas que assegurassem a reflexão coletiva e as mudanças na operacionalização da prática educativa. Orientadas pela reflexão sobre o “como, o por que e o que fazer”, tornou-se possível definir os momentos e procedimentos a serem consolidados na formação, desde que voltados às reais necessidades e realidades mapeadas nas relações diretas de trabalho pedagógico. Essa experiência foi compartilhada pelas coordenadoras da seguinte forma:

Esse levantamento foi feito justamente com os próprios professores para poder saber exatamente o que eles precisam, para identificar que temas precisam ser trabalhados nas formações (CP1, 2008, Escola A) Na semana pedagógica a gente planeja os temas da formação, pensa-se também como é que o corpo docente vai receber a formação e depende muito do profissional para poder conseguir fazer um bom trabalho [...] Os temas são acordados com eles (CP3, 2008, Escola A).

A gente vê a necessidade, combina com os professores o que eles gostariam que fosse trabalhado na formação durante o ano letivo. Essa discussão geralmente acontece na semana pedagógica quando fazemos uma avaliação do ano anterior e tentamos estabelecer metas para o ano seguinte. Esse momento é muito complexo porque tem que ser uma decisão coletiva. Eles querem mais formação sobre avaliação, auto-estima, novas metodologias, porque a gente sabe que quando está no conjunto não se pode atender disciplina, mas que realmente o ideal seria isso (CP6, 2008, Escola C).

O trabalho dos professores não pode ser reduzido a ações meramente técnicas. É necessário considerar a prática intelectual, a capacidade de escolha e decisão baseada na compreensão da prática e nas possibilidades de transformá-la. As escolas devem se constituir, por excelência, locais de aprendizagem dos professores e de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, é importante viver a escola como espaço de debate, de avaliação de resultados, laboratório para experiências que consolidem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes que, sobretudo, respeite as condições de trabalho, os saberes e as necessidades dos sujeitos. Diante dessas características, Libâneo (2001, p. 85) afirma:

A formação profissional – tanto a inicial como a continuada – deve basear-se na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico-reflexivo, isto é, um profissional que domina uma prática reflexiva.

As coordenadoras, ao refletirem sobre as políticas de formação docente, afirmaram que devem caminhar entre o realizado, o possível e o desejado, integrando em sua essência a renovação teórica, técnica e política do fazer e o posicionamento crítico, mas, sobretudo, ter a capacidade de conduzir o ensino com foco no domínio do conhecimento específico. Tal conhecimento deve permita aos alunos participação exitosa nas etapas seguintes de sua escolaridade, seja no Ensino Médio ou Superior; deve fazê-los compreender a dimensão da participação cidadã e deve assegurar o acesso e sucesso no mundo do trabalho. Portanto, os gestores pedagógicos precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a “examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referencia as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001, p. 29).

4.4.3 - NÍVEIS DE ACEITAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E RESULTADOS

As instituições escolares foram pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação, sua função de promotora do desenvolvimento econômico e social. Embora o discurso acentuasse que a escola é o espaço ideal para pensar, definir e operacionalizar a formação dos seus agentes, lá se configuraram os maiores entraves: falta de apoio de outros segmentos da gestão; falta de motivação dos professores em participar da formação; repetitividade de outros momentos, seguidos de reclamações, regras, determinações e falta de condições humanas e financeiras para efetivação da formação no espaço escolar.

Submetidos a jornadas de trabalho em torno de 12 horas, distribuídas em duas e até três escolas diferentes, os professores resistem à formação desenvolvida aos sábados, conforme orientação da SEDUC, porque “estão cansados e exauridos, preocupados com diários, elaboração e correção de provas, planejamento de aulas, produção de material, com seus próprios problemas familiares” (CP2, 2008, Escola A). Participam da formação, às vezes,

mais preocupados com as obrigações profissionais e pessoais, que com o próprio tempo, temas e objetivos. Eis o depoimento da CP1:

A maioria dos colegas, embora seja cruel demais colocar essa realidade, mas a maior dificuldade é exatamente estar mais um sábado na escola, além dos dois sábados de planejamento já efetivamente previstos no calendário escolar, quando a escola não tem nada a oferecer e chama os professores apenas para cumprir tabela, pra poder estar lá (2008, Escola A).

Constatamos ainda nos relatos que os coordenadores enfrentaram dificuldades para sensibilizar os professores a participarem da formação, porque estes não acreditavam no potencial do trabalho desenvolvido por seus pares, nas contribuições que poderia trazer para a superação das dificuldades e problemas enfrentados na sala de aula. Segue abaixo a visão da CP1 (2008, Escola A):

Era convidado muitas vezes um professor da escola, atuante nas disciplinas críticas para conduzir a formação; ele próprio não sabia como superar seus problemas, não tinha condição teórico-metodológica para realizar a formação, não tinha subsídios para repassar aos colegas, ou seja, ele não convencia como formador, como detentor de um conhecimento superior naquela área.

Diante desse fato, os professores resistiram aos formatos implementados, pela escassez de confiança/credibilidade e também pelo fato de perceberem que estavam sendo explorados em relação às jornadas de trabalho, algumas vezes excedendo o previsto na contratação. Por outro lado, não percebiam sustentação/fundamentação, subsídios suficientes para reorientar sua ação em sala de aula, não vislumbravam uma contribuição real para a superação dos problemas e dificuldades que vinham enfrentando (CP1, 2008, Escola A).

A formação continuada, necessária pela natureza do saber e do fazer docente como práticas que se transformam constantemente, não pode prescindir de organização, financiamento e, sobretudo, da competência dos formadores. A formação continuada tem como um de seus objetivos mudar os saberes construídos, revisar e ampliar sempre as concepções teóricas e metodológicas para uma ação docente eficaz. Dessa forma, um programa de educação continuada para atualizar os conhecimentos, analisar as mudanças que ocorrem na prática e atribuir direções esperadas a essas mudanças deve ser executada por formadores com competências teóricas e metodológicas superiores. A falta de credibilidade nos formadores (os próprios professores) segundo os relatos, foi o diferencial para o esvaziamento da formação (FERREIRA, 2006).

Outra visão das coordenadoras e também dos professores é que o estado deveria assegurar recursos suficientes para realizar as formações, inclusive remunerando os docentes mediante pagamento de bolsas de incentivo à profissionalização.

Para os coordenadores, as determinações da SEDUC e a participação da CREDE na operacionalização da formação deixou muito a desejar, porque a indicação de um formador entre os próprios docentes não contribuiu de maneira significativa para superar os problemas. Os professores precisavam mesmo era de mais substância dentro do seu conteúdo, da sua prática, da sua disciplina, de alguém com domínio de conteúdos capazes de ajudá-los a superar não apenas os problemas com o processo de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, focalizar questões do relacionamento interpessoal (CP6, 2008, Escola C). Diante dessa realidade, temos os seguintes depoimentos:

A CREDE, como instância local da SEDUC, tinha condições de viabilizar formações para um contingente maior de professores, trabalhando com financiamentos junto às universidades e não trabalhando somente com o potencial da própria escola [...] a formação convidando pessoas da própria escola teve como consequência a diminuição da frequência e o projeto não foi concluído (CP1, 2008, Escola A).

O governo não pode se livrar da escola sem dar ao educador o acompanhamento necessário, principalmente porque em educação não pode parar de investir. Os professores são o ponto fundamental da qualidade dos processos, se ele não tiver o apoio e investimento necessário em sua formação essa 'qualidade' dos discursos não acontece (CP2, 2008, Escola A).

Enquanto o Estado não compreender que educação é uma coisa pública e não nossa e é um bem que a gente não pode prender a uma única pessoa, a situação não muda (CP5, 2008, Escola B).

Constatamos, nesse contexto e tomando como referência os relatos das coordenadoras, que os professores analisavam suas práticas à luz da teoria, reviam essas práticas, queriam experimentar novas formas de trabalho, criar novas estratégias, inventar novos procedimentos, mas a condição *sine qua non* para essa direção se estruturava na exploração e redimensionamento de uma abordagem teórica segura e competente do formador. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas que se apresentam e sobre as quais constrói saberes fundamentado pela reflexão na ação. De acordo com Pimenta (1998), sua reflexão na ação precisa ultrapassar situações imediatas e devem mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja, uma reflexão que se emerja da situação imediata possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes.

4.4.4 - RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS COM FOCO NA MUDANÇA QUALITATIVA DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

A formação não deve assumir o caráter de mera atualização científica, pedagógica e didática, nem ter o papel de transcender o ensino e se transformar na possibilidade de criar espaços de reflexão, viabilizando aos professores aprenderem e se adaptarem às mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2001).

Os relatos das coordenadoras revelaram que os currículos desenvolvidos nas formações ignoraram tanto a realidade como o cotidiano dos professores, também descartaram as contribuições que os sujeitos poderiam apresentar aos modelos e formatos implantados, como detectamos nos excertos a seguir:

A formação dos professores constava apenas de abordagens focalizadas nas disciplinas com maiores dificuldades de aprendizagem, em que os alunos apresentavam baixos índices de desempenho (CP1, 2008, Escola A);

Os professores não são percebidos de acordo com suas carências reais. Há uma preocupação com o resultado, com o produto, não há uma preocupação com o processo. O foco da formação era a resolução dos problemas imediatos, apagar os incêndios, sobretudo para reverter os baixos indicadores revelados nas avaliações externas e as questões de indisciplina e violência praticadas dentro e no entorno da escola (CP2, 2008, Escola A).

As propostas de formação docente acompanhadas de medidas destinadas a melhorar substancialmente a qualidade profissional, a atenção às condições de trabalho e valorização não receberam a necessária atenção no modelo adotado no período investigado. Os relatos das coordenadoras revelaram que a formação “recaiu sobre a aprendizagem e o rendimento dos alunos, desconsiderando a questão – fundamental – da aprendizagem daqueles que ensinam” (MIZUKAMI *et al.*, 2002). Segundo Torres (1999), na definição destes currículos “há escassa informação sobre o que os professores sabem, o que não sabem, como ensinam, como aprendem, como vivem, que problemas enfrentam na profissão, porque faltam, porque se desencantam e em que condições realizam seu trabalho”.

“A formação continuada ainda é uma saída, eu acho que nós ainda precisamos de muito mais...” (CP3, 2008). Os projetos devem possibilitar novos conhecimentos sobre a prática, ir além do rol de cursos, consistir de uma ação permanente de trabalho envolvendo professores e coordenação pedagógica, interagindo no sentido de repensar coletivamente o que se faz. Para a escola se constituir como espaço de pesquisas e descobertas, reforçando assim a compreensão de escola como espaço de formação e avanço profissional docente “a

formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função pontual dos projetos organizacionais” (NÓVOA, 1998).

“Eles querem algo novo como se já tivéssemos a receita. E você fica se perguntando o que é que eles estão precisando” (CP3, 2008). Os projetos de formação devem integrar as múltiplas necessidades apresentadas no espaço escolar, envolver, concomitantemente, professores e gestores, porque não é concebível os gestores distanciados dos processos de formação docente, devendo ressaltar que “[...] a prática exige um constante ir-e-vir de um plano a outro, do teórico ao prático e do prático ao teórico” (MACHADO, 2006).

“Os indicadores que norteiam a formação continuada e em serviço dos professores são as dificuldades no dia-a-dia de acordo com as intervenções realizadas em sala de aula por disciplina” (CP8, 2008). Os processos formativos deveriam estar relacionados ao que saber, por que saber da profissão e aos modos de saber aplicados na relação profissional cotidiana, num movimento contínuo orientado pela prática-teoria-prática. Dessa forma, os professores se apropriariam dos saberes de que são portadores e os trabalhariam na perspectiva teórica e conceitual (NÓVOA, 1995).

A oferta de cursos sob a forma de parcerias com as universidades se ampliou gradativamente. As escolas procuraram as universidades para compartilharem as dificuldades e proporem o desenvolvimento de programas específicos, direcionados ao atendimento do projeto de melhoria dos indicadores educacionais, conforme afirmação abaixo:

Uma parceria muito grande, em busca dessas formações foi realizada com a URCA e a Faculdade de Medicina de Juazeiro. Temas específicos como avaliação e conteúdos conceituais da Biologia foram trabalhados dentro desse formato; [...] nas duas experiências, os professores das universidades orientaram os docentes como trabalhar com os alunos, explorar melhor os conteúdos, formatar modelos de avaliação que favorecessem a aprendizagem dos estudantes (CP7, 2008, Escola D).

O núcleo gestor tem muita dificuldade de recrutar profissionais para trabalhar uma formação diferente, bem ao desejo dos professores, porque eles têm muita necessidade de aperfeiçoamento no contexto teórico de sua disciplina, mas faltaram investimentos, nesse caso, a formação ficou sob a responsabilidade dos gestores, que cumpriram determinações institucionais específicas, ou seja, buscaram parcerias com a URCA, outras faculdades locais, profissionais liberais, além das contribuições que foram agregadas nesse campo pela CREDE (CP6, 2008, Escola C).

CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR O ESTUDO

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1972).

Arriscaria-me a começar essas reflexões finais afirmando que esse estudo está apenas começando. No âmbito investigado ele não pode reduzir-se apenas às percepções e análises das coordenadoras egressas do Progestão. Sobre o tema investigado é necessário conhecer a percepção de outros sujeitos da escola, especialmente os professores, que foram diretamente envolvidos na ação: o que pensam? Como avaliam a formação desenvolvida pelas coordenadoras e quais as repercussões em seu trabalho.

Na trajetória desse estudo focalizamos os processos formativos implantados pelas coordenadoras pedagógicas egressas do Progestão, como um dos movimentos das reformas em educação iniciados na década de 1990. O estudo procurou mostrar que estas reformas buscavam promover uma renovação didático-pedagógica na escola, com várias ações, dentre elas a profissionalização dos professores.

Ao perguntamos **que formação docente os gestores pedagógicos egressos do Progestão, atuantes nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do município de Juazeiro do Norte desenvolveram no espaço escolar onde atuam**, consideramos o que dizem os documentos, os relatos das coordenadoras entrevistadas e as próprias reflexões como recurso para discutir a formação e as orientações pedagógicas propostas por um programa de formação centrado nas determinações do Banco Mundial.

Diante desse contexto, objetivando elaborar algumas conclusões desta etapa de investigação, retorno as questões anunciadas no início do texto e que orientaram toda a trajetória:

1. Quais as necessidades e contextos que determinaram a formação docente desenvolvida na escola pelos coordenadores pedagógicos?
2. O que perpassa as políticas de formação docente, caracterizadas nos documentos de política educacional nacional e local?

3. Como os coordenadores lidaram com as exigências e necessidades que caracterizaram os processos educativos?
4. Quais estratégias utilizaram para mapear as necessidades de formação docente apresentadas no cotidiano escolar?
5. Os processos de formação desenvolvidos pelos coordenadores pedagógicos egressos do Progestão estavam centralizados no processo, no produto ou no resultado final?
6. Que tipo de formação docente foi desenvolvido no espaço escolar?

Pelo que foi exposto, os professores vivem tempos difíceis em relação aos próprios procedimentos e às relações com os diversos segmentos no ambiente de trabalho. O trabalho docente é permeado por muitas críticas e desconfianças, seja em relação ao domínio teórico da função porque a formação inicial não deu conta das exigências ocupacionais ou, em relação às competências e habilidades profissionais. Diante do cenário, as coordenadoras pedagógicas, com base nas orientações recebidas no Progestão, objetivando consolidar o discurso da educação de qualidade para todos, implantaram alguns processos formativos na escola. Esses processos, no entanto, estiveram limitados ao desempenho dos estudantes, sinalizados mediante resultados de avaliações internas e externas. Constatamos que a formação desenvolvida voltou-se mais para a cognição -(conteúdos formais) e menos para o desenvolvimento de habilidades, focalizando o desempenho profissional – “o saber fazer – e as atitudes – o predispor-se a fazer” (NÓVOA, 1998).

Ao cruzarmos referências bibliográficas, documentos e, especialmente, as falas das coordenadoras, achados importantes sobre a natureza do trabalho desenvolvido na escola foram constatados e, nesse sentido, retomamos os objetivos para caracterizar as evidências detectadas na coleta e análise dos dados da pesquisa:

Constatamos que as coordenadoras tiveram as seguintes dificuldades para definir a organização dos percursos formativos na escola: sistematização das cargas horárias, formato curricular, critérios de avaliação. Confirmaram elementos importantes do trabalho desenvolvido, mas em alguns casos não se deram conta dos caminhos percorridos, pela crença de que algumas metodologias não são consideradas formação como: momentos de estudo em grupo, elaboração de documentos pedagógicos e da organização do trabalho docente, intercâmbio de experiências com outros professores, eventos culturais.

O conjunto de orientações políticas, no que diz respeito aos programas de formação docente, foi marcado por circunstâncias e escolhas políticas, administrativas, organizativas e metodológicas que ao ocorrerem, geraram dificuldades no campo da formação continuada. Constatamos ainda que as circunstâncias econômicas, políticas e sociais influenciaram e definiram algumas mudanças sobre a prática educativa e a formação dos professores.

Outros aspectos perceptíveis, seja nas falas ou nos registros das atividades desenvolvidas, foram a falta de articulação entre as várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas na transição entre os governos, a pressa com que as ações foram planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou instrucionais para que os professores participassem e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para a formação em serviço.

No âmbito das escolas, a formação continuada também teve suas limitações: não houve tempo previsto na jornada de trabalho que permitisse a efetivação dos momentos de estudos e discussões, ficando as atividades concentradas nos encontros mensais, aos sábados, onde simultaneamente foi realizado o planejamento e a formação. Nestes encontros, de acordo com as falas das coordenadoras, as determinações da SEDUC, CREDE e a agenda do diretor se tornaram predominantes, ofuscando o cronograma da formação. Outro aspecto constatado, o coordenador pedagógico não tem formação adequada para ser formador de todas as disciplinas, nem tampouco recebe assessoria ou formação para realizar a formação de todos os professores da escola.

Os achados sinalizam a emergência na revisão da concepção de programas de formação cuja centralidade é o cumprimento de determinações alheias à realidade da escola, as quais desrespeitam as limitações e dificuldades identificadas nos procedimentos de trabalho e, principalmente, focalizam a imediatez no alcance de resultados para corresponder às metas estabelecidas pelos órgãos de fomento.

Confirmamos a feminização da atividade pois 100% das entrevistadas são do sexo feminino, assim como o corpo docente das escolas investigadas. Também se confirmou o curso de Pedagogia e as especializações em educação como centro da formação das coordenadoras. Nesse campo identificamos a desvalorização do curso de Pedagogia como formação básica das profissionais investigadas, haja vista que outras áreas como Ciências

Biológicas e Letras também foram identificadas como áreas de formação dos que exercem o trabalho de coordenação pedagógica na escola pública do Ceará.

Percebemos nas falas que a influência de alguns segmentos da escola decidiram a atuação das coordenadoras investigadas, e ainda a existência de um jogo de interesses e poderes nas relações entre o diretor e as coordenadoras, apontando demarcação de territórios no *contínuum* da gestão escolar, especialmente porque os mandatos sofrem alterações a cada quatro anos e, a continuidade na gestão implica um novo processo eletivo onde quem decide é a comunidade escolar.

Sobre o Progestão as falas indicaram que o curso foi bom em seu todo, no entanto nas respostas sobre a formação específica ao trabalho pedagógico, foi revelado a inconsistência do programa em decorrência da escassez de estudos, análises de situações concretas de trabalho e, especialmente, descontinuidade da formação.

Detectamos ainda que o encantamento do discurso das mudanças começou a se esvaziar no contexto da realidade, assim como a desvalorização das ciências da educação por parte das políticas públicas em educação no Ceará, que procuraram encontrar no Progestão uma forma de legitimar a atuação de profissionais de outras áreas na gestão do trabalho pedagógico.

Os projetos de formação implantados apresentaram diferenciações, porém norteados pelas mesmas determinações – a sinalização negativa das avaliações internas e externas. Independente dos projetos desenvolvidos na escola, segundo as coordenadoras, os professores financiaram com recursos próprios sua formação, seja por questões relacionadas à ascensão profissional, seja pelo atendimento das demandas objetivas de crescimento pessoal e profissional, na perspectiva de integrar as necessidades da escola, as expectativas de desenvolvimento social e a própria necessidade de reconhecimento profissional.

A formação continuada dos professores, segundo os relatos, assumiu diferentes formatos: grupos de estudos, troca de experiências, seminários, simpósios, workshops e oficinas abordando temas pontuais, momentos representativos de objetivos relacionados com a aprendizagem individual e coletiva dos professores, focalizados na afirmação de ações que potencializassem os processos de mudança na escola.

Ao falarmos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, estamos falando do processo de melhoria da prática e das funções pedagógicas de um modo geral. Nesse contexto, nem só a formação inicial, a prática em sala

de aula, não apenas o exercício profissional foram suficientes para orientar as ações desenvolvidas pelos professores. Nesta aprendizagem, constituída ao longo da trajetória profissional, os professores realizaram gradativamente, sínteses pessoais produzidas a partir das mudanças na forma de pensar, avaliar e atuar sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes (ALBUQUERQUE, 2005).

As narrativas das coordenadoras revelaram que as necessidades e limitações que permeavam a prática docente, requerendo maior domínio teórico ou prático, definidoras dos processos de formação continuada, não terminam nunca, se constituem e reconstituem nos momentos de profissionalização, prosseguindo de acordo com as necessidades caracterizadas nos contextos escolares. O professorado, diante das novas realidades e da complexidade dos saberes envolvidos na própria atuação, carecem de formação teórica aprofundada e maior domínio das capacidades operativas (LIBÂNEO, 1998).

Concordamos com Albuquerque (2005), que as políticas educacionais foram diretivas e definiram processos formativos voltados para atender às inovações educacionais, a realidade da escola para reverter os indicadores monitorados pelos gestores do sistema e as dificuldades imediatas e aparentes do cotidiano docente. O planejamento teve características pontuais, com ênfase na imediatez sem contemplar o todo. O professor, imerso nesse contexto, não conseguiu ter a dimensão global de sua formação, dos conhecimentos necessários à sua prática, de seus limites, necessidades, desejos e perspectivas. Deste modo, não tiveram oportunidades de escolha quanto ao desenvolvimento de um projeto profissional que respeitasse a vida pessoal, as condições de trabalho, carreira, salário e valorização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: alguns tópicos para discussão. In **Anuário GT Estado e Política Educacional** – Políticas, Gestão e Financiamento da Educação. ANPED, setembro de 2000.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2ª. Ed., 2003.

ALBERTI, V. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

ALBUQUERQUE, M. G. M. T. Planejamento Educacional no Ceará (1995-2002): A escola como ponto de partida? **Tese** (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2005.

ALBUQUERQUE, F. C. A. e ALBUQUERQUE, M. G. M. T. Gestão para o sucesso: a nova panacéia da educação pública? In **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania**: novas perspectivas da Sociologia da Educação. João Pessoa, 19 a 22/02/2008. João Pessoa: **Anais**, 2008.

ALVARADO PRADA, L. E. A instituição escolar como espaço e tempo para formação continuada de professores. **Anais XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: ENDIPE (texto publicado por meio digital), 2008.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

APPLE, M. W. Poderão as pedagogias críticas interromper as políticas de direita? São Paulo (**Resumo de conferência** pronunciada na PUC-RJ), 2000.

AZEVEDO, J. M. L. (1997). **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAETA, A. M. B. et alii. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). In **Em Aberto**. Brasília, 1(6): 1-6, maio, 1982.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y Estratégias para lá Educación. **Estudio Sectorial del Banco Mundial**, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France, Lisboa/PT, 1977.

BARROSO, J. Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola Pública. **Colóquio/Educação e Sociedade**. No. 04, pp. 32-58, 1998.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v 56).

BODDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDB No. 9394/96**, promulgada em 20/12/1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, 1996.

_____. MEC/SEF - Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica – **Cadernos Educação Básica** – Série Institucional, vol. I, Brasília, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes nacionais do curso de pós graduação em gestão escolar**. Brasília: INEP, 2006.

_____. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. **INEP**, 2009.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.

CARVALHO, J. M. & SIMÕES, R. H. “O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90, sobre o processo de formação continuada do professor?” **ANPEd, 22ª. Reunião Anual**. Caxambu, CD-ROM, 1999.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Proposta de Redimensionamento do Telensino. **Mensagem**. Fortaleza. SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Todos pela Educação de qualidade para todos. **Mensagem**. Fortaleza. SEDUC, 1999, p. 16.

_____. **Gestão para o sucesso escolar**. Secretaria da Educação Básica do Ceará. Fortaleza: Ed. SEDUC, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez (biblioteca da educação, série 1. escola; v. 16), 1998.

CONSED. **Diretrizes do Programa de Formação de Gestores – PROGESTÃO**. Acesso em 27/12/2007 em www.consed.org.br. 2006.

COSTA, V. L. C. (org.). **Novas formas de coordenação e financiamento**. (69-98). São Paulo. FUNDAP. Cortez, 1999.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. IN: IN NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação** (Org.). 2ª. Edição. Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1995.

DI GIORGI, C. G. A crise da educação, as reformas educacionais e a formação de professores: entre produtivismo e formação cidadã. In: SANTOS, G. A. dos (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

DOMINICÉ, P. **L’histoire de vie comme processus de formation**. Paris: éditions L’Harmattan, 1990.

DOURADO, L. F. PNE: Avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

_____. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE. **Documento final**. Campinas, 1998.

EZPELETA, J & ROCKWELLE, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1998.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

ESTÊVÃO, C. A. V. (2006). Organizações educativas, justiça e formação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). (2006). **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. **Tese** (Doutorado) Araraquara: UNESP/FCLAR, 2003.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Formação de Professores), 2004.

FÁVERO, M. De L. A. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, L. M. De (Org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FAZENDA, I. C. A. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8a. Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FELDFEBER, M. e IMEN, P. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, N. S. C. Formação Continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: (Org.). FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2000.

FORTUNATI, J. **Gestão da Educação Pública**: caminhos e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, H. C. L. As diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica. **PUC Viva Revista**. São Paulo: Ed. Raiz, set. 2001.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: Artenova, 1997.

FUSARI, J. C. e RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. In **Cadernos Cedes**, op. Cit., p. 38, 1995.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores – um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 1998. **Tese** (Doutorado) – Feusp.

GENTILI, P. Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. In: **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan/jun, Porto Alegre: UFRGS, 1996.

GERA, M. S. Globalização e educação: considerações sobre a antropologia crítica Contemporânea. **Tese** (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP (s.n.), 2002.

HAMELINE, D. **L'educateur et l'action sensée**, 1991 (Documento inédito).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. A Formação dos educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, ano XIX, Campinas: CEDES, ago. pp.105-125, 1998.

LE GOFF, J. **História de Memória**. Trad.: Bernardo Leitão... (et al.). 5ª. Ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. Disponível em [HTTP://www.educacaoonline.pro.br/art_producao_de_saberes.asp.2004](http://www.educacaoonline.pro.br/art_producao_de_saberes.asp.2004)

LIMA NUNES, Ana Ignez Belém. A formação continuada de professores do Estado do Ceará (Brasil): entre discursos e práticas. **Tese** (Doutorado em Educação), CC da Educação Universidade de Santiago de Compostela, 2004.

LIMA, M. S. L. A Formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. **Tese** (Doutorado). USP/Faculdade de Educação, São Paulo: mimeo, 2001.

_____.As perspectivas da Formação de Professores no Brasil. In: ARAÚJO, R. M. de L. (Org.). **Educação, Ciência e Desenvolvimento Social**. Belém: EDUFPA, 2005.

LIMA FILHO, G. P. Educação a Distância: Noções conceituais e a formação docente. **Tese** (Doutorado). UFAM, mimeo, 2008.

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de Pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999. (Série Trilhas)

LÜCK, H. Perspectiva da Gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. In: **Em Aberto** - Gestão escolar e formação de gestores. Brasília: INEP, 2000.

_____. **A Escola participativa e o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro, DP& A, 1998.

MACHADO, M. A. de M. (Coord. e Org.). **PROGESTÃO:** Construindo saberes e práticas de gestão na escola pública. Brasília: CONSED, 2006.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes.** Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MELERO, M. L. (1999). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: La diferencia como valor. In VVAA. **Escuela pública y sociedade neoliberal.** Madrid/Espanha, Miño y Dávila Editores, 1999.

MIZUKAMI, M.G. N. Et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Paulo: EduFSCar, 2002.

NEVES, L. M. W. Financiamento da educação e Constituinte: o salário-educação e os programas de bolsas de estudo. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, 11 (2): 101-108, abr./jun./1987.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira:** da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.) **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. IN NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação** (Org.). 2ª. Edição. Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1998.

OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, V. H. **Administração Escolar:** introdução crítica. 11ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gestão democrática da Escola pública.** São Paulo: Ática, 2002.

- PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- QUINTANA, M. **A rua dos Cataventos**. Caderno H, 1958.
- RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBO, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional: qualidade-quantidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, J. de F. S. M. PERCURSOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: narrativas e acontecimentos. Faculdade de Educação/UNICAMP. **Tese de doutorado**, mimeo: 2006.
- SÃO PAULO. Reorganização da trajetória escolar: classes de aceleração – **Proposta Pedagógica Curricular**. São Paulo, FDE.
- SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- SILVA, M. M. da. A Organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia. **Tese (Doutorado)**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2006.
- SILVA, M. A. da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.
- SOARES, L. T. **Ajuste Neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2001.
- TEIXEIRA, L. H. G. A Dimensão Pedagógica da organização escolar: um estudo na ótica da cultura. **Revista Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas e Educação**. Vol. 10, Nº. 35. São Paulo, 2002.
- TORRES, R. M. Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? **Revista Novedades Educativas** Nº. 99. Buenos Aires, 1999.

TRIVINOS, A. N. S. (1987). **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

VIEIRA, S. L. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. IN: **Novos Paradigmas de gestão escolar.** Fortaleza: Ed. SEDUC, 2005 (Coleção Gestão escolar).

VIEIRA, S. L.; e FARIAS, M. I. S. **Política Educacional no Brasil:** Introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, S. L. e ALBUQUERQUE, M. G. M. T. **Política e Planejamento Educacional.** 2. Ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002a.

UECE. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa estabelece **normas** para os cursos de pós-graduação lato sensu a distância da Universidade Estadual do Ceará - UECE Cap. I - da finalidade e criação. Mimeo, 2002.

UECE/ NECAD - Núcleo de Educação Continuada e a Distância. **Guia de implementação.** Mimeo, 2002.

UNESCO. **Educação para todos em las Américas.** Marco de Acción Regional, Santo Domingo, Febrero, 2000.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.** Jontiem, Tailândia, 05 a 09 de maio de 1990. Publicada pela Comissão Interagencial PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 1991.

UNICEF **Declaração de Nova Delhi.** Nova Delhi, 06 de dezembro de 1998. Publicada pela Comissão Interagencial PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 1998.

VAILLANT, D. **Formación de formadores.** Documento presentado em la reunión “El desempeño de maestros em América Latina: Nuevas prioridades. Brasília. Julio 10-12 de 2002.

YIN, R. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. 3ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WITTMANN, L. C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. In: **Em Aberto** – Gestão Escolar e Formação de gestores. Brasília: INEP, 2000.

ZANARDINI, I. M. S. A Ideologia da Pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira. **Tese** (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2006.

ZAULI, E. M. CRISE E REFORMA DO ESTADO: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, M. A. Gestão democrática da educação: alguns desafios In Revista **Em Aberto**, ano 6, n. 36, out./dez. Brasília/DF: INEP, 1987.

ALBUQUERQUE, M. G. M. T. Planejamento Educacional em tempos de reforma: onde fica a escola? In **Anais XVIII Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste / GT: Estado e Política Educacional**. Maceió-Alagoas, 2007.

ANTUNES, R. **Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal**. In DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.) Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

ARROYO, Miguel G. Administração da educação é um problema político. **RBAE**. Porto Alegre, 1(9): 122-8 jan. /jun. 1983.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, novembro/1995.

CAMPANI, A. Saberes docentes necessários ao projeto neoliberal de educação: em busca de uma nova política de formação de professores. In: CHAVES, I. M. B. e HOLANDA, P. H. C.(Orgs.). **Formação de professores: A busca do (Re) Encantamento pela escola**. Sobral: Edições UVA, 2000.

CANÁRIO, R. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. **Revista de Educação**, v. IX, nº. 1, 2000.

CONSED (2007). **Banco de Depoimentos PROGESTÃO**. Acesso em 03/01/2008 em www.consed.org.br

FÉLIX, M. F. C. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Gentili, P.; Silva, T. T (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-30.

GARCIA, C. A. X. Questionando o papel dos especialistas em educação frente à democratização da gestão. **Dissertação** de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS: Mimeo, 2006.

GADOTTI, M. **O MERCOSUL educacional e os desafios do século 21**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar: curso Básico**. 8ª. Ed. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519-3225;8), 2007.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. Rio de Janeiro. **Tecnologia Educacional**. Nº 105/106, 1992, 31-36.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica - uma (re)visão radical. São Paulo: **Perspectiva**, vol.14 , N.1 São Paulo Jan./Mar 2000.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. In **Revista Educ. Soc.** v.22, n.75, Campinas, ago. 2001.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 15. Nº. 42. São Paulo, Maio/agosto/2001.

NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, (1992).

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública** – 3ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

_____. “A utopia da gestão escolar democrática”. In: **Cadernos de Pesquisa**, (60), São Paulo, fevereiro, 1987.

PERONI, V. M. V. **Política Educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PORTELA, A. L e ATTA, D. M. A. (2005). A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico. In **Gestão para o sucesso escolar**/SEDUC, Fortaleza: Edições SEDUC, (Coleção Gestão escolar).

ROSAR, M. de F. F. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In Oliveira, D. A. e Rosar, M. de F. F. (Orgs.). **Política e Gestão da educação**. Autêntica: Belo Horizonte, 2002.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 1995.

SANTOS, B. S. **As tensões da modernidade**. Fórum Social Mundial: Biblioteca das Alternativas, www.forumsocialmundial.org.br/portufues/biblioteca 2001.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao novo Plano Nacional da Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

UNESCO/CONSED **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: Ação Educativa, 2001.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. T. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2002b.

WITTMANN, L. C. e GRACINDO, R. V. (Orgs). **O Estado da arte em Política e Gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Ed. Autores Associados; 2001.

ANEXOS

ANEXO 01

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GESTORES DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO INVESTIGADAS

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Centro de Educação - CED

Curso Mestrado Acadêmico em Educação

Mestranda: Tania Maria Rodrigues Lopes

Pesquisa GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO PEDAGÓGICO: análise das contribuições do Progestão nos processos de formação docente.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome Idade:
2. Gênero: masculino () feminino ()
3. Estado Civil
4. Formação inicial
5. Tempo de serviço no magistério
6. Tempo de serviço na gestão escolar

II. ANÁLISES DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO NO PROGESTÃO

7. As expectativas em relação a formação foram atendidas?
8. Como caracteriza o PROGESTÃO (mais teórico, mais prática, induziu a reflexão, foi simultaneamente teórico, prático e reflexivo?) Descreva sua experiência.
9. A fundamentação teórica foi suficiente para subsidiar os novos papéis atribuídos à gestão, especialmente na condução dos processos de formação continuada e em serviço dos professores?
10. Como os professores formadores e tutores acompanharam e monitoraram a formação?
11. Caracterize com especificidade o módulo que trabalhou a questão pedagógica na escola.
12. -
13. O Programa anunciou um trabalho de pesquisa no contexto do Estado, para mapear as condições de operacionalização da educação pública desenvolvida. Foram dadas condições objetivas para esta viabilidade?
14. Que características, resultados, informações e impressões ainda retém acerca da pesquisa desenvolvida para produção do TCC? Fale sobre sua produção.

III. DEFININDO, MONITORANDO E APOIANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

15. Como define, monitora e executa a formação continuada dos professores, tendo como lugar a escola?
16. Quem são os parceiros endógenos e exógenos?
17. Quais indicadores utiliza na definição dos programas e currículos?
18. Em que tempos e lugares executa?
19. Quais os níveis de participação, aceitação e retorno dos professores em relação à formação?
20. De que forma o PROGESTÃO subsidiou a implementação dessa ação no cotidiano da gestão escolar?

IV. A GESTÃO ESCOLAR E AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

21. Como a gestão escolar define, monitora e apóia os processos de formação desenvolvidos na escola?
22. Há algum projeto de formação concluído ou em curso definido pela gestão escolar ou CREDE? Como foram definidos? Estão sendo executados?
23. Quais as repercussões sobre a prática e a qualificação do trabalho pedagógico?

V. QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

24. Que elementos indica para a formação ser um indicador de qualificação do trabalho pedagógico?
 25. É possível afirmar que o trabalho pedagógico desta escola tem nível de qualificação satisfatório? Que níveis de satisfação são considerados e por quem?
- 5.3. É possível afirmar que a escola é um espaço de formação e, conseqüentemente, de resultados?