



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**EDILENE TELES DA SILVA**

**CENÁRIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A  
ESCOLA COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO CONTÍNUA?**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2018**

EDILENE TELES DA SILVA

CENÁRIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A ESCOLA  
COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO CONTÍNUA?

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Pimentel Silva.

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Edilene Teles da.  
Cenário de desenvolvimento profissional de  
professores: a escola como locus de formação contínua?  
(recurso eletrônico) / Edilene Teles da Silva. -  
2018 .  
1 CD-ROM: il.; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do  
trabalho acadêmico com 150 folhas, acondicionado em  
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade  
Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado  
Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Formação de Professores .  
Orientação: Prof.ª Dra. Silvana Pimentel Silva..

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Escola como  
locus de Formação. 3. Contexto de Trabalho. 4.  
Professor Coordenador de Área. I. Título.

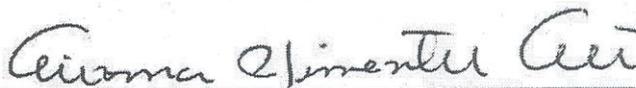
EDILENE TELES DA SILVA

CENÁRIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A ESCOLA  
COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO CONTÍNUA?

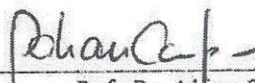
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Mestre em Educação. Área de Conc  
Formação de Professores.

Aprovada em: 16 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvina Pimentel Silva (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Adriana Campani  
Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA



Prof. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Ao Autor e Consumador da minha fé: Jesus  
Cristo! Porque sem Ele, nada faria.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, que manteve os meus olhos postos nele ao longo desta caminhada para que eu não desfalecesse nem desanimasse diante dos grandes desafios que precisei enfrentar.

Aos meus pais, Edmundo Pereira da Silva e Maria Teles Fortaleza da Silva, que nunca deixaram de lutar para que eu pudesse crescer, e permaneceram ao meu lado, mesmo nos momentos nos quais precisei voar para mais longe.

Aos meus seis irmãos: Elisangela Teles da Silva, Eliane Fortaleza da Silva, José Teles da Silva, Angela Maria Teles da Silva, Eduardo Teles da Silva e Tiago Teles da Silva, que sempre me inspiraram a desejar mais crescimento e novas aprendizagens, ao vê-los alçando novos voos, todos os dias, mesmo quando os ventos estavam em sentido contrário.

À minha família espiritual, que permaneceu intercedendo por minha vida, junto ao Pai Celestial, em particular, a minha amiga e irmã, Maria Lúcia dos Anjos Souza, que esteve ao meu lado em um momento muito singular.

Ao meu pastor Francisco de Assis Santos Silva e a sua esposa Iraildes Moraes Ramos Silva, que foram fundamentais na realização desta conquista ao me mostrarem que o recomeço é sempre possível.

À família de Francisco Carlos Sabóia Macedo e Marcília Maria S. B. Macedo, que, com três dos seus filhos, Davi Barbosa Macedo, Matheus Barbosa Macedo e Samuel Barbosa Macedo por tantas vezes fez esta caminhada menos solitária e dolorosa, ao abrir as portas do seu lar e dos seus corações para me acolherem.

Aos meus amigos, que o coração nos atraiu e com amorosidade demonstravam acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidei e que, por serem tão numerosos, não posso citá-los aqui.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Pimentel Silva, que nesta caminhada me ensinou lições transpostas à vida acadêmica.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, que, com a partilha generosa dos seus saberes, me estimularam a prosseguir na difícil tarefa da pesquisa.

Ao Prof. Dr. André Haguette, que fez das suas aulas na disciplina Epistemologia das Ciências Sociais, um espaço e um tempo desafiadores para ampliação do meu olhar, me levando a compreender que a aventura em busca do conhecimento comporta múltiplos caminhos, sendo a prática científica apenas um deles.

Às Professoras, Dr.<sup>a</sup> Silvina Pimentel Silva, Dr.<sup>a</sup> Isabel Maria Sabino de Farias e Dr.<sup>a</sup> Adriana Campani, que compuseram a Banca de Exame de Qualificação, e com as suas críticas e considerações, contribuíram de maneira crucial para o prosseguimento da pesquisa.

Aos meus colegas da turma de Mestrado 2016, que se constituíram numa verdadeira comunidade de aprendizagem solidária, em especial, a Andréia Matias Fernandes, Kessiane Brito Fernandes, Maria Mikaele da Silva Cavalcante, Mayara Cely Paulo da S. Medeiros, Nivea da Silva Pereira, Sarlene Gomes de Souza e Vitória Chérída Costa Freire, cujos vínculos de afeto estabelecidos contribuíram para partilhas que se revelaram imprescindíveis ao meu desenvolvimento.

À Cristina Cardoso de Araújo, que me presenteou com a sua indispensável amizade nesta jornada.

Às minhas colegas do SESI, que me deram as primeiras lições sobre a profissão docente, e que se tornaram amigas e companheiras na jornada da vida: Ana Maria Santos Moraes, Edla Soares dos Santos, Marilene Costa Araújo e Martha Paiva Lins.

À minha amiga Terezinha Mendonça Matheus, que com as suas palavras de estímulo e o seu exemplo de vida, me ensinou que é preciso insistir no que acreditamos.

Aos meus amigos e colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE, *campus* Caucaia, que partilham comigo as suas vidas, os seus conhecimentos e experiências, que repercutem na minha humanidade e, conseqüentemente, na minha identidade profissional, em especial, aos colegas e amigos Aurenívia Ferreira da Silva, Fills Sousa Ribeiro, Francisco Reginaldo Alves Batista Aguiar, Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira, Iveline de Souza Lima, Marcilia Maria S. B. Macedo, Márcia Pinto Bandeira de Melo Malafaia, Paulo Henrique Sabóia Teixeira e Sandro Mário Gurgel de Freitas.

Aos professores participantes e a todos os agentes que compõem a escola pública, *locus* desta pesquisa, que, de modo acolhedor, me permitiram penetrar o cotidiano das suas lutas diárias e partilharam comigo as singularidades das suas experiências, tendo em vista que sem elas esta investigação não poderia ter sido realizada.

A todos vocês, a minha eterna GRATIDÃO!

“Numa grande avenida de uma grande cidade latino-americana, alguém espera para atravessar. Plantado junto ao meio-fio, diante da incessante rajada de automóveis, o pedestre espera dez minutos, vinte minutos, uma hora. Volta-se, então, e vê um homem encostado numa parede, fumando. Pergunta-lhe: - Como é que eu posso passar para o outro lado? - Não sei. Eu nasci no lado de cá”.

(Eduardo Galeano)

“Crescer dói. Crescer dói muito. Mas a alegria de aprender e o prazer de olhar mais longe ao passar para a outra margem e conhecer outros lugares, outras terras, outras gentes... Suplantam toda dor”.

(Edilene Teles)

## RESUMO

Esta investigação sobre a escola como espaço e tempo para a formação docente concebe o desenvolvimento profissional de professores como um processo multifacetado que se dá de modo contínuo e contextual. A escola é vista nesta perspectiva como um *locus* singular à concretização de uma ambiência que se constitua formativa para os docentes. Em decorrência disto, estudos que a concebem como uma organização social na qual os professores produzem modos de atuação profissional, transformando-a e sendo por ela transformados, serviram como subsídios teóricos fundamentais. Buscou-se respaldo nas formulações de Enguita (1991), Fullan e Hargreaves (2000), Canário (2005), Farias (2006), Lima (2011), Freitas (2012, 2014) Garcia (1999; 2009), Imbernón (2004, 2009), Oliveira-Formosinho (2009) e outros que, pela convergência com a temática, se mostraram necessários à constituição do quadro teórico. Ao buscar fundamentos metodológicos coerentes com o objeto de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso qualitativo, tendo como *locus* uma escola de Ensino Médio da rede estadual do Ceará, no Município de Caucaia. A função de Professor Coordenador de Área (PCA) da referida rede foi o pano de fundo para a análise das repercussões da ação formativa exercida pelo PCA no desenvolvimento profissional dos professores, em particular, da escola como *locus* de formação contínua. Nove professores participaram da pesquisa, sendo três no exercício da função de PCA, três atuando como coordenadores escolares e três sob a coordenação de PCAs na escola investigada. Para a coleta de dados, recorrem-se às entrevistas semiestruturadas, observação-participante e discussão de um caso de ensino. De modo geral, os casos de ensino são empregados em contextos de formação de professores tanto como estratégia formativa quanto de investigação, sendo esta última a utilizada neste estudo. A síntese interpretativa decorrente dos cruzamentos entre os dados obtidos na realidade empírica e o quadro teórico aponta como principais resultados os seguintes: a) Existe um claro descompasso do modo de atuação do PCA na realidade investigada em relação aos documentos oficiais; b) Coexistem na rede estadual do Ceará dois principais modelos de desenvolvimento profissional: um centrado nos cursos de formação e outro que privilegia a escola como *locus* formativo docente, inserindo-se a função de PCA neste último; c) Diversos fatores atuam como entraves à ação formativa do PCA, sendo os mais proeminentes as más condições de trabalho e de formação, bem como a política de resultados das avaliações de larga escala, que agem como elemento propulsor do fenômeno atribuído de mal-estar docente; d) Constatou-se que os docentes fazem uso de suas margens de autonomia

relativa no sentido de tentar romper com a cultura profissional de isolamento e individualismo ainda predominante na escola, todavia, por serem ações contingentes, produzem poucos efeitos à constituição de uma cultura colaborativa que leve a escola a se constituir como um *locus* formativo docente.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional. Escola como *locus* de Formação. Contexto de Trabalho. Professor Coordenador de Área.

## ABSTRACT

It establishes as its main focus of analysis the professional development of teachers who work in the last stage of Basic Education. Professional teacher development is conceived as a multifaceted process which takes place in a continuous and contextual way. The school is seen in this perspective as a singular locus to the concretization of an environment that constitutes itself as formative for the teachers. As a result, studies which conceive it as a social organization in which teachers produce ways of professional activity, transforming it and being transformed by it, served as fundamental theoretical subsidies. Support was sought in the formulations of Enguita (1991), Fullan and Hargreaves (2000), Canário (2005), Farias (2006), Lima (2011), Freitas (2012, 2014) Garcia (1999; 2009), Oliveira-Formosinho (2009) and others that, due to the convergence with the theme, were necessary for the constitution of the theoretical framework. When searching for methodological foundations consistent with the research object, the qualitative case study was chosen, having as a locus a high school of the state network of Ceará, in the municipality of Caucaia. The role of Area Coordinator Teacher (Professor Coordenador de Área - PCA) of the aforementioned network was the background for the analysis of the repercussions of the training action carried out by the PCA in the professional development of teachers, in particular of the school as a locus of continuous training. Nine teachers took part in the research, three in the exercise of PCA, three acting as school coordinators and three under the coordination of PCAs in the school under investigation. For the collection of data, semistructured interviews, participant observation and discussion of a teaching case were applied. In general, teaching cases are used in teacher training contexts, both as a training and research strategy, the latter being used in this study. The interpretative synthesis resulting from the crosses between the data obtained in the empirical reality and the theoretical framework shows the following main results: a) There is a clear mismatch of the PCA's way of acting in the reality investigated in relation to the official documents; b) Two main models of professional development coexist in the state network of Ceará: one centered on training courses and another that privileges the school as a teacher training locus, inserting the PCA role in the latter; c) Several factors act as obstacles to the formative action of the PCA, with the most prominent being the poor working and training conditions, as well as the policy of results with large-scale evaluations, which act as a driving force for the phenomenon attributed to the teaching uneasiness; d) It was found that teachers use their margins of relative autonomy in order to try to break with the professional

culture of isolation and individualism still predominant in school; however, because they are contingent actions, they produce few effects to the constitution of a collaborative culture that leads the school to become a teaching locus.

**Keywords:** Professional Development. School as locus of Formation. Work Context. Area Coordinator Teacher.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1 -</b>	<b>Identificação dos Professores Coordenadores de Área que aderiram à pesquisa.....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 2 –</b>	<b>Perfil dos Professores Coordenadores de Área .....</b>	<b>44</b>
<b>Quadro 3 –</b>	<b>Perfil dos Professores .....</b>	<b>44</b>
<b>Quadro 4 –</b>	<b>Perfil dos Coordenadores Escolares.....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 1 –</b>	<b>Tecido dos fundamentos e das etapas do estudo de caso qualitativo.....</b>	<b>52</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCA	Professor Coordenador de Área
SESI	Serviço Social da Indústria
ESBI	Escola/Colégio Suíço Brasileiro de Ilhéus
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
PCE	Professor Coordenador de Estudos e Apoio ao Trabalho Docente
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
FACES	Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SIGEESCOLA	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
PPP	Projeto Político-Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	TRAJETÓRIAS PESSOAIS E MOVIMENTOS APROXIMATIVOS COM O OBJETO DE PESQUISA.....	19
<b>1.1.1</b>	<b>A elaboração do objeto de pesquisa e sua problematização.....</b>	<b>24</b>
1.2	OBJETIVOS.....	30
<b>1.2.1</b>	<b>Geral.....</b>	<b>30</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Específicos.....</b>	<b>31</b>
<b>2</b>	<b>CONTORNOS DA PESQUISA E OS SEUS FUNDAMENTOS.....</b>	<b>32</b>
2.1	O DESAFIO DE CAPTAR O REAL: A PESQUISA QUALITATIVA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL.....	32
<b>2.1.1</b>	<b>Estudo de Caso: escolha do objeto.....</b>	<b>35</b>
2.2	AS ESTAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO: ELABORAÇÃO DINÂMICA E INQUIETA.....	36
<b>2.2.1</b>	<b>O cerco ao objeto: as técnicas de coleta dos dados.....</b>	<b>44</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Tratamento dos dados: escavação de novas nuances do fenômeno</b>	<b>49</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Síntese dos fundamentos metodológicos e suas etapas.....</b>	<b>51</b>
2.3	ASPECTOS ÉTICOS: OS LIMITES E IMPASSES NAS RELAÇÕES ENTRE PESQUISADOR E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	53
<b>3</b>	<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO CONTÍNUA.....</b>	<b>55</b>
3.1	PROFISSÃO DOCENTE: DOMÍNIO EM ELABORAÇÃO.....	55
<b>3.1.1</b>	<b>Desenvolvimento profissional e formação contínua: partes indissociáveis de um mesmo processo.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Desenvolvimento profissional em contexto de trabalho: modos de atuação docente na escola .....</b>	<b>68</b>
3.2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA REALIDADE EM SUSPENSO?.....	77
<b>3.2.1</b>	<b>A função de Professor Coordenador de Área na perspectiva de desenvolvimento profissional docente da rede estadual do Ceará..</b>	<b>83</b>

<b>4</b>	<b>A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO COMO <i>LOCUS</i> DE FORMAÇÃO DOCENTE: HORIZONTE TANGÍVEL?.....</b>	<b>90</b>
4.1	ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	90
4.2	FATORES QUE APONTAM OBSTÁCULOS À ESCOLA COMO <i>LOCUS</i> DE FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	92
<b>4.2.1</b>	<b>Condições de trabalho e de formação.....</b>	<b>93</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Mal-estar docente na escola de massas.....</b>	<b>97</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Identidade profissional.....</b>	<b>101</b>
4.3	FATORES QUE APONTAM TENTATIVAS DE RUPTURAS.....	103
<b>4.3.1</b>	<b>Os agentes escolares e os usos de suas margens de autonomia relativa.....</b>	<b>103</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Cultura profissional.....</b>	<b>106</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Desenvolvimento profissional em contexto de trabalho como um caminho possível.....</b>	<b>109</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: NO CAMINHAR DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA.....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>123</b>
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DIRETOR ....	124
	APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DO DIRETOR.....	125
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA ....	126
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSOR E COORDENADOR ESCOLAR....	127
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: SERVIDOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ.....	128
	APÊNDICE F – TERMO DE ANUÊNCIA DOS PARTICIPANTES	129
	APÊNDICE G– QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	130
	APÊNDICE H– FICHA DE MONTAGEM DO PERFIL DO PCA E ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	132
	APÊNDICE I – FICHA DE MONTAGEM DO PERFIL DOS	

COORDENADORES ESCOLARES E ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	134
APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES.....	136
APÊNDICE K – ROTEIRO DE ENTREVISTA: SERVIDOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ - ....	137
APÊNDICE L – PAUTA DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	138
APÊNDICE M- ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE DO CASO DE ENSINO.....	139
APÊNDICE N - CASO DE ENSINO.....	140
APÊNDICE O - QUESTÕES PARA ANÁLISE DO CASO DE ENSINO.....	146
APÊNDICE P – QUADRO-BASE DA CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS .....	147
<b>ANEXO.....</b>	<b>148</b>
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO GRAMATICAL ....	149

## 1 INTRODUÇÃO

“Por certo, somos construtores de nós mesmos, mediados pelas articulações que fazemos com a natureza e com os outros homens, na busca de nossas identidades pessoais e profissionais, ou para alcançar, atingir a emancipação humana. Assim, produzimos na relação com o outro nossa totalidade concreta, na qual temos um lugar. Nesse movimento, é cabível a alienação ou o rompimento com ela, assim como ensejar autonomia e alcançar a liberdade humana”.

(SILVA, 2008, p.316)

A investigação aqui relatada tem íntima ligação com a linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação, a que nos vinculamos, tendo em seu núcleo estudos voltados para o Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação. A perspectiva de desenvolvimento profissional de que partimos é complexa, envolta em múltiplos fatores e não há separação entre a constituição do sujeito e a sua profissionalidade<sup>1</sup>, sendo assim, partes indissociáveis de um mesmo processo.

Os investigadores vinculados a essa linha de pesquisa buscam estudar sobre a formação e as práticas docentes em seus distintos contextos, estabelecendo relações com o currículo, a cultura docente, institucional e social, e as inovações pedagógicas produzidas em realidades diversas.

Desse modo, ao voltarmos a visão para o cotidiano de educadores atuantes em instituições de Ensino Médio da rede estadual do Município de Caucaia, área metropolitana de Fortaleza, buscamos compreender como o trabalho desempenhado por professores lotados na função de Professor Coordenador de Área (PCA) contribui para o desenvolvimento profissional de seus participantes, em particular, no que se refere às ações da escola como *locus* formativo para os docentes.

---

<sup>1</sup> “Os estudos mais recentes que fazem referência à profissionalidade docente apresentam consenso quanto à definição dada ao termo, uma vez que os autores entendem que ele está relacionado à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social. Essa especificidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente. Grande parte dos autores coloca ênfase na construção de competências e no desenvolvimento de habilidades próprias ao ato de ensinar, adquiridas nas formações e nas experiências de trabalho do professor” (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1411).

O docente com função de Professor Coordenador de Área (PCA) no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará tem carga horária de trabalho reduzida em sala de aula, para atuar, também, dentro da escola, como formador dos professores da sua área de conhecimento, tendo as suas atribuições descritas, na portaria anual de lotação de professores, conforme está expresso abaixo:

a) coordenar o planejamento dos professores da sua área do conhecimento sob orientação do Coordenador Escolar; b) articular com os professores de sua área estratégias que favoreçam à aprendizagem dos alunos; c) acompanhar a execução dos planos de aula dos professores de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem; d) subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores; e) apoiar o processo de formação contínua dos professores de sua área do conhecimento; f) participar das formações ofertadas pela Crede/Sefor, quando solicitado; g) auxiliar aos professores na elaboração e execução de projetos (PORTARIA Nº1433/2016-GAB).

Referida norma denota, ainda, o perfil esperado deste professor:

a) reconhecimento do corpo docente; b) bom relacionamento com seus pares; c) dinamismo, liderança, flexibilidade e capacidade formativa; d) competências comunicacionais, iniciativa e criatividade; e) compromisso com a autoformação; f) seriedade e compromisso profissional na efetivação do seu trabalho; g) competência para mediação de conflitos (PORTARIA Nº1433/2016-GAB).

As atribuições desse Professor Coordenador de Área, juntamente com as características a serem evidenciadas em seu perfil, tal como explicitadas na portaria, apontam para uma atividade formativa a ser realizada em contexto de trabalho, tendo a escola como *locus* de execução e com potencial para suscitar o trabalho colaborativo e a socialização profissional.

Nesse sentido, analisamos o desenvolvimento profissional de professores que atuam no Ensino Médio na realidade objetiva da escola, por considerarmos esse aspecto de sobeja relevância e, também, ante escassez de investigações nesse âmbito, constatação identificada com suporte nos resultados encontrados no trabalho de feitura do Estado da questão em teses, dissertações, periódicos e anais de eventos, publicados no período de 2008 a 2016, discutidos neste capítulo.

A escolha desta temática está pautada em três motivos principais. Primeiro, por sua **relevância pessoal**, uma vez que a Educação Básica é nosso campo de atuação, onde vivenciamos as contradições dessa realidade há vinte e três anos; o segundo diz respeito à **relevância científica** da investigação, tendo em vista a carência de estudos específicos acerca da formação contínua e do desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Básica, revelada no Estado da Questão; e, finalmente, o terceiro se refere à

**relevância social**, por acreditarmos que os achados da pesquisa poderão indicar perspectivas para a execução de políticas públicas nesse campo.

Os resultados dos estudos realizados nesta dissertação estão organizados em cinco capítulos. No primeiro, delineamos a pesquisa com seus objetivos, evidenciando como o objeto de investigação foi constituído, assim como o localizando no contexto das discussões contemporâneas. No segundo, explicitamos o delineamento do percurso metodológico e os fundamentos teóricos. No terceiro, circunscrevemos o marco teórico do trabalho de pesquisa em torno das categorias centrais: desenvolvimento profissional, formação contínua e escola como *locus* formativo docente. No quarto segmento, procedemos a uma análise interpretativa com amparo nos cruzamentos obtidos entre a teoria e os dados coletados no campo empírico. E, por fim, uma síntese dos principais achados da pesquisa.

### 1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E MOVIMENTOS APROXIMATIVOS COM O OBJETO DE PESQUISA <sup>2</sup>

Recorrendo à epígrafe desta seção, acentuo que, na busca pela emancipação do meu pensamento no âmbito de minha totalidade concreta, do qual sou parte integrante, foi-se delineando o objeto de pesquisa, considerando que a escola de Educação Básica é o meu espaço de atuação profissional, desde os 16 anos, quando ingressei como estudante do Ensino Médio, no Serviço Social da Indústria (SESI), para atuar como estagiária na função de professora auxiliar em turmas de Educação Infantil.

À época, estava cursando o segundo ano do Magistério<sup>3</sup> e não imaginava o quanto esta experiência marcaria decisivamente meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois, naquela instituição, me vi pela primeira vez como professora e decidi que esta seria a minha profissão. Refletindo, no entanto, percebo que o contexto de relações colaborativas, existentes naquela escola, contribuiu para a tomada de decisão.

Desse modo, ao longo do curso de Mestrado, ao tomar contato com a literatura que discute o desenvolvimento profissional do professor associado à dimensão contextual, surgiu à preocupação de tentar compreender de que maneira, em uma realidade concreta, a escola pode constituir *locus* de formação contínua para os docentes, com a intenção de

---

<sup>2</sup> Este segmento está escrito na primeira pessoa do singular, pela impossibilidade de eu relatar em outro discurso verbal as singularidades das experiências descritas aqui.

<sup>3</sup> Esta era uma formação técnica, em Nível Médio, que concedia licença para desempenhar a docência em turmas de Educação Infantil e da 1ª até a 4ª série, o que corresponde, hoje, ao 1º ao 5º ano.

identificar aspectos que potencializam ou podem atuar como limitadores do desenvolvimento profissional, uma vez que encontro em Canário (2005) a seguinte afirmação:

A pertinência da “formação centrada na escola” tem como base o pressuposto-base de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme, de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). (P. 137).

Levando em consideração este pressuposto da escola como um *locus* de formação, ao rememorar a minha trajetória, consigo identificar experiências formadoras vivenciadas nas instituições de ensino onde atuei, principalmente nas duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), porque percebo, atuando no Ensino Médio, que os espaços e tempos para as trocas entre os pares, as discussões e o trabalho coletivo são bem menos ocorrentes.

Acredito que um dos fatores que contribui para esta realidade pode ser a intensa fragmentação do conhecimento, somada à divisão do trabalho, voltadas para uma política de resultados de governo que associa a qualidade da escola ao desempenho dos alunos mensurados nas avaliações externas. Estas peculiaridades do cotidiano de trabalho do professor do Ensino Médio influenciam, negativamente e de algum modo, a maneira como vivem a profissão e desempenham a sua atividade no contexto de trabalho.

No tocante à minha experiência no SESI, como mencionado anteriormente, as diversas situações em que, com professores, coordenação pedagógica e demais agentes escolares, comecei a aprender algumas especificidades da profissão, desde como lidar com as famílias das crianças até a importância de estabelecer rotinas escolares, sendo estes aspectos peculiares a esta etapa da Educação Básica.

Além disso, a condição de estudante e trabalhadora, em circunstância de formação, trouxe também contribuições ao desenvolvimento da minha identidade como professora, e, aliada a isso, a possibilidade de poder estabelecer nexos entre a teoria e a prática, por intermédio das situações vivenciadas em um contexto concreto de trabalho, aspectos da formação de professores, que são discutidos por Garcia (1999, p.146), ao apontar alguns modelos de desenvolvimento profissional.

Nesta realidade, existia a nítida tentativa de levar a nós a problematizar o vivido, pensar sobre ele, trazendo à tona conhecimentos e experiências capazes de nos ajudar a encontrar respostas para os desafios do trabalho realizado. Destaco como exemplo duas

atividades realizadas pela coordenadora pedagógica. Uma delas aconteceu com a gravação de aulas para análises e discussões posteriores, como também por nos incentivar a escrever em um caderno, intitulado “diário de bordo”, as nossas experiências, dilemas e estratégias adotadas na busca por soluções.

Os escritos eram lidos por ela e tínhamos um retorno com suas sugestões e críticas. Este esforço de me expressar com a escrita de maneira lógica e coesa ajudou-me no aprimoramento da minha produção textual, assim como a teorizar o vivido no movimento de tomada de consciência e sistematização da teoria que estava subjacente à prática, e que, sem este exercício, correria o risco de reforçar o equívoco de uma visão dicotomizada do real. De acordo com Imbernón (2009, p.47), é papel da formação permanente ajudar o professor a sistematizar as teorias que dão sustentação a sua prática pedagógica.

Posteriormente, no terceiro e último ano do Ensino Médio, realizei outro estágio remunerado. Então, em uma escola que tinha o diferencial de ser uma associação de pais<sup>4</sup>. Estes eram imigrantes suíços, que desejavam uma escola diferenciada para os seus filhos e, para tanto, adotaram um ideário pedagógico inspirado na Escola Nova<sup>5</sup>, concepção também adotada pelo SESI.

Estas duas instituições estavam ligadas pelo compartilhamento de membros da coordenação pedagógica, atuantes em ambas as escolas, bem como pela cultura escolar de estudos e de reflexões sobre a prática, que nelas tinha curso. O grupo de estudos criado para cumprir essas atividades foi uma experiência formativa fecunda, haja vista a aproximação destas instituições em suas concepções pedagógicas e por atenderem estudantes de grupos sociais, culturais e econômicos por demais distintos, o que, conseqüentemente, exigia dos professores estratégias específicas para cada realidade, propiciando, assim, um contexto de trocas de saberes entre os docentes, bastante singular, e que, certamente, desencadeou processos de desenvolvimento profissional e organizacional, porque

[...] as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (GARCIA 2009 p. 10: orifo do autor).

<sup>4</sup> Associação Escola/Colégio Suíço Brasileiro de Ilhéus (ESBI).

<sup>5</sup> “[...] Pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a grande descoberta: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único”. (SAVIANI, 2008, p.7).

Acostamo-nos no entendimento que, no contexto de trabalho do professor, este se aperfeiçoa profissionalmente de modo processual e contínuo, tenta captar de algum modo o movimento da sua atividade neste organismo plural e dinâmico, que é a escola, permitindo-lhes compreender em que medida e como este espaço pode ser um *locus* de sua formação contínua.

Esta perspectiva de desenvolvimento profissional situado e contextual fundamenta-se no paradigma da Epistemologia da Prática<sup>6</sup>, que tem como principal premissa a articulação sólida entre a teoria e a prática por meio de uma ação reflexiva na condução dos processos de mudanças e crescimento dos professores, tanto na esfera individual quanto coletiva e organizacional.

Retomando, então, a reconstituição da minha trajetória formativa, após o término dos estágios e já cursando a Licenciatura em Pedagogia, permaneci nas duas instituições, assumindo uma turma como professora regente. Depois de alguns anos, contudo desde a aprovação em um concurso, assumi a docência na escola pública, onde permaneço atualmente, porém desempenhando atividades técnicas como Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Atuando em todas as etapas da Educação Básica, consegui perceber que há aspectos relativos a cada uma delas que interferem de alguma maneira no modo como o professor desenvolve a sua atividade na escola. Na qualidade de coordenadora pedagógica de uma escola pública de Educação Infantil, trabalhei em uma ambiência favorável à cultura de colaboração. Vivi diversas situações de aquisição, trocas de conhecimentos, estudos coletivos, elaboração conjunta de propostas curriculares, dentre outras.

Ao exercer, todavia, a mesma função em uma escola pública de Ensino Médio deparei uma cultura escolar completamente diferente do que já havia vivenciado. Nesta, a

---

<sup>6</sup> “Chamamos de Epistemologia da Prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu ambiente de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. (TARDIF, 2014, p. 255, grifo do autor). “A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores”. (TARDIF, 2014, p. 256).

hierarquização intensa dos saberes levava a um distanciamento entre os docentes e a uma cultura do isolamento associada ao trabalho realizado de modo solitário, além de haver resistência aos momentos formativos organizados pela coordenação pedagógica, evidenciada no número expressivo de infrequência dos docentes.

Após estudos feitos, no âmbito do Mestrado sobre formação de professores, penso que isso poderia estar relacionado ao fato de não termos buscado ouvir os professores para que nos apontassem os dilemas enfrentados no seu contexto de trabalho, o que significava passar de objeto para sujeito da formação, como em contextos que ensejam e denotam condições adequadas para o trabalho colaborativo, que situam o professor em uma posição mais ativa em relação a sua formação e ao seu desenvolvimento docente e compreende “[...] a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino”. (GARCIA, 1999, p.171).

Percebo, assim, que as experiências anteriores imprimiram na minha profissionalidade a marca do trabalho docente como uma atividade que traz em seu âmago o princípio da colaboração. Compreendo a profissão docente como atividade complexa e plural e que contém aspectos específicos, como, por exemplo, o fato de o trabalho do professor ser uma atividade de âmbito relacional e se efetivar em um espaço concreto, situado social e historicamente.

Imbernón (2009, p. 10) advoga o argumento de que existe uma série de nuances dessa profissão que podem repercutir tanto na forma como os professores se veem e são vistos, ou seja, em suas identidades profissionais, quanto no modo de vivenciá-las e de nelas se desenvolver. Para exemplificar, cito algumas: a) o nível e a etapa de ensino em que os professores atuam; b) o contexto social, histórico e cultural do qual são parte integrante; c) a maneira como as relações são estabelecidas entre os diversos agentes escolares; d) o clima e a cultura escolar e; e) a carreira e as condições objetivas e subjetivas de trabalho.

No contexto das singularidades, acima relacionadas, preocupo-me com a realidade específica dos professores do Ensino Médio, por ser o meu campo atual de atuação profissional, considerando também que esta etapa da Educação Básica está sendo alvo de várias ações controversas, executadas pelo Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação, e que serão discutidas brevemente na seção a seguir.

### 1.1.1 A elaboração do objeto de pesquisa e sua problematização

Ao pressupormos, de saída, que não há um só caminho para o desenvolvimento profissional dos professores, e de que este é o elo integrador de todas as dimensões e saberes envolvidos na formação docente, como sendo um campo de conhecimentos, as pesquisas em Educação precisam tomá-lo como objeto de investigação nas suas múltiplas configurações de concretização. Este fundamento encontra respaldo nos escritos de Garcia (1999, p.139), ao ver “[...] o desenvolvimento profissional de professores como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

Neste trabalho, o modelo de desenvolvimento profissional que está em análise é o que adota o contexto de atuação profissional do professor, ou seja, a escola, como o *locus* para a formação contínua. Os estudos realizados no decurso da caminhada no curso de Mestrado, juntamente com as experiências pessoais e profissionais como pesquisadora, contribuíram de forma decisiva para essa formulação.

Ademais, ainda nos pautando em Garcia (1999, p. 137), vemos que o conceito de desenvolvimento profissional do estudo aqui relatoriado considera os aspectos que menciona como essenciais:

[...] o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Em decorrência destas implicações, investigamos o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Médio, em seu contexto de trabalho, analisando as ações formativas desempenhadas pelo Professor Coordenador de Área e as suas repercussões para os professores, respaldados no fato de a escola como *locus* formativo.

Portanto, concordamos com Canário (2005, p.55), ao ensinar que a investigação “[...] dos processos formativos de natureza não formal e informal que ocorrem no interior do estabelecimento de ensino emergem como uma perspectiva de investigação pertinente e fecunda”, considerando, também, que uma mesma modalidade de desenvolvimento profissional pode se concretizar de modos diferenciados em cada realidade específica, com esteio na ação dos sujeitos envolvidos em determinadas circunstâncias sociais, culturais e históricas, conforme nos alerta Garcia (1999).

No que tange à realidade de professores do Ensino Médio, fomos atraídas para investigá-la por atuarmos neste nível de ensino, como também por considerarmos de sabida relevância a produção de mais estudos sobre esta temática, em razão de termos identificado, por intermédio de um levantamento criterioso, um vazio tanto de políticas governamentais quanto de investigações que tenham como alvo estes docentes.

Esta constatação foi obtida por meio do Estado da Questão, trabalho bastante sistemático, tendo a seguinte finalidade:

[...] levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Sua finalidade também é a de contribuir para o rigor científico e a criticidade no mergulho bibliográfico realizado pelo estudante/pesquisador, de modo a evitar vieses na construção das categorias teóricas e empíricas que vão ser trabalhadas por ele na revisão de literatura. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 34).

Nesse sentido, a feitura do Estado da Questão (EQ)<sup>7</sup> foi empreendida tendo como objetivo sistematizar um inventário dos trabalhos acadêmicos publicados, no lapso de 2008 a 2016, e que investigaram a formação contínua dos professores atuantes na última etapa da Educação Básica, visando a desenvolvermos análises interpretativas que evidenciassem particularidades já exploradas em torno deste tema, bem como propiciassem o desvelamento de novas questões para a aquisição de mais conhecimentos.

Definido este objetivo, consultamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>8</sup>; a Biblioteca de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE; e os Anais das reuniões (nacionais), do Grupo de Trabalho (GT) 8<sup>9</sup>, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped.

---

<sup>7</sup> As buscas e o relatório de sistematização dos achados foram executados no período de setembro de 2016 a janeiro de 2017.

<sup>8</sup> Destacamos o fato de que as buscas no Portal de Periódicos da CAPES e na BDTD foram realizadas com o acesso institucional da Universidade Estadual do Ceará – UECE (vínculo aluno), o que permitiu consultar todo o acervo disponível.

<sup>9</sup> Este Grupo de Trabalho (GT) tem como objeto de estudo a Formação de Professores.

Recorremos aos descritores empregados nas buscas: Formação de professores; Formação continuada; Formação contínua; Formação permanente; e Professor Coordenador de Área. Além disso, também utilizamos o operador booleano<sup>10</sup> AND com os descritores Professor Coordenador de Área e Formação Continuada, com o intuito de restringir as buscas para que obtivéssemos apenas estudos que estabelecessem alguma relação com a atuação do Professor Coordenador de Área e a Formação Continuada.

Demais disso, executamos pesquisas combinando os descritores Formação Continuada, Formação contínua e Formação permanente com o termo escola, tencionando encontrar trabalhos que associassem a formação contínua, continuada ou permanente com o contexto escolar.

Em relação ao recorte temporal, optamos pelo período de 2008 a 2016, considerando que, em 2007, foi fixada a lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), sendo esta a primeira ocorrência na qual um dispositivo legal definiu recursos financeiros específicos para a formação dos professores em exercício em toda a Educação Básica.

Por suposto, compreendíamos que a referida lei poderia ter provocado um aumento das políticas de formação contínua dos docentes atuantes no Ensino Médio, considerando que o FUNDEF (Lei nº 9.424/96), em vigor de 1996 a 2006, beneficiava apenas os professores do Ensino Fundamental. Esta hipótese, contudo, não foi confirmada ao final deste levantamento. Ao contrário, detectamos o fato de que há pouco investimento dos governos na formação contínua dos professores do Ensino Médio, e os estudos, na esfera da literatura pesquisada, com enfoque neste campo, são escassos.

A produção científica analisada nas referidas Bases de Dados revela que as políticas voltadas para a formação dos professores atuantes na última etapa da Educação Básica ainda são incipientes, e, quando ocorrem, o foco recai em ações de perspectiva individualista, como cursos, palestras, oficinas com tempo predeterminado e fora da jornada de trabalho.

---

<sup>10</sup> “Operadores booleanos são palavras que têm o objetivo de definir para o sistema de busca como deve ser feita a combinação entre os termos ou expressões de uma pesquisa”. Estas combinações podem ampliar ou restringir as buscas e são feitas por meio dos seguintes termos: AND, OR, e NOT”. Disponível em: <<http://www.dbd.puc-rio.br/wordpress/?p=116>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

Um dos estudos identificados neste levantamento a respeito das políticas públicas em torno da formação contínua de professores, intitulado **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil**, realizado pela Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação de Cláudia Davis (2011), aponta que têm coexistido no Brasil duas grandes abordagens de formação contínua: uma centra a atenção sobre o desenvolvimento do sujeito professor individualmente; e a outra mira o desenvolvimento no âmbito do coletivo.

Identifica, contudo, que esta última abordagem é pouco adotada pelos sistemas públicos de ensino no Brasil, e, quando existem, os alvos principais são os professores das primeiras etapas da Educação Básica, revelando, conseqüentemente, a escassez de políticas para a formação contínua dos professores das demais etapas.

O exposto aponta para a relevância deste estudo, recomenda investir esforços no exame de uma política de formação de professores de Ensino Médio adotada pela rede estadual do Ceará, por encerrar em seus haveres, os princípios conceituais de uma abordagem de caráter colaborativo e contextual.

Associado a este entendimento, a pesquisa também se justifica pela atual conjuntura política e social do Brasil, na qual a investigação científica pode atuar como estratégia de resistência e se inserir na correlação de forças entre o poder do Estado e o dos demais grupos sociais, como uma resposta às medidas antidemocráticas dos grupos hegemônicos.

Nesse sentido, a lei nº 13.415/2017, em aproveitamento da Medida Provisória nº 746/2016, que instituiu diversas mudanças no Ensino Médio brasileiro, tanto nos currículos na carga horária dos cursos quanto no perfil dos professores, mostra-se como mais uma manifestação dessas ações autoritárias e atingem diretamente os professores desta etapa da Educação Básica.

Embora as mudanças, entretanto, dependam da aprovação da Base Nacional Comum Curricular<sup>11</sup> pelo Conselho Nacional de Educação, ainda em curso, assim como os sistemas de ensino tenham um prazo de cinco anos a contar do dia 2 de março de 2017 para

---

<sup>11</sup> Em abril de 2017, foi entregue pelo Ministério da Educação para aprovação do Conselho Nacional de Educação a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental e em dezembro de 2017 foi homologada pelo presidente Michel Temer. Informações disponíveis em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>> e <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/58701-presidente-e-ministro-homologam-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

efetivarem estas alterações, já podem ser sentidas na escola, por meio de um clima de apreensão entre os docentes, a incerteza em torno dos influxos negativos que poderão repercutir no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.

A citada lei inclui pontos polêmicos no que diz respeito à dispensa da formação pedagógica para os **professores** que irão atuar em um dos itinerários formativos e que deverá ser ofertado, obrigatoriamente, aos alunos, denominado de Formação Técnica e Profissional<sup>12</sup>. Neste item foi definido que poderão obter a licença para o exercício da docência todos aqueles que tiverem o reconhecimento dos seus saberes pelos sistemas de ensino, ou seja, validados pelo chamado **notório saber**.

Entendemos, entretanto, que esta abertura poderá constituir sério risco para o enfraquecimento da profissão docente, ao se desconsiderar os saberes específicos deste exercício profissional. Enguita (1991, p.43) exprime como uma das características para se definir uma profissão a existência de um conjunto de competências peculiares que devem ser obtidas pelos profissionais em uma dada formação, no caso do professor, nos cursos superiores de licenciaturas. Logo, destaca:

O professor que tem um curso superior que não seja uma licenciatura possui uma competência reconhecida como técnico em seu campo, mas não como docente. Seu saber não tem nada de sagrado e a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo profissional. ( P.45).

Por isso prevemos que medidas como estas poderão trazer consequências sobre a identidade profissional do professor do Ensino Médio, e pesquisas nessa área deverão ser feitas para identificarmos como se darão estas relações de forças, entre os agentes escolares, no cotidiano da escola. Em contrapartida, o discurso do governo, ao lançar mão de uma Medida Provisória para realizar essas alterações, é que os baixos resultados de aprendizagem dos estudantes detectados nas avaliações externas, tanto nas de âmbito internacional quanto nacional<sup>13</sup>, justificam esta ação que é adotada quando o assunto possui relevância social e requer medidas urgentes, na perspectiva defendida pelo governo.

---

<sup>12</sup> Com a implementação da referida lei, todas as escolas de Ensino Médio deverão ofertar esse itinerário formativo, porém o estudante poderá optar por cursá-lo ou não, ou seja, a formação técnica será uma opção em todas as escolas da última etapa da Educação Básica, o que acarretará menos formação básica para os estudantes que fizerem esta **escolha**.

<sup>13</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, que avalia o desempenho de jovens de 15 e 16 anos em leitura, Matemática e Ciências, na última edição em 2015, revelou que o Brasil, dentre os 70 (setenta) países participantes, expressa resultados abaixo da média em todas as áreas avaliadas. Ver o documento **Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre os resultados dos estudantes brasileiros**. Disponível

Inferimos que, por trás deste argumento, pode estar implícita a responsabilização docente de maneira perversa, principalmente quando encontramos na proposta da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica<sup>14</sup> a premissa de que a qualidade das aprendizagens dos estudantes depende exclusivamente de uma variável que pode ser controlada pelas políticas educacionais, a saber: **a qualidade do trabalho do professor** (CASTRO, 2017, p.2). Esta foi apontada isoladamente em relação às demais, afirmando-se, por meio de uma análise simplista, a defesa de que é a que tem maior influência e também poder para determinar esse alcance.

Freitas (2012) alerta para uma das consequências geradas por essa política de resultados, responsabilizando os docentes, no sentido de que

As pressões sobre o professor terminam obrigando-o a segregar alunos que estão nas pontas dos desempenhos (mais altos e mais baixos) e concentrar-se no centro, em especial naqueles que estão próximos da média, para não irem abaixo dela e para superá-la. (P. 393).

O princípio aludido por essa política poderia levar a uma valorização da carreira e a uma melhoria do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, se os demais fatores que perpassam o trabalho docente, nas suas mais diversas manifestações, também fossem levados em consideração. Dentre eles, podemos citar as precárias condições de trabalho nas escolas públicas; planos de carreira incapazes de garantir oportunidades efetivas de desenvolvimento, ou até mesmo a inexistência deles; a heterogeneidade humana inerente às escolas de massas; as múltiplas modalidades de violência que têm curso no contexto escolar; a descontinuidade e a fragmentação das políticas públicas educacionais implementadas atualmente.

Com efeito, esta realidade difusa nos inquieta, no que tange, especificamente, às possibilidades para o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Médio. Desse modo, suscitamos alguns questionamentos: como professores de escolas públicas brasileiras enfrentam o desafio de executar o seu trabalho em condições tão adversas? Como lidam com

---

em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)>. Acesso em: 16 dez.2017. Já em âmbito nacional, a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para o ensino médio das escolas públicas brasileiras no ano de 2015 era de 4,0. Entretanto, o IDEB observado foi de 3,5. O cálculo do IDEB é feito com base nos resultados da Prova Brasil (Português e Matemática) e no fluxo escolar. Mais informações podem ser encontradas em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

<sup>14</sup> O esboço da política teve o seu lançamento pelo Ministério da Educação (MEC) em 18 de outubro de 2017 e está disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 dez. 2017.

situações dilemáticas dentro das escolas? Que tipos de políticas públicas, postas em prática, ensejam processos de desenvolvimento profissional a professores de Ensino Médio?

Assim, considerando os aspectos mencionados, a proposta de estudo aqui delineada estabeleceu como alvo principal da investigação o seguinte **problema**: como a atuação do Professor Coordenador de Área (PCA) repercute no desenvolvimento profissional dos professores, em particular, na evolução da escola como *locus* de formação contínua?

Com base nesta indagação central, outros questionamentos surgiram como necessários à busca por uma análise interpretativa do fenômeno, a saber: como o PCA desempenha a sua função, quais as dificuldades e como as enfrenta? Que perspectiva de desenvolvimento profissional a política de formação de professores da rede estadual do Ceará traz em seus pressupostos? Qual a relação entre a atuação do Professor Coordenador de Área e a perspectiva de desenvolvimento profissional da política de formação de professores da rede estadual do Ceará?

Armando-nos, então, em estudos de Garcia (1999; 2009); Imbernón (2004; 2009); Fullan e Hargreaves (2000); Canário (2005) e Lima (2011), tínhamos como **pressuposto teórico**, em virtude do desenvolvimento profissional ser um fenômeno que se efetiva em contextos concretos, que a atuação formativa do Professor Coordenador de Área, dentro da escola, junto aos seus pares, poderia favorecer a constituição de uma ambiência que repercutisse no desenvolvimento profissional dos participantes, tornando a escola espaço e tempo para a formação contínua dos professores.

Sendo assim, em conformidade com este pressuposto, os objetivos desta investigação, foram sistematizados da maneira delineada na sequência.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Geral

Analisar as repercussões da ação formativa realizada pelo Professor Coordenador de Área no desenvolvimento profissional dos professores, em particular, no desenvolvimento da escola como *locus* de formação contínua.

### 1.2.1 Específicos

- a) Caracterizar o modo de atuação do Professor Coordenador de Área na instituição pesquisada.
- b) Identificar a perspectiva de desenvolvimento profissional de professores constante em documentos oficiais da rede estadual do Ceará.
- c) Identificar a relação entre a atuação do Professor Coordenador de Área e a perspectiva de desenvolvimento profissional da política de formação de professores da rede estadual do Ceará.

De tal maneira, definidos os objetivos, traçou-se o percurso metodológico que será mostrado no capítulo seguinte.

## 2 CONTORNOS DA PESQUISA E OS SEUS FUNDAMENTOS

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar!”.

(GALEANO, 2016, p.15)

Inspirando-nos na epígrafe deste intelectual uruguaio há pouco desaparecido, (2015), podemos afirmar que o percurso desta pesquisa, muitas vezes, se expressou para nós como um movimento antagônico circunscrito entre o prazer da descoberta e o medo das incertezas vividas rumo a alcançar respostas que alimentavam a pretensão de prosseguir na caminhada, ainda que árdua.

Assim, nas seções deste capítulo, trazemos os fundamentos teóricos do caminho metodológico adotado na execução desta pesquisa, como também fazemos uma descrição detalhada de todas as etapas da investigação, apontando os critérios juntamente com as suas respectivas justificativas, no que diz respeito aos seguintes aspectos: o tipo de estudo, os sujeitos participantes, o *locus* da pesquisa, as técnicas e os instrumentos da coleta de dados, e, por fim, o tratamento dos indicadores obtidos do contato dos pesquisadores com o terreno empírico.

### 2.1 O DESAFIO DE CAPTAR O REAL: A PESQUISA QUALITATIVA COMO UM

#### CAMINHO POSSÍVEL

Na evolução da pesquisa, a escolha do caminho metodológico é uma tarefa que exige muita perspicácia e criatividade por parte do pesquisador, pois, dependendo das escolhas, elas poderão levar a aproximações ou a distanciamentos em relação ao objeto de estudo. Assim, é no alicerce de uma trajetória bem arquitetada que o fenômeno é abordado, ou seja, interpretado pelo pesquisador. Naquela ocasião, coube-nos perguntar: como decidir pelo caminho que será capaz de conduzir o investigador a um cerco do objeto de estudo em suas múltiplas dimensões?

Certamente, existem muitas possibilidades de abordagem do real, todavia, parafraseando Garcia (1999, p. 139), que entende o desenvolvimento profissional de professores “[...] como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”, compreendemos o percurso metodológico como a cola que articula a perspectiva teórica adotada pelo pesquisador com a natureza ontológica (essência do objeto a ser conhecido) e epistemológica (relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível) do fenômeno a ser investigado, fazendo surgir daí nuances da realidade que permaneciam ocultas.

Ante o exposto, com arrimo no referencial teórico que embasa o percurso metodológico trilhado, compreendemos, de antemão, que a metodologia precisa reunir as peças do trabalho de pesquisa de maneira equilibrada: as subjetividades dos envolvidos na investigação, a objetividade da realidade concreta e a teoria utilizada pelo pesquisador para interpretar esse fenômeno. Do equilíbrio dado a estas três dimensões, no movimento de interpenetração delas, os pesquisadores poderão fugir do perigo de desembocar em prováveis extremismos, e assim, desvelarem novas faces do objeto em análise.

Logo, foi nessa busca por equilíbrio e coerência do percurso metodológico com o marco teórico e o nosso objeto de estudo que identificamos a abordagem qualitativa como um caminho possível para a investigação, considerando como uma das suas características o fato de que

**O estudo qualitativo é situacional.** É direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos. Defende que cada local e momento possui características específicas que se opõem à generalização. É mais holístico do que elementalista, não analítico de forma redutiva. Seu planejamento raramente destaca comparações diretas. Seus contextos são descritos em detalhes. (STAKE, 2011, p.25; grifo do autor).

Sendo assim, levando em conta, a referida abordagem e que o fenômeno em estudo ocorre em um contexto específico e concreto, no período sócio-histórico contemporâneo, este foi investigado em sua amplitude e especificidades por meio do pensamento hermenêutico. Como leciona Oliveira (2016, p. 143), “[...] a hermenêutica nos leva a questionar a realidade em busca de respostas para uma compreensão daquilo que nos propomos a pesquisar, para melhor compreensão do tema a ser estudado”.

No dizer de André (2013, p.97), a pesquisa qualitativa tem como um de seus fundamentos conceber “[...] o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos em suas interações enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela

transformados”. O trabalho de interpretação do real, nesta conjuntura, abarca tanto os movimentos do singular quanto do plural; do individual e do coletivo; do objetivo e do subjetivo procurando evitar os riscos das dicotomias ou polarizações.

Com efeito, no esforço por compreender e explicitar sobre o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Médio, em uma realidade concreta, adotamos a premissa de que o desenvolvimento profissional é objeto da formação docente (ANDRÉ, 2010, p. 175). Deste entendimento, demandamos fazer uma interpretação rica e detalhada que pudesse produzir maior compreensão do fenômeno em relevo.

Considerando que é em decorrência deste esforço do pesquisador por compreensão e interpretação que há a produção do conhecimento, inferimos que este não é dado e sim constituído por aquele que pensa sobre si e acerca do mundo. Este domínio será sempre parcial, efêmero e limitado, conforme nos alerta Minayo (2013), ao conceituar o que é fazer pesquisa:

Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação. (P.47).

A pesquisa serve, então, para ampliar o nosso entendimento da realidade, uma vez que o investigador nas pesquisas qualitativas possui um papel fundamental, porque as percepções dos sujeitos são apenas parte da realidade. Para compreendê-las e interpretá-las, o pesquisador precisará estabelecer conexões com as outras interfaces do trabalho investigativo (cruzamentos entre a teoria e a empiria), e, assim, perfazer uma análise interpretativa capaz de obter validade no meio científico.

Temos a convicção de que a interpretação explicitada neste trabalho configura-se apenas como uma das perspectivas possíveis, não se constituindo numa verdade absoluta e sugerindo aos leitores o desafio de tecerem novas interpretações, porque o primeiro passo para qualquer alteração na realidade é possuir maior compreensão a respeito desta.

### **2.1.1 Estudo de Caso: escolha do objeto**

É a pergunta que move a pesquisa a apontar para o método mais adequado. Desta sorte, o pesquisador precisa ter clareza do seu objeto de estudo. Expresso noutra torneio, se

faz necessário que possua uma fundamentação teórica consistente sobre determinado tema, aliada a outras experiências formativas, para ser capaz de estabelecer um objeto de pesquisa, isto é, formular um problema, uma pergunta, exigindo, com efeito, um trabalho científico para ampliar a compreensão sobre ele.

Em síntese, a essência do que se constitui como um problema ao investigador revelará qual o caminho mais apropriado para a obtenção de possíveis análises interpretativas. Nesse sentido, o método de estudo de caso, de abordagem qualitativa, exprimiu-se como uma escolha coerente com os objetivos da pesquisa e com a natureza do fenômeno investigado, pois o que nos interessou foi analisar a atuação, em contexto de trabalho, ou seja, na escola, de professores que exercem a função específica do Professor Coordenador de Área (PCA) nessa formação. Isto representa identificar as repercussões desta atuação sobre os processos de desenvolvimento profissional dos implicados nela, em particular, da escola como *locus* de formação contínua.

Objetivou-se, então, perceber se a política da rede estadual de ensino do Ceará contribui para propiciar ou aprofundar a consolidação da escola como *locus* formativo para os docentes. Neste caso, de acordo com Stake apud Alves-Mazotti (2006, p. 640), temos um tipo de estudo de caso intrínseco, porque “[...] busca-se melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular”. O caso intrínseco se aproxima do que Yin define como extremo ou revelador (ALVES-MAZOTTI, 2006, p.645). Vejamos o que o referido autor leciona:

No geral, o projeto de caso único é eminentemente justificável sob certas condições – nas quais o caso representa um teste crucial da teoria existente, nas quais o caso é um evento raro ou exclusivo ou nas quais o caso serve a um propósito revelador. (YIN, 2001, p. 67).

Por conseguinte, entendemos que o caso constituído neste trabalho, e que se refere à nossa investigação, se expressa como raro, pois como indicado no primeiro capítulo deste escrito, realizamos um levantamento<sup>15</sup> rigoroso da produção em curso, no período de 2008 a 2016, que revelou a existência de um vácuo, tanto no concerto de políticas quanto de estudos acerca da formação contínua de professores participantes desta investigação.

---

<sup>15</sup> No primeiro capítulo, são mostrados todos os passos do referido levantamento, os critérios adotados para as buscas, as bases de dados consultadas, bem como os resultados encontrados.

Notamos, ainda, que, quando há práticas buscando promover o desenvolvimento profissional docente, apontam serem iniciativas de formação preparadas por especialistas e **repassadas** aos professores (cursos, palestras, seminários e outras atividades fora de sua jornada de trabalho). A política em análise, entretanto, manifesta indícios de uma modalidade de desenvolvimento profissional realizada em contexto de trabalho com estímulo à cultura de colaboração.

Acresce que, ao optar-se por um estudo qualitativo, se faz necessária a imersão do pesquisador ao campo empírico de maneira criteriosa para dar voz aos agentes sociais nas suas interações em um contexto específico. Desse modo, passamos agora à explicitação de todas as etapas percorridas no caminho deste estudo de caso, bem como dos critérios adotados para cada escolha feita no percurso da investigação.

## 2.2 AS ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO: ELABORAÇÃO DINÂMICA E

### INQUIETA

O pesquisador é o artífice que tece o percurso em direção ao seu objeto de estudo. Na feitura dele, entretanto, cada passo planejado, antes da sua execução e em decorrência, pode ser alterado, à medida que o investigador vai interpretando as repercussões produzidas na realidade. Desse modo, o planejamento para o estudo de caso qualitativo não constitui camisa de força, mas, ao contrário, um esboço que auxilia e mantém aquele que questiona a realidade no foco da sua análise, e, assim, poderá ir decidindo por novas rotas, ao perceber que o caminho traçado poderá distanciá-lo.

Ademais, o real, em sua incapturável totalidade e movimentos constantes, exige do pesquisador a tomada de decisões contínuas na aventura de conhecer. Por isso, a dúvida, o medo e as incertezas sempre o acompanharão no trabalho científico, demandando dele análises interpretativas durante toda a jornada. Em vista disso, embora o detalhamento das etapas desta pesquisa tenha sido expresso aqui de modo didático e, por isso, linear, foram construídas dentro de uma perspectiva dinâmica.

O primeiro passo, após a definição do problema de pesquisa constituído sustentando-se em um aprofundamento teórico do tema focalizado, bem como de um

levantamento que permitiu identificar, nas bases de dados consultadas, o que havia de produção sobre a temática foco deste estudo, no período investigado<sup>16</sup>, realizaram-se os contatos iniciais com o terreno empírico, para chegarmos aos participantes e, por conseguinte, ao *locus* da investigação.

Conforme já mencionado, as análises ensejadas neste estudo buscaram examinar as repercussões da atuação do Professor Coordenador de Área (PCA) no desenvolvimento profissional dos docentes implicados, em particular, no âmbito da escola.

A função de Professor Coordenador de Área inclui-se na política de desenvolvimento profissional docente da rede estadual de ensino do Ceará, a qual designa professores para desempenharem tal função nas escolas de Ensino Médio, consistindo, basicamente, em atribuir a eles o papel de realizarem, dentro da escola, a formação contínua junto aos seus pares da área de conhecimento em que atuam, conforme as atribuições para ele definidas.

A rede estadual de ensino do Ceará está organizada em três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor 1, 2 e 3) e em 20 (vinte) regionais, chamadas de Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede). Cada uma delas abrange uma parcela de municípios do estado. No que se refere a Crede 1, com sede em Maracanaú, engloba 8 (oito) municípios, a saber: Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiuba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba. Destes, optamos efetuar a pesquisa em uma escola do Município de Caucaia, por apontar indícios da possibilidade de constituir a escola como um *locus* de formação docente.

Para tanto, de início, foram realizadas duas visitas à CREDE 1. Na primeira, em novembro de 2016, constatamos ao conversar com o Orientador do Setor de Superintendência Escolar<sup>17</sup>, que a função de Professor Coordenador de Área havia sido alterada, no ano de 2016, pela função de Professor Coordenador de Estudos e Apoio ao Trabalho Docente – PCE<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Os resultados deste levantamento foram mostrados no capítulo 1.

<sup>17</sup> Este setor está integrado à Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA).

<sup>18</sup> Os detalhes sobre essa proposta podem ser encontrados na chamada pública disponível no seguinte endereço eletrônico: <[http://www.seduc.ce.gov.br/images/Chamadas\\_Publicas/chamada\\_publica\\_pce.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/Chamadas_Publicas/chamada_publica_pce.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

De acordo, todavia, com o relato do referido servidor, muitos professores selecionados para a função de PCE nem chegaram a desempenhá-la, em virtude de problemas operacionais do programa (como a falta de pagamento das bolsas). Outros docentes iniciaram o trabalho, mas o descumprimento do que estava proposto na Chamada Pública os levaram à desistência.

Esta mudança provocou discrepâncias dentro da referida rede estadual de ensino, dificultando o acompanhamento da CREDE, pois, com a dissolução do PCE<sup>19</sup>, algumas escolas fizeram a sua seleção para PCA e a Coordenadoria, no momento da nossa visita, não dispunha destas informações sistematizadas.

Ainda, segundo o mesmo servidor da CREDE 1, as escolas já estavam se reorganizando para o retorno da função do PCA. Tal foi efetivado com a Portaria nº 1433/2016, divulgada em 21 de dezembro de 2016, e que estabeleceu as normas para a lotação dos professores nas escolas da rede estadual de ensino, para o ano de 2017.

Retornamos à CREDE 1, somente em março de 2017, visando a obter os nomes dos professores lotados na função de PCA em todas as escolas de Ensino Médio (regular) da rede estadual no Município de Caucaia, com os seus respectivos contatos (E-MAIL e telefone), porém, em razão das dificuldades no sistema, obtivemos apenas os nomes das referidas escolas - 13 no total. Além das 13 escolas de Ensino Médio Regular, existem em Caucaia 14 escolas indígenas e duas de Ensino Médio Profissional, totalizando 29 instituições, porém a função de PCA só é exercida por professores das Escolas de Ensino Médio Regular.

De posse dos nomes das escolas realizamos uma visita em todas elas<sup>20</sup> com o objetivo de identificarmos os participantes que deveriam atender ao critério de ser professor que estivesse lotado na função de Professor Coordenador de Área no ano de 2017 e manifestasse a adesão para participar, voluntariamente, do estudo. Os contatos iniciais aconteceram, por meio de uma conversa informal, quando explicitamos o objetivo da pesquisa, o período provável da coleta de dados, bem como *o modus operandi* da

---

<sup>19</sup> Ver Portaria N°1027/2016-GAB. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20160901/do20160901p02.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

<sup>20</sup> Exceto em uma escola, que está localizada em uma área de acesso difícil. Conseguimos, entretanto, o contato telefônico de uma Professora Coordenadora de Área da referida escola e marcamos um encontro no centro da cidade no qual pudemos obter os mesmos tipos de informações colhidas nas demais instituições.

investigação. Foi identificado também o fato de que das 13 escolas, em quatro delas (= 0,31%) não dispunham de PCA.

Os motivos para a inexistência de Professores Coordenadores de Área nestas quatro escolas, de acordo com os diretores e/ ou coordenadores escolares foram os seguintes: em duas delas, por meio de decisão coletiva, preferiram ficar sem professores nesta função, tendo como motivos principais para essa medida a alegação do alto nível de sobrecarga de trabalho dos professores e a carga horária considerada insuficiente para o desenvolvimento das atividades de PCA. As outras duas informaram que estavam em fase de seleção dos professores.

Em decorrência do contato com os Professores Coordenadores de Área, nesta visita, chegamos a cinco professores dispostos a participar do estudo, conforme está no Quadro 1.

**Quadro 1– Identificação dos Professores Coordenadores de Área que aderiram à pesquisa**

Número total de Professores Coordenadores de Área, em atuação	Número total de Professores Coordenadores de Área, contactados	Número total de Professores Coordenadores de Área, dispostos a participar do estudo
24	09 (= 0,38%)	05 (= 0,21%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes professores estavam lotados em três escolas. Um estava em uma escola e dois nas outras duas, não havendo, em nenhuma delas, a anuência de todos os PCAs, em atuação naquele período. A Portaria de lotação de professores nas escolas da rede estadual, para o ano de 2017, estabeleceu critérios para a definição do número de PCAs, por escola, a saber:

A base de referência para a lotação de professores como PCA seguirá este parâmetro: escola com até 60 professores, 03 PCAs; escola com 61 a 80 professores, 04 PCAs; e escola com mais de 80 professores, 05 PCAs. Em determinada área, a escola somente lotará PCA, se esta formar um colegiado de área de, no mínimo, 03 (três) professores. Na escola em que não houver profissional com a carga horária de 40 horas, a situação será analisada pela Crede/Sefor em articulação com a Codea Gestão Pedagógica. (PORTARIA Nº1433/2016-GAB).

As três escolas citadas anteriormente estavam na base de referência de até 60 professores, ou seja, dispunham de três PCAs cada uma, para o trabalho das três áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas). Dessa maneira, levando em consideração a característica dos estudos de casos se constituírem em investigações aprofundadas de um dado fenômeno, e o fato de que o tempo

de que dispúnhamos, em um curso de Mestrado, era exíguo, optamos por efetivar o estudo em uma só escola.

Para tanto, retornamos, nesse mesmo ano, às escolas identificadas, a fim de obtermos a anuência dos PCAs, em atuação, conforme os critérios mencionados anteriormente. E, assim, conseguimos, finalmente, definir o *locus* da pesquisa, isto é, escolher apenas uma escola, com todos os PCAs em atuação aderindo ao estudo.

Definido o campo investigativo, em agosto de 2017<sup>21</sup>, passamos, então, à busca dos demais grupos de participantes. Estes, por estarem diretamente envolvidos na atuação do Professor Coordenador de Área na escola, nos serviram para a triangulação de variadas perspectivas acerca do mesmo fenômeno, o que propiciou uma ampliação do nosso domínio sobre ele.

Os grupos participantes da pesquisa foram<sup>22</sup>: os três PCAs; professores sob a coordenação dos PCAs, dentro da escola; e os Coordenadores Escolares, que, de acordo com a portaria de lotação, devem orientar o trabalho de coordenação dos planejamentos, que é realizado pelo Professor Coordenador de Área.

Então, já tendo sido estabelecido o contato com o diretor da escola e obtido a anuência dele<sup>23</sup>, mediante a apresentação de todas as informações necessárias sobre a pesquisa, partimos à procura dos três Coordenadores Escolares e estes também concordaram em participar da investigação, iniciando-se, então, o trabalho de coleta de dados, que perdurou até novembro de 2017.

Em contrapartida, para obter a anuência do último grupo de participantes, ou seja, dos professores das diversas áreas, sob a coordenação dos PCAs dentro da escola, encontramos um pouco de dificuldade, pois inicialmente intentávamos obter a anuência de pelo menos três professores, por área, supondo que esse quantitativo poderia nos fornecer as informações para as necessárias interpretações. Apenas três, no entanto, concordaram em

---

<sup>21</sup> No período de 03/07/2017 a 28/07/2017, a escola estava em período de férias. Sendo, assim, a fase mais efetiva de coleta de dados só pôde ser iniciada na segunda semana do mês de agosto, pois os PCAs informaram que na primeira semana ainda estariam finalizando as avaliações do segundo bimestre e não teriam disponibilidade para participação na pesquisa.

<sup>22</sup> Todos os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e sobre como se daria a participação deles no estudo. As informações estão na cópia que receberam do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e, ainda, assinaram um Termo de Anuência. Ver apêndices C, D e F.

<sup>23</sup> Ver apêndices A e B.

participar do estudo, sendo um da área de Ciências Humanas e dois da de Ciências da Natureza e Matemática.

Cumpramos ressaltar que a escola possuía, no ano de 2017, 43 professores, incluindo-se os três PCAs, sendo 20 (= 0,47%) com vínculo de professor temporário e 23 (= 0,53%) efetivos. Para chegarmos aos três docentes participantes do estudo, inicialmente, tínhamos a ideia de aplicar um questionário eletrônico com todos eles, o que foi impossibilitado. Os Coordenadores Escolares e os PCAs sugeriram que o questionário fosse entregue impresso e pessoalmente a cada um dos professores, tendo em vista que esta modalidade de comunicação é mais utilizada entre eles, o que exigiu a necessidade de apoio dos PCAs nesse processo. Eles entregaram o instrumento a todos os professores dos seus grupos de trabalho, e, nos respectivos dias de planejamento, fomos à escola para dirimir as dúvidas e solicitar a contribuição deles ao estudo.

Dos 40 professores (40, porque não incluímos aqui os três PCAs), 13 (= 0,33%) responderam e devolveram o questionário. Destes, cinco (= 0,13%) aceitaram participar e oito (= 0,20%) responderam não. Dos cinco professores que responderam sim no questionário, conseguimos entrevistar três deles, o que representa (=0,08%) do universo dos 40 professores.

Vejamos, então, nos quadros seguintes, o perfil dos participantes, referentes aos três grupos envolvidos na investigação:

**Quadro 2 - Perfil dos Professores Coordenadores de Área**

(Continua)

PCA	Área de atuação	Idade	Tempo total do exercício da docência	Tempo total na função de PCA	Vínculo na rede estadual	Carga horária total na rede	Carga horária nesta escola
PCA1 <sup>24</sup>	Linguagens e Códigos	55 anos	05	01	Temporário	150 h	150 h
PCA2	Ciências da Natureza e Matemática	44 anos	10	01	Efetivo	200 h	120 h

<sup>24</sup> Referido agente escolar condicionou a sua participação à divulgação da sua identidade. Desse modo, o Professor Coordenador de Área, de Linguagens e Códigos, é o professor Angelino Lopes Albano, e, para fins de maior organização do trabalho, sempre que mencionarmos a sua fala, utilizaremos o código **PCA1**. Ressaltamos, ainda, que este dado está explicitado no Termo de Anuência assinado por este participante.

(Conclusão)

PCA3	Ciências Humanas	28 anos	09	02	Efetivo	200 h	200 h
------	------------------	---------	----	----	---------	-------	-------

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 3 – Perfil dos Professores**

<b>P</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo total do exercício da docência</b>	<b>Funções já exercidas na rede</b>	<b>Vínculo na rede estadual</b>	<b>Carga horária total na rede</b>	<b>Carga horária nesta escola</b>
P1	Ciências da Natureza e Matemática	36 anos	14	CE; PCA	Temporário	100 h	100 h
P2	Ciências Humanas	40 anos	17	Professor Diretor de Turma –PDT	Efetivo	200 h	200 h
P3	Ciências da Natureza e Matemática	31 anos	09	Professor Diretor de Turma –PDT	Efetivo	200 h	200 h

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 4 – Perfil dos Coordenadores Escolares**

(Continua)

<b>CE</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo total do exercício da docência</b>	<b>Funções já exercidas na rede</b>	<b>Vínculo na rede estadual</b>	<b>Carga horária total na rede</b>	<b>Carga horária nesta escola</b>
CE1	Ciências Humanas	36 anos	09	PCA e CE	Efetivo	200 h	(Conclusão)
CE2	Ciências da Natureza e Matemática	35 anos	12	CE	Efetivo	200 h	200 h
CE3	Linguagens e Códigos	35 anos	12	PDT; PCA; CE; Responsável pelo Laboratório de Ciências	Efetivo	200 h	200 h

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber nos quadros 3 e 4, referentes aos grupos de participantes dos Professores e Coordenadores Escolares; dos seis, três (= 0,50% ) já exerceram a função de Professor Coordenador de Área, em algum momento da sua atuação profissional na rede estadual, o que pode ter contribuído para obtermos informações mais amplas sobre o trabalho desempenhado pelo PCA.

Outro destaque é para o tempo total de exercício da docência dos participantes. Dos nove, oito (=0,89%) são professores considerados experientes, tendo de nove a 17 anos de atuação na profissão docente. Apenas um participante, do grupo de PCAs, pode ser considerado um professor saindo da condição de iniciante, por ter cinco anos de docência. Garcia (2010) nos alerta, entretanto, para o fato de que os professores considerados experientes não se definem apenas pelo critério de possuir, no mínimo, cinco anos de experiência, mas, acima de tudo, são professores nessa condição os que

[...] notam e identificam as características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos iniciantes. O conhecimento experto consiste em muito mais do que uma lista de fatos desconectados acerca de determinada disciplina. Pelo contrário, seu conhecimento está conectado e organizado em torno de ideias importantes acerca de suas disciplinas. Essa organização do conhecimento ajuda aos expertos a saber quando, por que e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação particular. (Pp. 27-28).

Por fim, cabe observar que, em relação à carga horária, apenas um (= 0,11% ) dos nove participantes completa carga horária em outra escola da rede, enquanto os demais, ou seja, oito (= 0,89 % ) têm a sua carga horária de trabalho totalmente dedicada nesta escola, sendo seis (=0,67%) com 200 horas; um (= 0,11%) com 150 horas e 01 (= 0,11%) com 100 horas.

Definidos o *locus* e os participantes, realizamos duas visitas à Secretaria de Educação do Estado do Ceará, localizada em Fortaleza, em julho e agosto de 2017. Conversamos<sup>25</sup> com servidores que atuam na Célula de Formação Docente<sup>26</sup> e obtivemos informações sobre a política referente à função de Professor Coordenador de Área, além de outras ações que também são realizadas no processo de formação contínua dos professores. Estes dados serão discutidos no quarto capítulo, quando abordaremos a perspectiva de desenvolvimento profissional docente concretizada na rede estadual do Ceará.

As demais etapas da pesquisa referentes ao levantamento e ao tratamento dos dados são discutidas nos dois próximos tópicos.

---

<sup>25</sup> Ver Apêndices E e K: Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido (TCLE) e Roteiro de Entrevista.

<sup>26</sup> Esta é uma das 11 células que compõem a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA). Ver organograma da Secretaria de Educação do Estado do Ceará disponível em: < [http://www.seduc.ce.gov.br/images/organograma\\_2013/SEDUC\\_Organograma\\_06junho2013\\_siglas.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/organograma_2013/SEDUC_Organograma_06junho2013_siglas.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

### 2.2.1 O cerco ao objeto: as técnicas de coleta dos dados

Cumpramos ressaltar que um estudo de caso de abordagem qualitativa exige a combinação de várias técnicas para a coleta dos dados, tendo em vista que distintas fontes de conhecimentos em torno de um mesmo fenômeno contribuem para maior captação de múltiplos aspectos da realidade investigada. A consequente triangulação dos dados obtidos poderá evitar interpretações enviesadas, oriundas de “apriorismos” e de uma supervalorização das subjetividades, em detrimento do que a realidade objetiva está evidenciando.

É prudente lembrar que as possibilidades de um pesquisador empreender a elaboração de um caso, ou casos, ocorrem quando ele lança mão de uma análise multidimensional e aprofundada do fenômeno (ANDRÉ, 2013, p. 103), apontando ao mesmo tempo para a necessária busca de múltiplos elementos, com o uso de estratégias diversas que o aproximem cada vez mais do problema eixo da pesquisa.

Dessa forma, levamos em consideração os aspectos mencionados, utilizando nesta pesquisa três técnicas para coletarmos dados que nos dessem condições de produzirmos uma interpretação relevante sobre o fenômeno em análise. São estas: entrevista semiestruturada, observação participante e caso de ensino<sup>27</sup>. De modo paralelo, iniciamos com a técnica de observação participante e entrevistas semiestruturadas.

De posse dos indicadores recolhidos por meio das entrevistas semiestruturadas e observações, executamos a segunda etapa da coleta, que se constituiu na utilização de um caso de ensino produzido pela pesquisadora a partir de dados coletados nas entrevistas. Todo este trabalho ocorreu no período de seis meses, conforme explicitado na sequência.

Iniciamos as visitas à escola para estabelecermos contatos com os participantes que gerassem possíveis vínculos de confiança, visando a que este acontecimento propiciasse maior tranquilidade aos sujeitos na ocasião em que fossem fornecer as informações por meio das entrevistas semiestruturadas e da análise do caso de ensino, bem como nos momentos das observações.

---

<sup>27</sup> Destacamos que foi de enorme relevância a disciplina Casos de Ensino, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Maria Sabino de Farias, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, para que pudéssemos identificar o potencial dos casos de ensino, tanto como estratégia formativa quanto de investigação. Das discussões e estudos realizados neste processo, decidimos adotá-lo como uma das estratégias para a coleta de dados.

No que diz respeito ao uso da entrevista, exaltamos a importância para este estudo, em particular, no que se refere a “[...] informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”, ou seja, são dados provenientes das subjetividades dos agentes sociais, e que, de outro modo, não teríamos acesso (MINAYO, 2015, p.65), sendo estes muito caros aos estudos qualitativos.

O roteiro da entrevista<sup>28</sup> semiestruturada, que “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2015, p.64), versou sobre três dimensões principais estabelecidas com base no marco teórico adotado, isto é: a) Percepções sobre Desenvolvimento Profissional; b) Percepções sobre Formação Contínua; c) Escola como *locus* formativo.

A realização das entrevistas aconteceu no mês de setembro de 2017, precedida de um pré-teste na semana anterior ao início, em uma das três escolas nas quais obtivemos anuência de PCAs para participação no estudo. Explicamos no que consistia a aplicação do pré-teste e realizamos as entrevistas, gravadas em áudio, com um Professor Coordenador de Área, um docente de Matemática e um Coordenador Escolar.

Este momento propiciou alterações no instrumental, por ter contribuído na identificação de alguns pequenos ajustes que levaram a maior clareza e objetividade das questões. Além disso, detectamos que a média de tempo da entrevista era de 25 a 30 minutos, e esta informação foi muito relevante para os participantes, pois os encontros puderam ser marcados em dias e horários em que dispunham desse tempo disponível para concederem as entrevistas.

Apesar disso, entretanto, tivemos dificuldades na execução desta técnica de coleta de dados, porque a escola não dispõe de espaços, além das salas de aula. Então, embora tivéssemos acertado o encontro previamente, as entrevistas foram marcadas por interrupções e por certa dose de pressa, em razão também, da sobrecarga de trabalho cotidiano dos professores.

---

<sup>28</sup> Ver os Apêndices H, I e J.

Além do mais, por termos a clareza de que os informantes são sujeitos insertos em um determinado contexto social, cultural e histórico, fruto de experiências singulares e considerando que a fala destes contém ideologias, preconceitos e lacunas próprias da sua leitura de mundo, entendemos como necessário ir ao campo, para fazer observações dos sujeitos em suas interações. A ação que envolve a observação participante é definida como o

[...] processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com os seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2015, p. 61).

Atentando, ainda, para as interferências de que o pesquisador pode ser alvo e ser provocado no contexto pesquisado, sistematizamos uma pauta<sup>29</sup> que norteou nossa visão investigativa quanto aos seguintes aspectos: a) Aspectos do Desenvolvimento Profissional dos professores; b) Aspectos da escola como *locus* de formação contínua para os professores.

Os registros das observações foram feitos em notas de campo, nas quais descrevemos as situações observadas e algumas análises iniciais, porém foram feitos posterior às observações, tendo como intuito não gerar nenhum tipo de constrangimento aos participantes e com o cuidado de fazê-los, o mais rápido possível, para que não deixássemos escapar nenhum elemento importante, suprindo, assim, as falhas da memória.

Na segunda etapa, procedemos à aplicação de um caso de ensino, após as transcrições das entrevistas realizadas com os nove participantes e da sua devida validação. As transcrições foram entregues a cada sujeito, de forma impressa, para a sua devida leitura e indicação das possíveis alterações. Dois informantes indicaram a necessidade de pequenos ajustes, porém nada que alterasse a essência do que havia sido dito. A mudança consistiu em dar um tom mais formal ao discurso, pois demonstraram certo incômodo com a expressão coloquial das suas falas. O processo de validar as entrevistas ocorreu com o objetivo de garantir maior confiabilidade às informações fornecidas pelos sujeitos.

Feito isso, de posse destes dados, elaboramos um caso de ensino com suporte no que os entrevistados apontaram como desafios à atuação de PCA. Para tanto, enumeramos as ocorrências e o quantitativo de registros. A que mostrou maior ocorrência nas falas foi eleita

---

<sup>29</sup> Ver Apêndice L.

como a problemática-tema do caso. Os desafios citados foram: Ausência, da escola, dos compromissos das famílias (1); Trabalhar em cultura de colaboração (1); Interação dos pares (2); Atingir metas de rendimentos dos alunos nas avaliações internas e externas (2); Ser líder sem ser autoritário (4); Fazer substituições de professores em sala de aula (5) e; Tempo insuficiente para exercer as atribuições da função, dentre elas, os momentos formativos com os pares e o planejamento (7).

Este processo exigiu grande esforço, haja vista o tempo exíguo para a realização da pesquisa, somada à complexidade da tarefa de elaborar um caso de ensino<sup>30</sup>. De acordo com Roesch, um dos desafios do redator é elaborar um texto narrativo com um enredo,

[...] capaz de atrair o leitor e animar a discussão do caso: no caso ideal, o relato é vívido, revela conflitos e até contém um pouco de mistério. Por esta razão, incluem-se nele algumas características de outros gêneros de textos, ao exibir, por exemplo, incidentes ou diálogos que realçam ou apontam os problemas do caso. Em certos momentos, vale-se de narrativa sutil, mais ao estilo de um conto, em que o sub texto é dado pelo objetivo educacional subjacente ao relato. (2007, p. 215).

Em decorrência, tivemos duplo desafio que foi tanto o de elaborar o caso, atentando-se para as características mencionadas, quanto para conseguirmos desenvolver um enredo que suscitasse as reflexões necessárias e gerasse dados importantes para a pesquisa, pois casos de ensino são narrativas “[...] originadas da prática cotidiana da docência, detalhadamente descritas, que, ao retratarem a prática pedagógica, podem possibilitar que os professores reflitam sobre eventos ocorridos em um determinado contexto”. (MUSSI, 2007, p.108).

O caso de ensino, neste estudo, foi utilizado com o propósito de propiciar um momento formativo aos participantes, porquanto eles tiveram a oportunidade de refletir sobre um dilema vivenciado, em seus contextos de trabalho, possibilitando que pensassem sobre ele e sugerissem possíveis soluções.

Submetemos o caso de ensino - antes da sua aplicação - à análise da Professora Coordenadora de Área, participante do pré-teste do roteiro de entrevistas dos PCAs, para que avaliasse a pertinência do dilema escolhido como situação-problema do caso, assim como indicasse melhorias, de modo a torná-lo mais claro aos leitores.

---

<sup>30</sup> Agradecemos às mestrandas, Maria Mikaele da Silva Cavalcante e Sarlene Gomes de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Turma 2016, como também à professora Elane Cristina Sousa da Silva, que exerce função de PCA em uma escola da rede estadual de Caucaia – local onde fizemos o pré-teste dos roteiros de entrevistas - por terem realizado a leitura do caso de ensino e acrescentado sugestões que levaram a uma melhoria da qualidade do texto.

Prevíamos marcar, inicialmente, um encontro com os nove participantes para que discutissem o caso de ensino, com amparo em cinco questões indispensáveis que lhes seriam apresentadas, o que não foi possível, pela impossibilidade de conseguirmos um horário em que todos pudessem estar juntos, tampouco, conseguimos juntar os três PCAs para realizar tal intento, pelo mesmo motivo.

Em decorrência desses entendimentos, a sistemática adotada foi o envio do caso de ensino<sup>31</sup>, por E-MAIL, aos três representantes do grupo de PCAs, acompanhado das informações necessárias<sup>32</sup> à participação deles, isto é, a definição do que são casos de ensino, as fontes dos dados e a autoria do referido caso, com orientações sobre como contribuiriam nesta etapa da pesquisa.

O segundo momento consistiria, após a leitura prévia do caso, num encontro na escola, marcado previamente, conforme a disponibilidade de cada PCA, para a apresentação das cinco questões<sup>33</sup> relacionadas à situação dilemática do caso. Os registros seriam feitos, por escrito, e entregues no mesmo dia. Apenas um, todavia, seguiu esta sistemática. Quanto aos outros dois, um preferiu enviar as respostas por E-MAIL, e o outro, apesar das inúmeras tentativas e da sugestão de que enviasse por E-MAIL, não ofereceu retorno<sup>34</sup>.

As questões que acompanharam o caso visaram a provocar um repensamento sobre os planejamentos vivenciados na escola e estimular a busca dos professores pelos fundamentos dos seus conhecimentos e crenças acerca desta atividade tão específica da profissão docente, pois, ao fazerem isso, podem “[...] examinar sua validade frente à complexidade das situações [...]” (NONO, 2005, p.75).

Ante o exposto, consideramos que os dados oriundos desta fase não atenderam as nossas expectativas, ou seja, não produziram novos indicadores capazes de aprofundar as inferências iniciais. Primeiro, porque o registro escrito parece ter limitado os participantes, diferentemente do que ocorreu nas entrevistas, quando se expressaram oralmente de modo muito mais livre. Segundo, supomos que, se tivéssemos conseguido reunir os três grupos de participantes e feito uma roda de discussão, como planejávamos, a troca de ideias e

---

<sup>31</sup> Ver Apêndice N.

<sup>32</sup> Ver Apêndice M.

<sup>33</sup> Ver Apêndice O.

<sup>34</sup> Outro elemento que contribuiu para esta indisponibilidade de tempo dos PCAs foi o fato desta etapa da pesquisa ter coincidido com o final do ano letivo. Assim, se não adotássemos esta estratégia não teríamos outra maneira de efetivá-la.

posicionamentos poderia ter ensejado indicadores mais significativos, assim os dados utilizados na discussão provêm das entrevistas e observação participante<sup>35</sup>.

### **2.2.2 Tratamento dos dados: escavação de novas nuances do fenômeno**

Cabível é explicitar que entendemos por dados todos os materiais coletados no campo de estudos, sendo submetidos à rigorosa análise. Deste modo, estão incluídos neste âmbito os textos transcritos das entrevistas realizadas, os registros das observações, documentos, fotografias e tudo o mais que seja considerado pelo pesquisador fontes para a sua investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.149). Isto exigiu atenção para manter um olhar analítico permanente de quem investiga frente a esses dados, desde os contatos iniciais com os participantes.

Nos estudos qualitativos, a interpretação dos dados é uma tarefa crucial e, se não for devidamente explicitada, tanto em seus procedimentos quanto em seus fundamentos teóricos, poderá ter a sua validade questionada. Assim, explicitamos as etapas desenvolvidas neste trabalho.

Isto posto, para a interpretação dos dados, nos reportamos à Análise Temática desde a perspectiva de Minayo (2013), que a compreende como uma das modalidades da técnica de tratamento de dados, denominada Análise de Conteúdo. Neste sentido, nos sustentamos no argumento de que um tema “[...] comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo”. (MINAYO, 2013, p.325). Compactuamos da ideia da autora, quando ressalta que, para a operacionalização da análise temática, se faz necessária a execução de três etapas, e, para

---

<sup>35</sup> A convite do diretor da escola, participamos do Encontro Pedagógico de abertura do ano letivo de 2018, em fevereiro, e, na oportunidade, vivenciamos um momento formativo, no qual o caso de ensino foi submetido à análise dos demais docentes da instituição - *locus* da pesquisa - e as contribuições deste momento revelaram-se por demais significativas, por terem trazido à tona dados que, associados aos coletados nas outras etapas da pesquisa, alargaram a nossa compreensão e interpretação da problemática. Em virtude do tempo exíguo, todavia, estes, não puderam ser discutidos e, por isso, serão publicados posteriormente.

tanto, elaborou-se um quadro<sup>36</sup> no qual os dados foram organizados, conforme as orientações explicitadas sequentemente.

**a) Pré-Análise:** partindo dos objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa, fizemos uma leitura flutuante de todo o material levantado. Nesse momento inicial, atentamos para alguns aspectos a fim de assegurar a validade dos dados, isto é: exaustividade (atendimento a todas as dimensões dos roteiros de entrevistas e de observações); representatividade (que expressasse as características fundamentais do universo em estudo); homogeneidade (critérios claros e objetivos); pertinência (as técnicas e instrumentos adotados estavam em consonância aos objetivos da pesquisa).

**b) Exploração do Material:** essa fase consistiu na tentativa de redução do material por meio da elaboração de categorias que expressassem os temas mais significativos observados nas tendências, recorrências, contradições e silenciamentos identificados. Constituiu-se em um momento muito delicado, pois envolveu a manipulação do texto com base em recortes, em unidades de registro (palavras, frases, temas) que foram encontradas na pré-análise e agregadas e classificadas nas categorias teóricas - temas centrais da investigação construídas com base na revisão de literatura – e nas categorias empíricas – oriundas dos dados obtidos no contato com a realidade concreta.

**c) Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação:** a sistematização das nossas inferências serviu para montagem da interpretação do caso em estudo. Os resultados privilegiam as relações estabelecidas entre a teoria, os dados e a subjetividade da pesquisadora. Minayo (2015, p.91) adverte: “Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

Logo, do esforço empreendido, a interpretação manifestada nesse momento se constitui apenas como uma das possíveis leituras do real, porque o conhecimento dentro da abordagem de pesquisa por nós adotada será sempre uma formulação humana e não uma verdade absoluta, permitindo aberturas a novas interpretações dos agentes sociais.

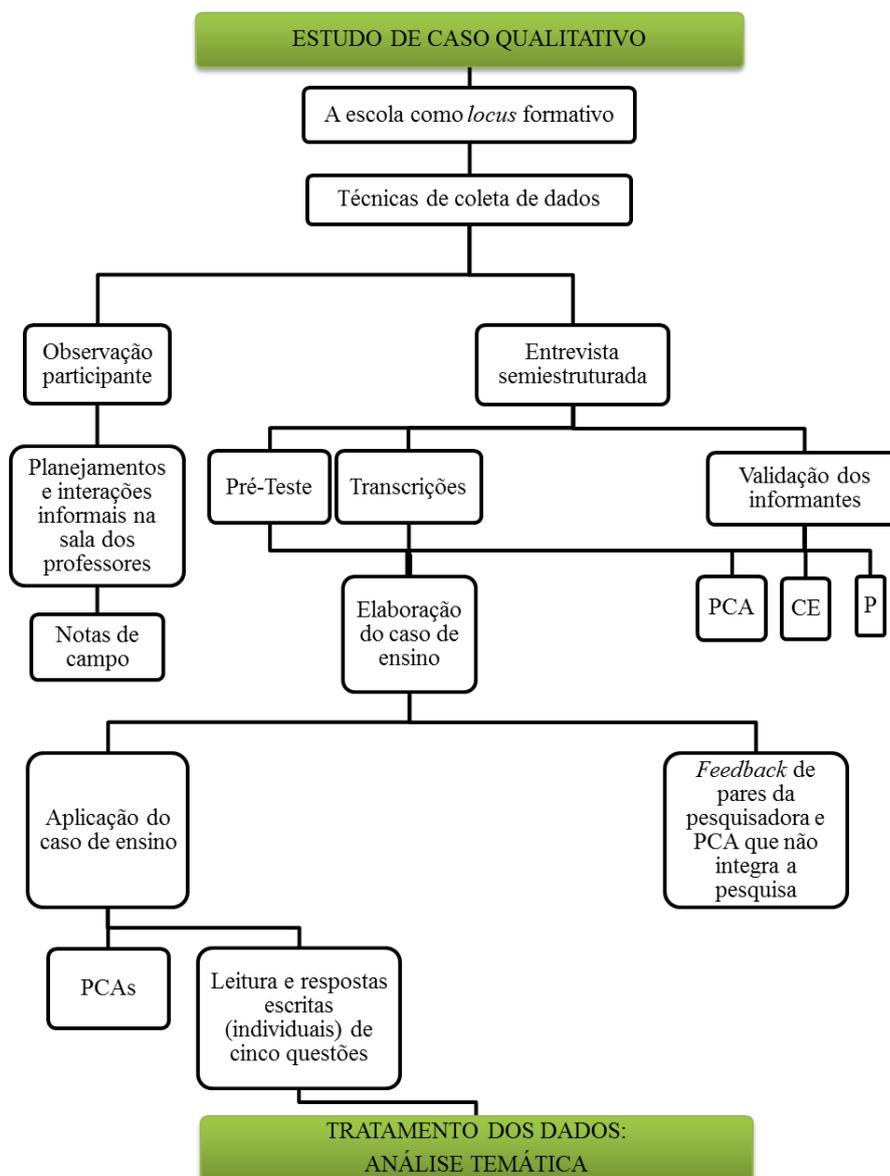
---

<sup>36</sup> Ver Apêndice P.

### 2.2.3 Síntese dos fundamentos metodológicos e suas etapas

Para facilitar a compreensão dos passos seguidos na investigação, elaboramos a Figura 1, com a tessitura metodológica, estabelecida em uma dinâmica, repleta de idas e vindas, ante os elementos novos que foram trazidos pela realidade investigada.

**Figura 1 - Tecido dos fundamentos e das etapas do estudo de caso qualitativo<sup>37</sup>**



<sup>37</sup> As abreviações se referem aos três grupos de informantes da pesquisa, a saber: PCA: Professor Coordenador de Área; CE: Coordenador Escolar; P: Professor.

Fonte: Elaborada pela autora.

Observando-se a Figura 1, podemos perceber que as etapas da pesquisa se deram em interface umas com as outras, requerendo olhar atento ao longo de toda a investigação, principalmente por ser um estudo de caso de abordagem qualitativa e envolver interações humanas em uma realidade concreta, a que nos integramos, transformando-a e sendo por ela transformada.

### 2.3 ASPECTOS ÉTICOS: OS LIMITES E IMPASSES NAS RELAÇÕES ENTRE PESQUISADOR E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A ética está em todas as relações sociais. Tal não é diferente na pesquisa, sobretudo, quando esta possui caráter qualitativo, envolvendo a subjetividade humana de maneira muito mais intensa. Logo, a dimensão ética perpassou todas as nossas ações ao longo do desenvolvimento da investigação, ao refletirmos criticamente sobre elas e suas prováveis implicações na vida dos sujeitos envolvidos no estudo.

Com efeito, consideramos bastante pertinente as provocações feitas por Stake (2011, p.221) aos pesquisadores de estudos qualitativos no que se refere ao tratamento dado às subjetividades dos participantes, pois, apesar de não se constituírem a totalidade do real, estas são parte integrante dele. Mediante o exposto, nos questiona: “A expressão está vindo de nossos teclados ou da expressão deles? Ela é uma extração, uma desarticulação, algo proveniente de seus próprios eus?”.

Assim, considerando os questionamentos suscitados, alguns cuidados foram observados no contato com os participantes e, ao fazermos a leitura interpretativa do fenômeno, por isso mesmo, mantendo, certa dose de autocrítica na elaboração dos argumentos defendidos. Seguidamente, citamos algumas medidas adotadas no decorrer deste processo, visando a alcançarmos tal intento:

- a) antes de iniciarmos a fase de coleta de dados, os participantes foram informados dos inconvenientes que poderiam decorrer da participação deles no estudo, bem como foi dada a garantia do sigilo das suas identidades ao fazermos uso das informações prestadas. O acordo foi firmado entre as partes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual continham também informações sobre os objetivos e a relevância da pesquisa;

- b) a escuta atenta das percepções dos participantes se deu, buscando-se fugir dos riscos de possíveis aprisionamentos em teorias apriorísticas;
- c) a interpretação foi constituída fundamentando-se nas evidências trazidas da triangulação dos dados levantados pelas fontes, tentando, ainda, alcançar o equilíbrio entre elas, as subjetividades e a teoria adotada para a compreensão da realidade investigada;
- d) buscamos sempre a máxima discrição, tanto na condução das etapas do estudo no *locus* da pesquisa, quanto no respeito às rotinas dos agentes escolares envolvidos. Por isso, todas as atividades foram negociadas, e não impostas, priorizando-se os tempos e os espaços dos informantes; e
- e) os registros das observações foram feitos procurando-se uma descrição rica, detalhada e o mais fiel possível aos fatos observados, bem como executaram-se em momentos posteriores a elas, evitando-se, assim, qualquer tipo de constrangimento aos participantes.

Portanto, apesar de ouvirmos pronunciamentos de que “[...] os fins justificam os meios, de modo que, para alcançar um fim legítimo, todos os meios disponíveis são válidos. No caso da ética, porém, essa afirmação deixa de ser óbvia”. (CHAUI, 2001, p. 338). Dessa maneira, as precauções ora enumeradas demonstram que os aspectos éticos foram considerados ao perseguirmos as respostas das nossas questões de pesquisa, revelando, assim, o rigor científico do estudo sob relação.

### 3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO CONTÍNUA

“A nossa conceptualização de formação contínua levamos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida”.

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225; grifo da autora).

Este capítulo tem como objetivo discutir as categorias teóricas que deram sustentação ao desenvolvimento da pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Formação Contínua e Escola. Para construí-las buscamos embasamento nas elaborações de Enguita (1991); Garcia (1999, 2009); Imbernón (2004, 2009); Oliveira-Formosinho (2009); Fullan e Hargreaves (2000); Canário (2005) e Lima (2011) e outros que, pela convergência com a nossa temática, se expressam como leituras necessárias e que serão citados ao longo do escrito.

#### 3.1 PROFISSÃO DOCENTE: DOMÍNIO EM ELABORAÇÃO

Abordar aspectos referentes ao desenvolvimento profissional docente implica, antes de tudo, sublinhar elementos definidores do que é uma profissão, e, conseqüentemente, situar a profissão docente nesse âmbito. Termos como profissionalidade e profissionalização, por estarem intrinsecamente relacionados, também figuram como necessários de serem trazidos à baila.

Definir uma categoria dentro de um estatuto de profissão, de acordo com estudiosos da Sociologia, solicita que se atente para determinados critérios sistematizados ao longo da trajetória histórica das profissões; lembrando-nos, ainda, que um constructo jamais é estático, mas fruto das relações humanas em um contexto sócio-histórico-cultural, e, por isso mesmo, em constante movimento.

Enguita (1991), sociólogo espanhol, que tem se ocupado do estudo sobre o assunto, aponta em seu artigo intitulado **A ambigüidade da docência: entre o**

**profissionalismo e a proletarização**, cinco características, transferidas na sequência, que, no seu entender, definem uma profissão.

a) **Competência:** refere-se aos conhecimentos e saberes obtidos em uma formação específica, geralmente de nível superior.

b) **Vocação:** trata-se de possuir um chamado para a realização de um serviço essencial aos seus semelhantes.

c) **Licença:** diz respeito à demarcação do espaço que só pode ser ocupado por quem detém as competências daquele exercício profissional, sendo resguardado pelo Estado, em virtude da sua extrema relevância para a sociedade.

d) **Independência:** o grupo pertencente a determinada profissão detém dupla autonomia tanto diante das organizações, no exercício liberal, quanto diante do público-alvo da sua ação, pois por este depender das competências daquele na solução do seu problema, está em posição de completa dependência, a exemplo, de alguém que necessita dos serviços de um médico ou advogado.

e) **Autorregulação:** por ter a posse de uma competência exclusiva, a profissão regula a atuação dos seus membros por meio de um código ético e deontológico.

Partindo destas cinco características, o autor empreendeu uma análise, pontuando fatores reveladores do terreno obscuro no qual parece estar a docência, uma vez que, certamente, segundo ele, não conseguiremos identificar todos estes elementos em sua plenitude no referido exercício profissional. Assim, fundamentando-nos nas formulações desse estudioso, realçamos dois aspectos que consideramos representativos deste impasse. O primeiro diz respeito ao domínio de competências peculiares à profissão docente, enquanto o segundo, concerne à independência dos seus membros na realização da atividade; duas características oferecidas pelo autor como definidoras de uma profissão.

Quanto às competências do ofício docente, a nosso ver, realmente este é um campo que ainda carece de muita delimitação, pois, apesar de Tardif (2014, p. 33, grifo do autor) – como ocorre com outros estudiosos - em sua obra **Saberes docentes e Formação profissional** advogar “*Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes*”, este é um campo em que, na maioria das vezes, qualquer um se considera capaz de deliberar, fragilizando o seu *status* de profissão. Em adição, existe

uma supervalorização dos profissionais da área - principalmente os da última etapa da Educação Básica e do Ensino Superior - dos saberes disciplinares em detrimento dos demais.

Com relação ao aspecto da independência, é notório que esta autonomia está cada vez mais cerceada. Tanto o professor da escola pública - subordinado ao Estado - quanto o do setor privado - subordinado aos empresários da Educação escolar – dependem do recebimento dos seus salários condicionados ao cumprimento das normas da instituição e aos reclamos dos públicos que assistem, sendo que, muitas vezes, cumpri-las implica em desprestígio de seus saberes.

Exemplificando, na escola pública de Educação Básica, a gestão participativa que dá espaço aos pais e alunos nas decisões sobre as ações que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, de certo modo, leva a acentuar ainda mais a realidade de perda de autonomia, manifestada sob vários ângulos no cotidiano dos professores. Vejamos o que diz Enguita (1991) sobre isso:

Esta perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola (P.48).

Estas breves notas evidenciam o quanto o grupo de profissionais que exercem a docência ainda está cercado por muitas instabilidades no que tange ao desempenho do seu trabalho. Observando mais de perto a realidade dos professores do Ensino Médio, por exemplo, identificamos um indicador desta realidade de enfraquecimento da autonomia com repercussão de modo decisivo na organização do trabalho docente, que é a política da meritocracia perante os resultados dos estudantes nas avaliações externas.

Na luta pela sobrevivência neste contexto, muitos professores são obrigados a dedicar muito do tempo pedagógico aos conhecimentos que são exigidos nestes tipos de testes, o que muitas vezes ocasiona um reducionismo do currículo, aliado a uma desconsideração dos saberes do professor para o trabalho de sistematização da ação pedagógica, na medida em que reduzem o seu trabalho à reprodução das matrizes de

referência<sup>38</sup> das ditas avaliações. Esse processo fragiliza a profissão, o que leva a argumentações como estas:

[...] a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões. Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação – em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados – e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho (ENGUIA, 1991, p.50).

Os fatores evidenciados conduzem o autor a localizar a profissão docente em uma condição de semiprofissão, estando assim os seus profissionais no centro de uma disputa por mais controle sobre o seu trabalho e, conseqüentemente, na busca pela demarcação de um território ainda não plenamente conquistado. Em contrapartida, existem outros posicionamentos que não chegam a ser tão radicais e situam a profissão docente como estando em um processo, ainda em curso, de profissionalização:

Antes, o modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos. A estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. (LUDKE; BOING, 2004, p. 1173).

De acordo com este entendimento, embora a estatização no processo histórico da profissão docente tenha acarretado perda de autonomia para os professores, também representou um avanço na profissionalização da carreira, ao desvinculá-la, por meio de um processo gradual, da ligação com o sacerdócio e a questão da vocação, como um dom. Sabemos, entretanto, que qualquer fenômeno não se dá de maneira linear e nem sem disputas de poder, mas sim numa dinâmica contextual de constantes progressos e recuos originários dos determinantes sociais, políticos, históricos e culturais.

Com efeito, as repercussões destes determinantes na trajetória histórica de uma profissão influenciam na identidade profissional do coletivo que a compõe, ou seja, na profissionalidade do grupo profissional. No caso específico dos professores, ainda precisamos considerar neste complexo os matizes referentes aos diversos grupos dentro desta mesma categoria, pois, sem dúvida, o nível e a etapa em que os professores atuam agregados a outros

---

<sup>38</sup>As matrizes de referência definem as competências e habilidades que devem ser avaliadas em cada área do conhecimento.

fatores, como condições de trabalho e de formação, salários, públicos que atendem, dentre outros, refletem nas representações que a sociedade atribui a eles, como também na maneira como se veem na qualidade de profissionais.

Estes aspectos concernentes à profissionalidade docente são de suma importância, pois “Pensar em profissionalidade significa buscar aquilo que é específico da profissão [...]” (ANDRÉ; PLACCO, 2007, p.341) e é nas raízes do que é singular e de domínio somente da docência que esta profissão conquistará o seu espaço na sociedade. Nas formulações que encontramos sobre profissionalidade, observamos a ênfase justamente neste aspecto:

A constituição da profissionalidade pressupõe a constituição de uma identidade profissional que vai sendo forjada na medida em que esses profissionais se situam e agem em seu contexto de trabalho, identidade essa que é constantemente afetada por esse contexto, num dinâmico processo de mútua influência. A profissionalidade não é dada, é desenvolvida e a profissionalização a ela associada tem que ser conquistada. (ANDRÉ; PLACCO, 2007, p.341).

Conquista implica, no entanto, desenvolvimento, tanto no âmbito individual quanto coletivo, pois um grupo profissional que não esteja em plena formação e crescimento não terá condições de se firmar como categoria, como um corpo que detém os saberes específicos de uma dada profissão. Ademais, o lugar que a sociedade atribui a ela também tem um peso considerável.

Na sociedade, é consenso a relevância atribuída a essa profissão, mas a realidade concreta vivida por aqueles que a exercem revela profundo descaso do Estado, que se verifica em medidas, como a concessão de licença ao exercício da docência no Ensino Médio a profissional sem formação pedagógica. É o chamado **notório saber**, definido na Lei nº 13.415/ 2017 que implementou alterações substantivas na última etapa da Educação Básica.

Logo, os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente produzidos conjuntamente, entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, podem se constituir nesse campo de luta e consolidação da profissão, pois será nessa retroalimentação conjunta que o ofício docente e os membros que o compõem poderão tomar posse de modo refletido e consciente dos seus saberes.

No próximo capítulo, abordaremos aspectos concernentes ao desenvolvimento profissional e sua intrínseca ligação com a formação contínua, vinculada às dimensões éticas e políticas, pois o docente é um sujeito histórico, inserido numa área em disputas de poder, requerendo dele maior compreensão da realidade, para, assim, ampliar as suas condições de nela intervir.

### **3.1.1 Desenvolvimento profissional e formação contínua: partes indissociáveis de um mesmo processo**

Segurando-nos no conceito de Oliveira-Formosinho (2009, p.225), em evidência na epígrafe deste capítulo, podemos assumir que a formação contínua e o desenvolvimento profissional são processos distintos, porém complementares e indissociáveis de uma problemática maior que é a educação permanente de professores.

Há, contudo, outras conceituações que não fazem distinção entre estas duas expressões, sendo a formação contínua um elemento constituinte do desenvolvimento profissional que engloba, também, articuladamente, a formação inicial. Desse modo, no decorrer deste item, explicitaremos algumas formulações, realçando pontos de convergência e distanciamento entre elas, além de explicitarmos o norteamto desta investigação.

Cabe dizer, também, que partimos do discernimento de que o ofício docente é uma carreira em decurso de profissionalização e, por isso, a formação dos que a compõem, situa-se como um elemento imprescindível neste transcurso, pois será na consolidação de um corpo de saberes próprio, partilhado por aqueles que possuem tal formação, que o espaço da docência poderá ser cada vez mais demarcado. Dessa maneira, “[...] é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”. (GARCIA, 1999, p. 22).

Assim, ainda com assento em Garcia (1999), vejamos como conceitua formação de professores:

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Esta formulação nos transporta a identificar alguns pressupostos integrantes da formação de professores. Primeiro, tanto aqueles que estão em formação quanto os que já estão atuando, são seus alvos, ou seja, o profissional docente nunca estará completamente

formado, mas em permanente desenvolvimento e aprendizagem. Estes processos reverberam tanto na dimensão individual quanto coletiva dos profissionais, e, conseqüentemente, na atuação deles, de modo a alcançar a aprendizagem do aluno, que é o objeto do trabalho docente.

Em adição a estes aspectos, acrescentamos, ainda, que a formação de professores se dá em situações planejadas para tal, com fins claros e específicos. Ademais, visa à promoção de uma ambiência capaz de garantir aos nela implicados aprendizagens necessárias ao exercício da docência, de modo que sejam asseguradas a eles as competências profissionais para atuarem como agentes desencadeadores da aprendizagem de outros sujeitos. Além disso, pode denotar modelos diversos e envolver propostas de cunho, ora articulando de maneira equilibrada os aspectos teóricos e práticos, ora dando mais preponderância a uma destas duas dimensões, como veremos mais adiante.

André (2010), assentada num rigoroso levantamento das elaborações de alguns teóricos, em âmbito nacional (MIZUKAMI, 2002;) e internacional (GARCIA, 1999 e 2009; NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2002 e 2009; ZEICHNER, 2009), bem como, da feitura de uma sistematização de pesquisas brasileiras produzidas na esfera de vários programas de pós-graduação, naquela década, em torno da problemática da formação de professores, localiza o desenvolvimento profissional docente como o objeto de estudo da formação de professores e complementa com a seguinte asserção:

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado ao longo da vida, o que implica um envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (P. 176).

Com efeito, podemos perceber que o que está em jogo, nesta atividade sistemática que é a formação docente, é a educação permanente do professor, corroborando o que foi expresso no início deste segmento ao nos fundamentar em Oliveira-Formosinho (2009), que compreende a formação contínua e o desenvolvimento profissional como duas faces desse processo mais amplo. Em razão disso, esclarece, ainda:

A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.225, grifo da autora).

Logo, depreende-se que a formação é a sistematização de estratégias com foco primeiro nos processos de desenvolvimento dos docentes, ou seja, no crescimento desse

profissional ou grupo de profissionais, para que, assim, ecoem na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da escola que poderá ser um espaço propiciador de crescimento para todos que a integram, seja para os docentes, enquanto ensinam e aprendem, seja para os discentes, como alvos dessa atuação consciente, refletida e planejada.

No que se refere a estas estratégias, cada uma delas traz concepções sobre o que é a Educação escolar, e com seus fins, o que é a docência, quem é o sujeito professor e o aluno, o que é a aprendizagem, e como se dão estes processos. Certamente, essas representações determinarão, em grande medida, se o professor será visto como objeto ou como sujeito destes procedimentos formativos.

Diferentemente de Oliveira- Formosinho (2009), Garcia (2009) não separa a formação contínua do desenvolvimento profissional e prefere utilizar apenas este último em substituição a outros termos que também são utilizados para fazer referência aos processos de crescimento dos professores, como formação permanente, formação em serviço, cursos de reciclagem, dentre outros. Desse modo, em decorrência deste entendimento, assinala:

[...] pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (GARCIA, 2009, p. 9).

Com isso, não devemos pensar que haja desconsideração com a formação contínua, mas o referido estudioso a compreende juntamente com a formação inicial, como elementos integradores e inseparáveis do desenvolvimento profissional, que, como expresse, ocorrem de maneira evolutiva e não em uma série de etapas estanques que vão se agregando de modo linear e aditivamente. Em vez disso, o considera uma dinâmica que perdura por toda a trajetória dos sujeitos, interpenetrado pelas rupturas, recuos e resistências, tanto em âmbito individual quanto coletivo.

Em outro estudo, aponta, ainda, que este conceito, desenvolvimento profissional docente, de acordo com a sua perspectiva, tem uma abordagem de formação de professores, cujos três aspectos se exprimem como fundamentais:

[...] o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCIA, 1999, p. 137).

Aqui encontramos apoio para a nossa investigação, pois os três pontos definidos por Garcia (1999 e 2009) estão nos pressupostos da política de formação de professores que investigamos. A função de Professor Coordenador de Área, na rede estadual de ensino do Ceará, arrima-se numa orientação conceitual, voltada para o trabalho colaborativo entre pares, em contexto de trabalho.

Então, tendo esta política como pano de fundo da nossa pesquisa, analisamos as repercussões da materialização dela, em uma escola de Ensino Médio, no que diz respeito, especificamente, à consolidação da escola como *locus* de formação contínua para os docentes, isto é, para o desenvolvimento profissional dos professores e da instituição de ensino como um todo, tendo em vista que, ao mudarem-se, mudam as relações, os contextos de aprendizagem, ensejando crescimento para toda a comunidade escolar.

Buscamos respaldo, também, no pensamento de Oliveira- Formosinho (2009, p. 225), quando afirma ser a formação contínua o processo de ensino e formação dos professores e que o desenvolvimento profissional não “[...] é um processo puramente individual, mas um processo em contexto”.

Quanto a este aspecto, foi possível verificar, nas atribuições do Professor Coordenador de Área (PCA), o princípio da formação em contexto ou com foco no contexto, elementos considerados sobremaneira nos estudos de ambos os teóricos mencionados neste escrito. Examinemos três delas:

a) coordenar o planejamento dos professores da sua área do conhecimento sob orientação do Coordenador Escolar; [...] d) subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores; e) apoiar o processo de formação contínua dos professores de sua área do conhecimento [...] (PORTARIA Nº1433/2016-GAB).

Notemos no texto os verbos apoiar, coordenar, subsidiar, orientar, que, a nosso ver, implicam a criação de uma ambiência de reflexão sobre a ação, trocas, negociações e discussões, manifestando, assim, o caráter colaborativo do trabalho efetuado pelo PCA, que se dá por meio de relações com distintos agentes escolares; Coordenador Escolar, outros professores na função de PCA e demais professores da escola, e tendo como fontes para a sua atividade as situações dilemáticas enfrentadas por ele e seus pares na prática do cotidiano.

Averiguamos, também, que as referidas atribuições expressam claramente os pontos trazidos por Oliveira-Formosinho (2009) e Garcia (1999 e 2009) no que diz respeito ao trabalho em equipe para resolução dos problemas vivenciados pelos coletivos de professores

nas instituições de ensino. Desse modo, fundamentando-nos nos pressupostos teóricos aqui evidenciados, fizemos uma imersão na realidade objetiva de professores, em uma escola da última etapa da Educação Básica, na rede estadual de ensino do Ceará, para tentarmos captar como se davam estes processos na concretude do real, marcados por uma sobrecarga de trabalho dos professores e pela presença maciça de avaliações internas e externas que premiam, rotulam e responsabilizam, perversamente, professores e alunos, pelos resultados destes mecanismos dos testes, quase sempre, muito abaixo do esperado.

Então, mesmo Garcia (1999 e 2009) e Oliveira-Formosinho (2009) divergindo em nuances do que consideram ser a formação contínua e o desenvolvimento profissional, se aproximam no que diz respeito à ideia de educação permanente dos professores, e neles esta investigação se fundamenta. Defendem, ainda, a ideia de que o crescimento e a aprendizagem docente se efetivam em um *continuum*, dentro de uma trajetória humana de âmbito individual e coletivo.

Imbernón (2009), outro estudioso do assunto a quem recorreremos, também realça a importância da dimensão contextual nos processos formativos, trazendo uma crítica severa ao que tem sido praticado no terreno da formação de professores, pois assim se posiciona:

Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe. (P. p. 34-35).

O excerto corrobora as ideias de Garcia (1999 e 2009) e Oliveira-Formosinho (2009), ao salientar a dimensão contextual, ou seja, a consideração dos problemas enfrentados pelos grupos de professores nas escolas como sendo o cerne dos processos formativos. Propõe, ainda, que se abandone “[...] o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. (IMBERNÓN, 2004, p.49).

O que nos leva a perceber que a consideração dos problemas práticos na formação dos professores é o elemento articulador que se constitui como o ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento profissional docente, mas sem fixar-se somente neste polo da realidade, devendo, antes de tudo, se constituir como um esforço dos professores, de modo

dialético, para atuar sobre as duas dimensões do real (teoria e prática), evitando-se, assim, visões dicotomizadas sobre elas.

Detemo-nos, ainda, nos pontos criticados por Imbernón (2009), nos processos formativos também na realidade dos professores brasileiros, ao compararmos com a política alvo da nossa investigação. Verificamos que, em sua gênese, há nítida tentativa de retirar o caráter transmissor e homogêneo das práticas formativas, para a efetivação de uma proposta que considere os saberes dos professores, bem como a capacidade deles para buscar soluções em meio às situações problemáticas enfrentadas no contexto de trabalho.

Em outro escrito, Imbernón (2004) define o que compreende como desenvolvimento profissional e poderemos perceber que acrescenta novas nuances, que não foram citadas, pelo menos de modo explícito, pelos outros dois estudiosos discutidos anteriormente:

[...] o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. (IMBERNÓN, 2004, p. 44).

De acordo com esta perspectiva, a formação é apenas um dos elementos do desenvolvimento profissional, não sendo ela a garantia exclusiva de que os professores obtenham mais aprendizagens, melhorem as suas práticas, contribua para o desenvolvimento da escola, e, acima de tudo, promova o avanço na aprendizagem dos alunos. Os demais ingredientes citados por Imbernón (2004) sinalizam que se faz necessária ao desenvolvimento profissional docente a existência de condições adequadas, tanto de trabalho quanto de formação, para que haja a possibilidade de trilharem uma carreira com crescimento profissional.

Logo, propiciando-se a atmosfera condizente ao desenvolvimento profissional docente, este poderá ser materializado por meio de variadas modalidades. Oliveira-Formosinho (2009) e Garcia (1999), ambos baseando-se em uma mesma revisão de literatura (SPARKS; LOUCKS-HORSLEY, 1990), apontam cinco modelos. Neste trabalho, iremos nos apoiar na leitura feita por Oliveira-Formosinho (2009).

Consideramos relevante, contudo, antes da breve incursão que faremos, atentar para uma classificação de modelos de desenvolvimento profissional docente, bastante esclarecedora, na óptica de Garcia (1999) ao afirmar:

[...] Talvez a classificação mais simples de desenvolvimento profissional seja a que assume basicamente a existência de dois tipos de atividades: em primeiro lugar, aquelas cujo objetivo consiste em que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planeadas, e desenvolvidas por especialistas, e, em segundo lugar, as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planejamento e desenvolvimento do processo de formação. (P.146).

As duas perspectivas de desenvolvimento profissional, explicitadas por Garcia, situam o professor em posições antagônicas neste processo. Na primeira, ele assume um lugar de mero receptor passivo, porém, no que tange à segunda, a sua localização é de um sujeito ativo que busca na colegialidade o conhecimento que não está dado.

Avaliemos agora, na interpretação de uma revisão de leitura feita por Oliveira-Formosinho (2009), de cinco modelos de desenvolvimento profissional - mencionada anteriormente – como se dá a atuação do professor em cada um deles, bem como quais os conteúdos e como são balanceados. Seguem abaixo:

- a) **Desenvolvimento profissional autónomo:** concebe o professor como sujeito ativo que auto dirige o seu próprio processo de desenvolvimento, sem necessidade de um programa sistemático para tal. Ele mesmo identifica as suas necessidades e busca os meios para supri-las. Tem foco no trabalho individual e desprestigia a relevância dos contextos, tanto de formação quanto de trabalho, para o desenvolvimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).
- b) **Desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo:** o professor atua ativamente junto com outros pares, desempenhando papéis ora de observador ora de observado, refletindo e analisando a sua prática e a de colegas, e assim, vivenciando processos de desenvolvimento, fomentados pelas trocas e ajudas mútuas. Entretanto, a ambiência na qual ocorrem estas trocas tem papel decisivo no processo de crescimento docente, pois um contexto de trabalho colaborativo é muito mais profícuo do que um de avaliação formal (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

- c) **Desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projectos:** aqui, o professor também não é concebido como um mero expectador. Posiciona-se ativamente diante de um problema concreto, oriundo do seu contexto de trabalho, e para tanto, se implica em projetos juntamente com os seus pares para solucioná-lo, gerando desenvolvimento para si e para a organização escolar. Este modelo é derivado dos que são centrados no desenvolvimento da escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).
- d) **Desenvolvimento profissional através de cursos de formação:** neste modelo, o professor situa-se mais numa posição passiva, como receptor de um programa criado à revelia das suas necessidades individuais e do seu contexto de trabalho. São geralmente ofertados em cursos de pequena duração e sem muitas repercussões sobre o desenvolvimento organizacional, já que está apartado das realidades contextuais dos docentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).
- e) **Desenvolvimento profissional através da investigação para acção:** Os docentes, individualmente ou em grupos, com parceiros externos ou não, identificam na sua prática um problema para o qual ainda não possuem respostas. Assim, por meio de um processo investigativo, formal ou informal, saem à procura de dados para solucioná-lo. Nessa busca, lançam mão dos conhecimentos profissionais que já possuem e na trajetória de intervir sobre a realidade, refletindo sobre a sua ação, adquirem novas competências (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Oliveira-Formosinho (2009) finaliza a revisão de literatura destes modelos de desenvolvimento profissional, levantando alguns questionamentos sobre a eficácia de cada um deles e sugerindo a relevância de efetuarmos mais investigações sobre os seus respectivos potenciais formativos em múltiplas realidades.

No que se refere ao nosso estudo, o modelo em análise coloca o professor em uma posição mais ativa, na qual a atividade é realizada em contexto de trabalho e de modo colaborativo, apontando, assim, ter fundamentos no que a autora denominou de **Desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projectos.**

Obviamente, a realidade é muito mais do que podemos captar e expressá-la por meio das palavras. Sendo assim, dificilmente encontraremos um tipo de modelo materializado tal qual como apresentado aqui. Desse modo, ao investigarmos o referido modelo, buscamos identificar de que maneira se concretizou na realidade, permeada por contradições e impasses.

Interessante é notar que, atualmente, as perspectivas de desenvolvimento profissional docente baseadas no treino, dentro de uma racionalidade técnica e meramente “aplicacionista”, que consideram o professor como um receptor passivo, desprovido de conhecimentos profissionais, têm sido vistas como as menos promissoras, em decorrência, principalmente, do contexto de intensos avanços nas formas de produção e divulgação de informações na sociedade. Isto torna inviável a busca de respostas consensuais e imutáveis e requer do professor a capacidade para tomar iniciativas diante das situações imprevisíveis, provenientes do seu trabalho, por ser uma atividade que se dá em interação com outros sujeitos, e por isso mesmo impossível de ser controlada em todas as suas variáveis.

Portanto, levando em consideração o conceito de desenvolvimento profissional docente, explicitado neste texto, que dá expressivo relevo aos aspectos contextuais da formação nos processos de crescimento e aprendizagem dos professores, será abordada no próximo tópico, de modo mais aprofundado, a discussão da escola como organização educativa e o modelo de desenvolvimento profissional que tem como fundamento, a formação centrada neste contexto.

### **3.1.2 Desenvolvimento Profissional em contexto de trabalho: modos de atuação docente na escola**

Para discussão sobre o que consiste o desenvolvimento profissional docente, em contexto de trabalho, inicialmente faremos uma análise sucinta sobre este espaço singular de atuação do professor. Para tal, pensemos sobre estas questões: o que é a escola? Qual o modo ou quais os modos de atuação do professor na escola? Como esta organização a partir dos seus modos de funcionamento pode gerar repercussões no desenvolvimento profissional do professor?

Certamente, há múltiplas respostas para estes questionamentos, pois, dependendo do paradigma teórico que adotemos, tenderemos para uma ou para outra direção. Nesta

argumentação, buscamos fundamentos em Fullan e Hargreaves (2000), Canário (2005), Farias (2006) e Lima (2011), por estarem em acordo com a visão de que a escola é uma organização social que reflete as influências externas do todo de que é parte constituinte, regida, assim, por determinações desta totalidade. Ao ser composta por humanos em interação, todavia, estes produzem modos de viver e atuar neste espaço, fruto do encontro e das disputas de poder dos sujeitos históricos que a compõem, repercutindo nas demais instâncias sociais.

Lima (2011), com quem compactuamos no aprofundamento da compreensão sobre escola, oferece visão analítica dentro de uma abordagem sociológica, propondo que as pesquisas acerca desta organização se utilizem de um modelo teórico explicativo que esteja circunscrito em duas direções, isto é, envolvendo dois eixos extremos a serem apresentados no decorrer de nossas argumentações. Tal referencial pode contribuir com estudos empíricos sobre a escola que no dizer de Lima (2011, p.12) é uma “[...] organização educativa complexa e multifacetada”.

O paradigma teórico mencionado nos ajudou no esforço de tentar compreender a escola como um *locus* de formação contínua para os professores, tendo em vista que explicita, nesta interpretação, tanto aspectos de âmbito macro (questões econômicas, políticas, culturais, formas de governo, a atuação do Estado em suas esferas, o lugar que a escola ocupa na sociedade etc.) quanto micro (as especificidades do contexto de atuação dos atores escolares, as culturas manifestas, a atividade docente em sala de aula e em outros espaços da escola etc.), princípios coerentes com a metodologia de pesquisa adotada nesta investigação - o estudo de caso qualitativo - no qual a análise da parte se dá em articulação com a totalidade.

Lima (2011, p. 10) é enfático ao afirmar que se deve evitar, “[...] considerar a organização escolar de forma insular, através de análises atomizadas, como se se tratasse de um universo fechado e isolado do contexto macrossocial”. Estas ponderações assumem um caráter essencial neste trabalho, pois, ao analisarmos uma política de formação de professores de uma rede estadual de ensino que adota o contexto da escola como o espaço e o tempo para o desenvolvimento de processos formativos de professores, chamam-nos a não nos furtar de perseguir a execução desse movimento analítico dialético – indo da parte ao todo e do todo a parte – para, assim, combatermos interpretações simplistas, sustentadas apenas nas representações dos agentes sociais.

Com efeito, as representações e crenças dos agentes escolares, bem como os modos de atuação praticados por eles neste espaço, foram interpretados na relação com o contexto mais amplo, pois, embora o estudo de caso seja uma análise situada e em profundidade de um objeto em particular, traz o desafio ao pesquisador de que a realize de modo multidimensional.

Logo, a parte – o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio em uma rede estadual de ensino de um município do Ceará na modalidade de formação centrada na escola – articulou-se com o todo – o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica no Brasil. Para tanto, um passo importante nesta empreitada foi a feitura do Estado da Questão, pois possibilitou, por meio de um levantamento do conhecimento produzido sobre o assunto dos anos de 2008 a 2016, estreitarmos o contato com a realidade mais ampla, buscando ampliar a compreensão do recorte em investigação.

Lima (2011), ao compreender a escola como uma organização educativa, partiu de quatro modelos elucidativos - o racional, o político, o de sistema social e o anárquico – e elaborou uma síntese explicativa<sup>39</sup> que prioriza o modelo burocrático e anárquico. Os paradigmas teóricos levam em consideração duas variantes tidas como fundamentais. Por um lado, os objetivos e as preferências da organização, por outro, os processos e as tecnologias. Entretanto, na sua elaboração deu relevo aos objetivos e às tecnologias, porque estão associados à forma como os sujeitos pensam, agem e tomam decisões dentro da organização (LIMA, 2011).

Neste ponto reside também o nosso interesse, contribuindo de modo significativo para a nossa investigação, ao defender a posição de que o modo de funcionamento da escola não é guiado somente por normas. Advoga que os indivíduos que a compõem se apoderam de suas margens de autonomia relativa e constroem um modo de ação específico, sugerindo, assim, a relevância de estudos de caso como este.

Para melhor compreendermos, os modelos explicativos referidos há pouco, observemos abaixo as clarificações do autor:

---

<sup>39</sup>Em sua obra, **A Escola como Organização Aprendente**, o autor esclarece que se apoiou em uma proposta elaborada por Per-Erik Ellstrom, e, em nota de rodapé, cita os títulos dos estudos que foram consultados por ele.

Como modelos mais distintos, em relação às duas variáveis selecionadas, temos o modelo racional (objetivos claros e consensuais e tecnologia clara) e o modelo anárquico (objetivos em conflito e tecnologia ambígua); como modelos mistos temos o político (objetivos em conflito mas tecnologia clara) e o de sistema social (objetivos consensuais mas tecnologia ambígua). (LIMA, 2011, p.p. 18-19).

Explorando-os agora, de maneira mais aprofundada, no que se refere ao **modelo político**, ao adotá-lo no exercício de compreensão da escola, partimos da ideia de que não há possibilidade de haver consenso em relação aos objetivos perante a diversidade de interesses das pessoas. O conflito é o que move a organização e se materializa nas disputas de poder entre os agentes sociais. O autor destaca que este tipo de estudo pode contribuir para evidenciar a heterogeneidade própria desta organização, como também as estratégias adotadas pelos sujeitos à obtenção dos seus objetivos (LIMA, 2011).

No que diz respeito ao **modelo social**, o que é colocado em evidência são as ações espontâneas dos agentes, buscando-se observar como se dão o clima e a cultura organizacional, dentro de um contexto marcado por estabilidade e adaptação, onde os objetivos são claros e todos comungam desses ideais (LIMA, 2011).

No que tange aos modelos **racional** e **anárquico**, esclarece que o motivo que o faz priorizar estes dois nas suas elaborações, “[...] prende-se com o fato de que a questão central da racionalidade e da tomada de decisões deve ser considerada pelos dois com idêntica importância, se bem que caracterizada de forma distinta e mesmo antagônica”. (LIMA, 2011, p. 23).

Esclarece, por conseguinte, que o modelo burocrático - fundado na racionalidade técnica e intitulado assim, porque o modelo racional estuda as organizações como burocráticas – ao ser adotado para fins de análise da escola, o que será observado é o caráter normativo e formal, o atendimento aos objetivos e as ações esperadas das pessoas definidos *a priori*, apontando que, por ser um modelo assentado na estabilidade extrema, há grande dificuldade de se estudar a escola sob esta perspectiva, considerando que os sujeitos possuem sempre um nível de autonomia relativa, por isso não irão reproduzir cegamente as regras instituídas a sua revelia.

Em contrapartida, o modelo anárquico se encontra no extremo oposto ao racional burocrático, pois parte de uma análise onde considera que não existe nenhuma conformidade na organização, há um distanciamento entre as ações concretizadas pelos sujeitos e os

diversos objetivos adotados. Por isso mesmo, é um modelo que encontra muita dificuldade para captação da realidade.

De acordo com Lima (2011, p. 32), porém, tanto ele como outros estudiosos, ao identificarem um determinismo extremo no modelo racional burocrático, fizeram tentativas de encontrar modos explicativos mais coerentes, chegando-se na designada **anarquia organizada**. Cabe esclarecer que “[...] o termo *anarquia* não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo *outro* tipo de organização (por contraste com a organização burocrática)”. (LIMA, 2011, p.50, grifo do autor). Desde essa perspectiva, Lima chegou à seguinte conclusão:

*A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenômeno chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização [...]. (P.31; grifo do autor).*

Chegamos a um ponto crucial da análise de Lima (2011) e que muito nos serviu nesta investigação, pois, segundo o autor, ao conceber este antagonismo no estudo da escola, na pesquisa empírica, precisamos reconhecer e analisar os planos de ação organizacionais, a saber: o plano das orientações **para a ação** e o plano **da ação** organizacional.

No primeiro plano - para a ação – Lima (2011) nos adverte de que devemos atentar para o cumprimento das estruturas formais (as normas da administração e de caráter impositivo); não formais (os agentes buscam atender as regras formais, porém na dinâmica da ação isso não se dará de forma direta, evidenciando nuances da leitura das regras formais feita pelos sujeitos, por isso possuem um caráter semiestruturado); e as informais (não estruturadas, adotadas individualmente ou por pequenos grupos refletindo, em muito, as disputas de poder presentes neste espaço).

De acordo com Lima (2011), no segundo plano - o da ação – o que há são as regras efetivamente praticadas, isto é, atualizadas, reelaboradas, reinterpretadas pelos sujeitos a partir do plano para a ação, ou seja, do que está preestabelecido organizacionalmente. Em cada um destes dois planos, há variações dos níveis de autonomia expressados pelos agentes sociais e entendê-los nos deu embasamento teórico para analisarmos a ação dos professores no contexto de uma política de formação que tem a escola como o seu *locus* de efetivação.

Assim, a escola em toda a sua complexidade se produz na atuação dos agentes sociais. Esta atuação oscila, ora na preponderância da execução do que foi estabelecido *a priori*, ora na primazia da recriação do que está posto, ou ainda, pode não haver o predomínio de um polo ou outro, mas a coexistência dos dois.

A partir deste aspecto, Lima (2011) discute como se concretiza esta ação na escola. Para tal, aponta a participação ou a não participação dos agentes e admite que distingui-la é algo que pode ser complexo, em virtude de que há matizes de níveis em cada um destes extremos.

Em se tratando de escola pública que se pretende democrática, a participação dos seus agentes, é um direito conquistado. Assim, Lima (2011) construiu um quadro teórico para analisarmos como esta se efetiva na ação dos agentes, em cada contexto; entretanto, adverte para o fato de que a intenção não foi a emissão de juízos de valor (positivo ou negativo), mas tentar compreender os significados que a gradação apresentada por ela pode exprimir.

Para tanto, mais uma vez, recorre aos planos de ação organizacionais para analisar tanto a participação quanto a não participação, pois é neles que as ações se efetivam. No plano para a ação, a participação é consagrada e decretada. Por outro lado, no plano da ação, ela é praticada com base em quatro critérios, definidos pelo autor: “democraticidade” (direta e indireta), regulamentação (formal, não formal e informal), envolvimento (ativo, reservado, passivo), orientação (convergente e divergente).

No que diz respeito a não participação, em seu esquema (LIMA, 2011), explicita que, no plano para a ação organizacional, ela pode ser consagrada ou decretada. Em contrapartida, no da ação organizacional, assume a forma de não participação praticada (imposta ou forçada, induzida ou voluntária).

Em suma, o autor, em suas explicações, demonstra que, sendo a escola uma organização educativa formal, tem suas normas e modos de funcionamento preestabelecidos, mas, a partir das margens de autonomia relativa, os sujeitos atuam nessa realidade, evidenciando níveis de participação ou não participação, fruto das influências tanto de âmbito externo quanto interno.

Neste estudo, não nos detemos nas variações dos níveis de participação apresentadas por Lima (2011), porque o nosso objetivo ao citá-las foi simplesmente demonstrar que, ao analisarmos a atuação de professores na escola, consideramos a existência

de variantes intervenientes nesse processo, sendo este aspecto importante de ser observado em um modelo de desenvolvimento profissional que tem como fundamento para o seu conteúdo e forma, o centro nos problemas e desafios vividos pelos professores no seu contexto de trabalho, tendo em vista que este paradigma exige do professor uma postura de reflexão contínua, nos níveis individual e coletivo, construída em um ambiente de colaboração ativa.

Em contrapartida, Canário (2005), ao utilizar-se de pesquisas empíricas, afirma que a situação da profissão docente hoje - marcada por um descompasso das condições objetivas de trabalho em relação às exigências internas e externas – provoca uma redução considerável no campo da ação reflexiva e crítica dos professores. Para tal, apresenta a seguinte formulação:

Não dominando as condições de exercício da sua profissão, os professores não estão em condições de agir estrategicamente, a partir de raciocínios de natureza antecipativa, encontrando-se circunscritos ao refúgio em formas de pensamento e de acção marcadamente defensivas. (CANÁRIO, 2005, p. 124).

Os mencionados resultados de pesquisas, embora referentes à realidade de Portugal, em muito se assemelham à nossa, principalmente no que concerne ao professor da última etapa da Educação Básica, que, de tempos em tempos, é alvo de **reformas** governamentais, mesmo assim, ineficazes para mudar a realidade complexa do Ensino Médio, na qual a escola se constitui como uma estrutura organizacional atravessada por acentuada sobrecarga de trabalho do professor, pois, na realização de múltiplas tarefas, se encontra com pouquíssimo tempo para o investimento em seu desenvolvimento profissional e na preparação dos processos de ensino.

Libâneo (2006) faz-nos alguns alertas sobre os pré-requisitos de que o professor precisa dispor para empreender uma ação reflexiva sobre a sua prática. Primeiro, ressalta a importância de que os docentes tenham assegurada uma sólida formação teórica, porque ninguém reflete no vácuo, mas alicerçado em um conjunto de saberes<sup>40</sup>. Outro aspecto destacado por ele é a necessidade de se considerar a conjuntura (social, histórica, cultural e política), na qual a escola e os professores estão integrados, bem como na ambiência interna do seu contexto de trabalho. Somado a estes fatores, ainda ressalta:

---

<sup>40</sup>Tardif (2014) apresenta-os, assim: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para aprofundamento sobre o assunto deve-se consultar a sua obra Saberes docentes e Formação Profissional.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÁNEO, 2006, p. 76).

Com isso, podemos perceber que o simples fato de os docentes estarem envolvidos em modelos de desenvolvimento que propiciam oportunidades para reflexão conjunta da sua prática, em torno dos dilemas enfrentados nos contextos de atuação, não há nenhuma garantia de que farão uso das suas margens de autonomia relativa ou que, fazendo, isso resultará em mudanças na cultura escolar que provocarão repercussões nos seus processos de desenvolvimento profissional.

De acordo com Farias (2006), esta produção de cultura se dá em dois planos: o da cultura escolar e da cultura docente, sendo processos interdependentes e com suas idiossincrasias. A cultura escolar é partilhada por todos os agentes que a compõe e se expressa desde as influências externas e internas no cotidiano dessa comunidade, nos modos de interação ali existentes. Em contrapartida, a cultura docente é um dos elementos da cultura escolar e é evidenciada na atuação dos professores pela maneira como se articulam dentro da instituição no exercício da sua atividade. Salienta, ainda, que

É através das formas de cultura que o professor reelabora e redimensiona seu modo de conceber e viver a profissão. Os padrões de relacionamento que ele vivencia no contexto escolar lhe oferecem um conjunto de experiências, valores e saberes, que ao mesmo tempo orienta sua ação e também possibilita alterar aquilo que ele pensa, diz e faz, isto é, permite alterar o conteúdo de sua cultura e, principalmente, modificar a prática pedagógica. (FARIAS, 2006, p. 98).

As culturas docentes são produzidas em contexto específicos, e estão em constante movimento, recebendo influências externas e internas, e agindo de modo a interferir na cultura da escola. Fullan e Hargreaves (2000, p. 55) também defendem o ponto de vista de que as relações estabelecidas pelos professores em seu local de trabalho podem servir ao desenvolvimento profissional deles, já que os seres humanos não se desenvolvem no isolamento. Advertem, todavia, que não são todos os tipos de relações adequadas à formação dos professores. Cada cultura escolar – individualista ou cooperativa – manifesta um tipo diferenciado de relações e estas promovem, conseqüentemente, implicações diversificadas no desenvolvimento docente.

No que se refere à **cultura individualista** “[...] conforme as pesquisas apontam, o individualismo e o isolamento continuam sendo as condições mais persistentes e disseminadas de ensino”. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 58). Os estudiosos advogam, ainda, a

importância de buscarmos entender as causas desse individualismo e isolamento manifestos, pois nem sempre se filiam a uma vontade deliberada. Analisando a realidade dos professores da Educação Básica, por exemplo, pressionados por um número cada vez mais elevado de tarefas e responsabilizados pelas metas não alcançadas, o isolamento e o individualismo podem ser mecanismos de defesa, visando a dar conta de tais exigências.

Hão de se alterar, porém, estas condições de trabalho na escola para que os docentes desfrutem de um ambiente mais favorável ao seu desenvolvimento por meio de relações colaborativas, como as pesquisas vêm indicando. É preciso advertir que combater o individualismo não é

[...] erradicar, com ele, a *individualidade* (expressão de desacordo, oportunidade de ficar sozinho e experiências com significado pessoal). Esta ainda constitui a chave para a renovação pessoal que, em contrapartida, é a base da renovação coletiva. A individualidade ainda dá origem à discordância criativa e ao risco, o qual é uma fonte de aprendizagem grupal dinâmica. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.62, grifo dos autores).

Esta reivindicação aparece nos discursos dos professores participantes desta pesquisa, estando associada ao acúmulo de tarefas e à falta de condições estruturais da escola, que provoca a perda das individualidades. Os docentes entendem que esta é uma dimensão muito importante no trabalho deles e que precisaria ser garantida para que tivessem condições mais adequadas de trabalho.

No que tange às características das **culturas de colaboração**, a “[...] simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma *cultura* de colaboração”. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 71; grifo dos autores). Os autores explicam que construir uma cultura de colaboração é um caminho longo, complexo e que requer desenvolvimento profissional no âmbito individual para que repercuta no concerto organizacional. Não é imposta e sim feita de modo conjunto pelos agentes escolares. O apoio, a troca, a análise de problemas com busca coletiva por soluções são apenas alguns indícios dessa concretização.

Em contrapartida, ações de colaboração fora de um contexto que possua uma cultura de colaboração podem assumir feições maléficas. É o que os estudiosos denominam de “balcanização”, colaboração confortável e ação conjunta artificialmente arquitetada. A colaboração como **balcanização**, consiste na agremiação de sujeitos que partilham interesses comuns, nem sempre representativos da coletividade, levando algumas vezes a conflitos entre

indivíduos ou grupos e não promovem o desenvolvimento dos docentes (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

No que diz respeito ao que denominaram de **colaboração confortável**, visa a responder a um problema imediato, uma atividade, um trabalho que os professores precisam cumprir. Depois de executada aquela tarefa, voltam ao seu isolamento e individualismo (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Por fim, a **ação conjunta artificialmente fabricada** é uma estratégia utilizada pelos administradores da escola para levar a cabo objetivos que normalmente necessitam de um trabalho de maneira cooperada entre os professores. Para tanto, providenciam as condições mínimas para que se efetive, como, por exemplo, criação de funções de coordenação para os professores, definição de horários para a realização de determinados trabalhos (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Os autores apontam que, mesmo ainda não sendo uma cultura de colaboração, a ação conjunta artificialmente fabricada pode se constituir como o primeiro estágio rumo a esta formulação, a cultura de colaboração, que comprovadamente – várias pesquisas consultadas pelos autores demonstram isso - pode propiciar efeitos positivos no desenvolvimento profissional dos professores.

Nas culturas colaborativas, o apoio, as partilhas, o trabalho conjunto não são atividades impostas, mas sim se efetivam em contextos que denotam condições favoráveis para as suas criações, atuando assim, como mecanismo de estímulo para elas (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Isto posto, compreendermos que o modelo de desenvolvimento profissional que tem como fundamento o contexto de trabalho do professor - a formação centrada na escola - se concretiza em um ambiente organizacional permeado por complexas teias de relações que estão interpenetradas por forças internas e externas a ela. Entretanto, não podemos dispensá-lo porque “[...] o poder do local de trabalho é uma arena em que deve ocorrer a luta pelo aperfeiçoamento”. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 64-65).

É importante dizer que, ao analisarmos a concretização de uma modalidade de desenvolvimento profissional que traz esta orientação, em um contexto específico, buscamos ampliar a compreensão sobre o seu potencial formativo, especificamente para esses professores, que, no nosso entender, enfrentam um contexto singular no seio da Educação

brasileira contemporânea e que afeta de modo decisivo a sua profissionalidade. Este assunto será abordado no próximo tópico.

### 3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

#### NO BRASIL: UMA REALIDADE EM SUSPENSO?

Historicamente, o Ensino Médio brasileiro tem transitado entre duas convocações. Ora o que sobressai é o compromisso com a oferta de uma sólida formação básica para os jovens, ora o propósito fundamental é prepará-los para o mercado de trabalho. Se recorrermos, entretanto, a uma reconstituição histórica, veremos que o segundo objetivo é o que tem preponderado para a grande massa, embora também não venha se mostrando eficiente no alcance dele.

No centro desta **indefinição**, que é fruto das disputas de poder entre os diversos grupos e classes da sociedade, situa-se o professor, que, geralmente, é o alvo principal dos representantes do grupo que detém a hegemonia do poder, no intento de buscarem concretizá-los no processo de escolarização da classe trabalhadora.

No que diz respeito ao contexto contemporâneo, muitos estudiosos têm alertado para as ressonâncias provocadas pelo paradigma econômico neoliberal - que dá ao mercado a supremacia no modo de funcionamento da sociedade – em torno do direcionamento das políticas educacionais, cada vez mais marcadas por mecanismos de maior controle sobre o trabalho docente, provocando, por conseguinte, um enfraquecimento acentuado da sua autonomia na organização do trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2017; FREITAS, 2012, 2014; NOSELLA, 2011; KRAWCZYK, 2014).

Para realizar o controle sobre a ação docente, há indicativos de estratégias a serem adotadas pelos administradores da Educação. Freitas destaca duas delas:

Na primeira onda neoliberal dos anos 1990 foi suficiente à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Nesta segunda onda em curso, passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte. ( 2014, p. 1092).

Medidas como estas restringem a autonomia do professor, desconsideram os seus saberes e as idiossincrasias dos jovens que compõem as escolas de Ensino Médio espalhadas por todo o Brasil - um país marcado por contrastes em suas mais diversas dimensões – pois, com a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, o espaço de atuação do professor sofrerá uma redução significativa e dependendo do que for definido como **básico** para os jovens da classe trabalhadora poderão ser reduzidas as chances de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e de emancipação intelectual.

Neste contexto, esses professores, em particular, têm no seu cotidiano de trabalho o duplo desafio de responder às necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento de múltiplas juventudes<sup>41</sup> nas escolas de massas, como também garantir que obtenham resultados satisfatórios nos testes de larga escala que se apresentam como avaliadores das ditas competências, voltadas exclusivamente para os interesses de um mercado de trabalho que tem se mostrado extremamente fluido.

Trazer à tona elementos do contexto de trabalho de professores partícipes desta investigação é uma necessidade na discussão de questões referentes ao seu desenvolvimento profissional docente, pois as singularidades, dentro da profissão, ecoam na profissionalidade e na identidade profissional de cada um desses grupos, e, por isso, devem ser considerados ao empreendermos uma análise, pois

Referir-se ao “professorado” sem maior especificação é ocultar as notáveis diferenças que separam os distintos grupos de professores, diferenças que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais desejáveis. (ENGUITA, 1991, p.55).

Os professores da Educação Básica, por exemplo, por intermédio do movimento da escolarização do povo ocorrido em vários países do mundo, inclusive no Brasil, a partir da segunda metade do século XX – a constituição da chamada escola de massas - têm sofrido extremas alterações nos seus modos de atuação em seus contextos de trabalho.

---

<sup>41</sup>O conceito de juventude passou por uma intensa redefinição ao longo da história. Atualmente, os estudiosos a definem como um constructo social. De acordo com esse entendimento, é muito mais do que uma etapa biológica da vida, abarcando outros determinantes (culturais, sociais, históricos, ideológicos) que nos levam a conceber a existência de múltiplas juventudes em uma mesma sociedade (CATANI;GILIOLI, 2008).

No Brasil, o processo de democratização da escola pública alcançou o seu ápice com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que alterou o Art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), definindo como dever do Estado a oferta obrigatória da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ou seja, todas as crianças, jovens e adolescentes dos quatro aos dezessete anos, obtiveram a garantia do direito à matrícula nas escolas públicas em todas as suas etapas, o que, até então, se restringia apenas ao Ensino Fundamental.

Com o aumento da oferta de vagas, um número maior de jovens ingressam nas escolas e esse fenômeno criou uma realidade discente bastante heterogênea com novos desafios impostos às escolas e aos professores, o que sugere questionarmos: como o professor pode desenvolver uma prática pedagógica que consiga atender tantas demandas diferenciadas em uma mesma sala de aula? E, no caso desses professores, isso é ainda mais desafiador por atuar em várias turmas, e alguns docentes, até mesmo, em mais de uma escola. Canário (2005), em uma de suas formulações, ressalta a tarefa desafiadora da escola, alvo de questionamentos sobre a sua consolidação como um verdadeiro espaço formativo para todos os que a compõe:

A segunda metade do século XX é marcada, de modo inequívoco, pelo triunfo e afirmação da escola, consubstanciados numa mutação que permitiu transitar de uma escola de elites para uma escola de massas. Esse triunfo aparece, no entanto, carregado de paradoxos que podem sintetizar-se no facto de, cada vez mais, a escola tender a ser percebida como um “mal necessário”, para o qual não se vislumbram alternativas credíveis e concretizáveis. (P.p. 183-184).

Para dar conta da complexidade da organização escolar, uma saída utilizada pelos administradores da Educação é associá-la à formação do professor. Compreender, contudo, a formação como o antídoto para todos os desafios da escola de massas e tratá-la isoladamente em relação às demais variáveis implicadas simplifica uma realidade para a qual se exigem diferenciadas estratégias, incluindo-se aí os devidos investimentos de dinheiro público.

Nesse sentido, é preocupante o Novo Regime Fiscal - instituído por intermédio da Emenda Constitucional n.º 95/ 2016, aprovada e publicada no Diário Oficial da União, em dezembro deste mesmo ano – no qual definiu que os gastos públicos obedecerão ao limite da inflação do ano anterior, a partir de 2017 até 2037, inviabilizando qualquer tipo de investimento em todos os órgãos e poderes da República durante 20 anos, estando incluídos aí a Educação e a Saúde.

Embora a referida emenda em seu Art. 1º, parágrafo 6º, ressalte que as verbas para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (Fundeb) não estejam incluídas nesta base de cálculo, certamente a falta de investimentos na Educação pública, como um todo, afetará as condições de trabalho e de formação dos professores, implicando repercussões negativas para o desenvolvimento profissional docente, pois este requer uma combinação de múltiplos elementos (carreira, clima institucional, políticas educacionais, dentre outros) como defende Imbernón (2004) e que nesta conjuntura é muito provável que fiquem comprometidos.

Obviamente, não temos como prever com clareza quais as consequências para a profissão docente, das ações do governo Temer, instituído desde 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, todavia, nos sinalizam para a possibilidade de muitos retrocessos na Educação brasileira e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores e suas relações de trabalho.

Um dos sinais de involução dentro deste contexto obscuro pelo qual o País vem passando é a concessão de licença para o exercício da docência àqueles que não possuem qualificação específica para tal, com a aprovação da lei n.º 13.415/2017, fazendo reacender a ideia de que basta ter conhecimentos sobre o conteúdo de uma determinada disciplina para ser professor, desconsiderando toda uma gama de estudos realizados por diversos pesquisadores, em âmbito nacional e internacional, no campo da formação de professores sobre os saberes da docência.

Estudos de pesquisadores brasileiros, do início dos anos de 1990, denunciavam naquela época as condições precárias, tanto de trabalho quanto de desenvolvimento profissional dos professores, que parecem se manter inalteradas. Em contrapartida, revelam conquistas obtidas que estão sendo ameaçadas hoje. O excerto destacado, apesar de extenso, apresenta-se indispensável para que possamos analisar o cenário de ambigüidades evidenciado aqui:

Nosso professorado vive numa escola que se apresenta bastante fragmentada. A divisão do trabalho, a introdução dos especialistas, a separação entre os atos de conceber e executar, a diminuição do controle sobre o processo pedagógico, a influência cada vez menor sobre os conteúdos e métodos de ensino, enfim, a forma como o trabalho está organizado na escola, evidenciam o cotidiano que o professor enfrenta.

A escola está organizada de tal forma que o trabalho alienado do professor o conduz para uma desqualificação crescente. A formação dos educadores brasileiros está muito longe da formação das categorias profissionais que ainda se preservam. Diferentemente de outros países, no Brasil não é necessária a formação profissional para o exercício da profissão. Muitos professores de primeiro e segundo graus

(próximo de 30% no primeiro grau) são leigos. A rotatividade de professores na escola é impressionante. (HYPOLITO, 1991, p. 14).

Passadas quase duas décadas, o retrato é praticamente o mesmo, principalmente no que diz respeito à realidade do professor do Ensino Médio, em que a compartimentalização do currículo em diversas disciplinas favorece essa divisão de tarefas dentro da escola, assim como a introdução de novas funções exercidas pelos docentes, visando ao cumprimento das múltiplas tarefas atribuídas à escola de massas. Importante é esclarecermos que as nomenclaturas citadas - primeiro e segundo graus - respectivamente, equivalem ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, que, com a aprovação da lei n 9.394/1996, a Educação básica passou a ser organizada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No que concerne à divisão do trabalho do professor, Hypolito (1991) faz uma reflexão bem interessante sobre o duplo resultado que pode ser obtido de um trabalho cooperativo, dentro da escola, pois ele tanto pode servir aos interesses do Estado, que nem sempre coadunam com os dos demais grupos da sociedade, quanto pode atuar para provocar rupturas significativas dentro da escola.

Para exemplificarmos, podemos citar a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em toda a Educação Básica, que movimentará, além da formação inicial, a produção de livros didáticos que serão utilizados por docentes e estudantes. Esse processo só poderá ser efetivado com êxito, na medida em que exista uma profunda articulação do trabalho entre os docentes de uma mesma escola, como também de outras escolas, pois as **expectativas de aprendizagem** estão sendo definidas para todos os anos e em todas as suas etapas.

Desse modo, “[...] toda a coordenação do trabalho é estabelecida desde fora (concepção) para um trabalho que deve ser desenvolvido (execução) sincronizadamente. Para tanto, a cooperação é a forma de coordenar um trabalho com outro”. (HYPOLITO, 1991, p.18). Como discutido anteriormente, entretanto, tomando por base as formulações de Lima (2011), os atores escolares possuem margens de autonomia relativa, e, ao delas fazerem uso, em um contexto de trabalho colaborativo, dentro da organização escolar, podem ser beneficiados com processos de desenvolvimento profissional e organizacional.

Como pudemos perceber, nesse breve panorama da atual conjuntura brasileira no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, as condições e ao contexto de trabalho de

professores de Ensino Médio, o cenário desvelado inspira preocupação, porém pesquisadores, ao analisarem sobre o desenvolvimento profissional docente, apontam a formação centrada na escola e no coletivo de professores como uma possibilidade para o enfrentamento e transformação de realidades como a que foi evidenciada.

Para melhor esclarecimento destas questões, apresentaremos no próximo tópico uma política de formação de professores de Ensino Médio, que sugere abarcar estes princípios, adotada pela rede estadual de ensino do Ceará, e também procedermos a uma análise, visando a evidenciar qual a perspectiva de desenvolvimento profissional docente na qual está inserida.

### **3.2.1 A função de Professor Coordenador de Área na perspectiva de desenvolvimento profissional docente da rede estadual do Ceará**

A função de Professor Coordenador de Área (PCA) integra a política da rede estadual de ensino do Ceará, que consiste em designar professores, temporários ou efetivos, para atuarem em parceria com o Coordenador Escolar, como formadores pares, dentro de cada escola em que já atuam como docentes. A organização dos professores lotados para esta função se dá por áreas do conhecimento. Atualmente, estão organizadas em três: a área de Linguagens e Códigos, que abrange os professores das disciplinas de Português, Inglês, Espanhol, Artes e Educação Física. A área de Ciências Humanas, contemplando os docentes de Geografia, História, Filosofia e Sociologia; e por fim, a área de Ciências da Natureza e Matemática, que contempla os que trabalham com Física, Química, Biologia e Matemática.

A carga horária (40 ou 20 horas) dos professores é dividida proporcionalmente, assim: 67% são destinadas para o trabalho efetivo com os alunos e 33% para as atividades complementares, dentre elas, os momentos de planejamentos que acontecem nas escolas e atende o que está regulamentado na Lei nº 11.738/2008 sobre a composição da carga horária docente que define “[...] o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

Quanto à carga horária do PCA “[...] deverá ter, preferencialmente, 40 horas na mesma unidade escolar” e “[...] terá 10 (dez) horas de sua lotação destinadas às atividades de

coordenação da área [...]”. Suas atribuições consistem em coordenar o momento do planejamento em parceria com o coordenador escolar; construir estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos, juntamente com os seus pares; acompanhar a prática pedagógica dos professores (da sua área) e os resultados na aprendizagem dos educandos; participar ativamente do processo de formação contínua dos professores, promovendo momentos de estudos e trocas de experiências na escola; apoiar os professores na execução dos projetos da escola e da rede; participar das formações ofertadas pela CREDE/ SEFOR, quando solicitado (PORTARIA nº1433/2016-GAB).

Todos os critérios relacionados à atuação dos Professores Coordenadores de Área (perfil, atribuições, distribuição da carga horária, número de PCAs por escola) são definidos anualmente por intermédio de portaria que estabelece as normas para a lotação dos professores em todas as escolas da rede estadual de ensino do Ceará. E por ser realizado este mesmo processo, a cada ano, a portaria tem a **eficiência**, como uma premissa, esclarecendo que “[...] é imprescindível que a lotação dos professores seja efetivada em tempo hábil para o pleno funcionamento do calendário letivo [...]” (PORTARIA nº1433/2016-GAB). Portanto, normalmente, a portaria é publicada em dezembro do ano anterior, ao qual será aplicado o processo, tendo em vista que o ano letivo geralmente se inicia nos meses de janeiro ou fevereiro.

Outra premissa do referido processo, é a descentralização, ao definir que:

[...] a lotação de professores envolve compromissos e responsabilidades mútuas da Escola, da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) e da Secretaria da Educação (Seduc) (PORTARIA Nº1433/2016-GAB).

Desse modo, podemos perceber que a escola também é copartícipe no processo de distribuição dos professores para as mais diferentes funções nas modalidades de Educação ofertadas pela rede estadual de ensino do Ceará. No que diz respeito à função de PCA, segundo a portaria, o professor lotado na escola deverá ser reconhecido pelos seus pares devendo ser dotado das seguintes características: saber relacionar-se com todos, ser dinâmico e ter iniciativa, saber ser líder e mediar conflitos, ser flexível e possuir capacidade formativa, ter boa comunicação e ser criativo, possuir compromisso com a sua própria formação e na execução do seu trabalho (PORTARIA Nº1433/2016-GAB).

A portaria, entretanto, não explicita os detalhes de como deve ocorrer, no contexto de cada escola, a identificação do professor com este perfil para tal função. Em contrapartida,

identificamos um documento, publicado em 2014 pela Secretaria de Educação, intitulado **Orientações gerais para seleção do Professor Coordenador de Área no âmbito da rede estadual do Ceará**, com indicações nesse sentido. No documento mencionado, além de ratificar-se “[...] a relevância desta função para o acompanhamento e o apoio ao trabalho docente nas escolas estaduais” [...] (CEARÁ, 2014, p.1) explicita-se também que a escolha do professor para a função de PCA deve ser realizada em uma assembleia, presidida pelo diretor, obedecendo a seguinte sistemática:

a) agendar e convocar todos os professores e coordenadores escolares a participarem da assembleia para indicação e escolha do(s) PCAs; b) presidir e mediar esse momento coletivo com todos os professores da escola; c) apresentar as funções, atribuições e o perfil desejado do PCA; d) solicitar que os interessados ao exercício da função se manifestem e façam uma defesa do seu perfil frente às funções e atribuições definidas e expostas; e) proceder com o processo de escolha por aclamação, de cada professor presente na assembleia, àqueles que manifestaram interesse; f) registrar a indicação de cada professor; g) apresentar o resultado desse processo perante todos os presentes na assembleia, divulgando o nome dos escolhidos, de acordo com a quantidade e a área do conhecimento; h) ler a ata da reunião para todos os presentes e proceder com a respectiva assinatura. (CEARÁ, 2014, p.3-4).

Nesta sistematização, observa-se que existe clara preocupação com a garantia dos princípios da isonomia e transparência no processo de seleção do PCA. Cumpre destacar que no ano de publicação destas orientações a rede estadual do Ceará havia aderido ao programa **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)**<sup>42</sup>, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo central desenhava-se em promover a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos, em contexto de trabalho. Logo, o documento orientador, em relevo, assinala:

[...] o PCA desempenhará, quando escolhido por seus pares [...] as atividades de Orientador de Estudo, tendo sido observado **às diretrizes para seleção e indicação de orientadores de estudo no âmbito do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio** [...]. (CEARÁ, 2014, p.2; grifo do autor).

No que se refere aos requisitos para o desempenho da função de Orientador de Estudo, de acordo com as determinações da portaria que instituiu o PNEM, deveria ser um professor ou coordenador da última etapa da Educação Básica com, no mínimo, três anos de experiência (como professor, coordenador ou formador), ser licenciado para a docência e ter disponibilidade de 20 horas semanais para o curso de formação e encontros com o formador regional, como também para realizar a formação de seus pares na escola.

---

<sup>42</sup>O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

O programa também previa uma bolsa de estudos - R\$ 765,00 e R\$ 200,00, respectivamente, para o Orientador de Estudo e para os demais participantes - como incentivo à participação nas formações, a acontecerem em seus horários de trabalho, já definidos para os planejamentos<sup>43</sup> dos professores.

Analisando os princípios de trabalho propostos para o PCA e para o Orientador de Estudos, apresentados nos documentos supracitados, infere-se que ambos estão em consonância com o desenvolvimento profissional na perspectiva da formação centrada na escola, baseada em uma cultura escolar de colaboração. Daí a iniciativa da Secretaria de Educação sugerir que o PCA pudesse acumular as duas funções, o que possibilitaria contribuir para a consolidação do trabalho do PCA como formador de seus pares, mas o PNEM foi suspenso em 2015, no contexto de alterações governamentais pelo qual o Brasil vem passando, desde então.

Vejamos o que o documento orientador diz sobre os motivos para a implantação da função de PCA na rede de ensino e que ratifica o modelo de desenvolvimento profissional docente já referido há pouco:

A função de professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua de professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora-atividade dos seus pares que acontece na própria escola. Entende-se que a escola é um *locus* privilegiado para formação contínua dos professores. Neste sentido, o PCA deve contribuir para o processo de formação em serviço de seus pares. (CEARÁ, 2014, p.1).

O excerto em destaque evidencia que a função de PCA parte do princípio de que o desenvolvimento profissional docente ocorre em sintonia com o desenvolvimento organizacional escolar, estimulando a constituição de uma cultura de colaboração. Canário (2005) apresenta três elementos essenciais referentes a este modelo:

[...] a “formação centrada na escola” entendida como uma estratégia compõe-se de três elementos principais: [...] consiste em fazer **coincidir (no tempo, no espaço e nas pessoas) o trabalho e a formação**, ou seja, fazer com que o exercício do trabalho permita aprender a aprender com a experiência, instituindo um processo de aprendizagem permanente; o segundo elemento consiste na **recusa explícita da dupla exterioridade que marca as modalidades de formação dominantes, ou seja, a exterioridade relativa à pessoa e relativa à organização**, o que implica organizar a formação sob a forma de projectos de ação para responder a problemas

---

<sup>43</sup>A formação acontecia nos horários de planejamentos dos professores (hora-atividade), que na rede estadual do Ceará, obedece a seguinte sistemática em todas as escolas: Terça-feira (área de Linguagens e Códigos); Quarta-feira (área de Ciências da Natureza e Matemática) e Quinta-feira (Ciências Humanas). De acordo com técnicos da Seduc, essa organização foi pensada para facilitar a participação dos professores nas formações e reuniões promovidas pela Seduc, Sefor (Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza) e CREDEs.

identificados em contexto; o terceiro elemento consiste em **abandonar a ideia de transferência da formação, segundo uma lógica de “aplicação”**. (CANÁRIO, 2005, p.138-139; grifamos).

Em contrapartida, um estudo da Fundação Carlos Chagas revelou que as políticas de desenvolvimento profissional docente, praticadas por secretarias de todas as regiões do Brasil – 19 no total, sendo seis estaduais e 13 municipais - em grande parte, possuem foco no desenvolvimento profissional de professores na perspectiva do déficit, ou seja, consideram que os professores são profissionais com saberes deficitários, necessitando de uma formação tutelada por especialistas para que superem essa condição (DAVIS *et al*, 2012, p.51).

No que diz respeito à rede estadual de ensino do Ceará, com base em informações obtidas com técnicos<sup>44</sup> que atuam na **Célula de Formação Docente**<sup>45</sup> poderíamos agregar as ações para o desenvolvimento profissional dos docentes em dois grupos principais: um modelo de desenvolvimento profissional baseado em cursos de formação e outro modelo centrado na escola e nos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

No primeiro modelo citado, realiza-se por via de palestras, seminários, oficinas ou cursos preparados pela SEDUC, CREDEs E SEFOR nos quais os professores são chamados a participar, normalmente para orientá-los quanto à implementação de alguma mudança, como, por exemplo, a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Esses momentos podem ser planejados por técnicos da própria rede ou por outros especialistas de forma presencial ou também na modalidade de Educação a Distância. Quanto aos de Educação a Distância, os professores buscam de forma voluntária, conforme o ofertado.

Na segunda perspectiva, a centrada na escola, as unidades de ensino são estimuladas, desde a liderança do diretor, a propor momentos formativos pautados na análise das suas próprias realidades. Neste contexto, os Professores Coordenadores de Área e os Coordenadores Escolares assumem um papel muito importante, pois são eles que medeiam as ações.

---

<sup>44</sup>Os dados foram coletados por meio de duas entrevistas semiestruturadas com um servidor e mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

<sup>45</sup>De acordo com o organograma da Secretaria de Educação do Estado do Ceará existem cinco coordenadorias, uma delas é a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) e nela há onze células, dentre elas, a Célula de Formação Docente. O organograma mencionado está disponível em: <[http://www.seduc.ce.gov.br/images/organograma\\_2013/SEDUC\\_Organograma\\_06junho2013\\_siglas.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/organograma_2013/SEDUC_Organograma_06junho2013_siglas.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2018.

As formações de professores na rede estadual, entretanto, não estão todas concentradas na Célula de Formação Docente. Existem outras, que também trabalham com a formação de professores, como, por exemplo, a que atua com os que estão em função de diretor e coordenadores escolares, ou, ainda, outras células que têm como foco a formação dos que trabalham com outras modalidades de Educação, a saber: Educação do campo, Educação quilombola, Educação indígena e Educação especial. Não há, assim, um só encaminhamento, pois cada célula organiza as suas formações em eixos específicos.

De acordo com informações da SEDUC esse entendimento, provavelmente, será mudado, pois foi elaborado um documento com diretrizes gerais para a formação continuada de professores da Educação Básica, contando com a participação de representantes de secretarias estaduais e municipais de todo o Brasil, inclusive da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. A iniciativa foi de responsabilidade do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Os resultados desta produção foram apresentados, em julho de 2017, em Brasília, para todos os secretários de Educação. Posteriormente, o documento seria encaminhado ao Ministério da Educação para que o valide e cada Estado, com suporte nas diretrizes gerais, elabore os seus planos. A intenção é que promova uma integração maior das ações praticadas no âmbito de cada secretaria.

No que diz respeito à Célula de Formação Docente, o foco recai sobre os professores que estão em sala de aula, mas também sobre os coordenadores escolares. As ações formativas com os coordenadores visam a alcançar ainda os Professores Coordenadores de Área, na intenção de que os coordenadores escolares sejam **agentes multiplicadores**.

Outra ação formativa que tem sido bastante priorizada pela SEDUC é o **Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACES)**. O formato adotado é de encontros para momentos reflexivos que têm como objetivo fortalecer a ação dos coordenadores para as questões específicas dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, da prática pedagógica, porque, de acordo com os estudos dos técnicos, essa atuação, em virtude de inúmeros fatores, tem perdido o seu foco no contexto escolar.

Os encontros devem ser sistematizados de tal maneira que promovam a reflexão da ação realizada na escola. Para tanto, recomendam a elaboração de **casos de ensino** fundamentados na realidade do contexto escolar, para explorar uma determinada problemática. A ideia é estimular os coordenadores a desenvolverem uma prática de reflexão

sobre os dilemas que enfrentam e de que procurem, de forma conjunta, estratégias para solucioná-los.

De acordo com Garcia (1999, p. 155), “O conhecimento de casos é um conhecimento fundamentalmente ligado à ação, na medida em que emerge de e se relaciona com personagens e situações vividas pelo professor de forma particular”. Logo, percebe-se que a intenção é ligar o conteúdo da formação aos contextos de trabalho.

Dentre as estratégias, há a recomendação também de utilizarem como tática o que denominaram de **Caderno de Insights** com a finalidade de que os participantes registrem ideias, pensamentos, encaminhamentos sobre a questão em análise. Os temas dos encontros ocorridos em 2017, até o momento da nossa entrevista em agosto, foram: **Escola que garante oportunidade de aprendizagem para todos, Escola que acompanha a aprendizagem de cada aluno e Escola que dá suporte aos professores para o efetivo trabalho em sala de aula.**

Importante é destacar o fato de que as CREDES e a SEFOR possuem autonomia para promover atividades específicas, voltadas para o desenvolvimento profissional docente nos municípios de sua abrangência ou regionais. Na CREDE 01, porém, em relação à ação do Professor Coordenador de Área, obedecem ao que está previsto na portaria, sem qualquer alteração.

Os resultados deste estudo de dissertação serão apresentados no próximo capítulo, no que se refere à concretização dessa política em uma escola da CREDE 1, no Município de Caucaia. A análise recaiu sobre a atuação do Professor Coordenador de Área, visando a identificar quais as repercussões no desenvolvimento profissional dos professores, em particular, da escola como *locus* de formação contínua.

## 4 A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO DOCENTE:

### HORIZONTE TANGÍVEL?

“A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos”.

(HYPOLITO, 1991, p. 19)

Esta seção tem como propósito apresentar a síntese interpretativa desta investigação resultante do esforço de articulação entre a problemática, a fundamentação teórica que embasou o estudo e o percurso metodológico, bem como os dados obtidos no campo empírico e as respectivas inferências produzidas.

Para tanto, inicialmente, explicitaremos o contexto da pesquisa, isto é, o *locus* onde os dados foram coletados e, em seguida, as temáticas<sup>46</sup> que expressam os achados agrupados em duas grandes dimensões, a saber: os fatores que apontam obstáculos à constituição da escola como *locus* formativo e os fatores que apontam tentativas de rupturas pelos atores escolares em direção a tornar o seu contexto de trabalho em um *locus* de formação contínua.

#### 4.1 ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: O *LOCUS* DA PESQUISA

A escola de Ensino Médio pertencente à rede estadual do Ceará, no Município de Caucaia, está na abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 1), com sede em Maracanaú. Caucaia, um dos oito municípios desta CREDE, de acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tinha como população estimada, 325. 441 habitantes<sup>47</sup> e em 2017 a estimativa foi de 362.223 habitantes.

<sup>46</sup>Ver Apêndice P que apresenta o Quadro-base da categorização dos dados empíricos. Importante destacar, que a sua elaboração foi inspirada nas orientações de Oliveira (2016).

<sup>47</sup> Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=230370&search=ceara|caucaia>>

No que se refere aos dados da Educação, no ano de 2015<sup>48</sup>, a matrícula total no Ensino Médio da rede pública estadual de Caucaia registrou o número de 12.059 matrículas com 421 docentes em atuação -, muito superior à rede pública federal com 409 matrículas e o ensino privado com 892.

A escola que nos serviu de *locus* para a investigação é uma das 15 da rede estadual pública de Caucaia, sendo destas, duas com oferta de Ensino Médio integrado a Educação Profissional. Em relação aos dados da escola que integrou a pesquisa, no ano de 2017, registrou 1.288 matrículas, distribuídas nos três turnos de funcionamento. Dispondo de 13 salas - oito com sistema de refrigeração – contou com 13 turmas, no turno matutino; 12, no turno da tarde e três, no turno da noite.

A sua fundação, datada de 1982, comemorou os 35 anos em 2017 e, segundo informações de funcionários, é muito procurada, tendo uma representação positiva por parte da sociedade, assim considerada, talvez, por não registrar expressivos eventos de violência.

De 2014 até o momento da atual gestão – os diretores são eleitos pela comunidade escolar para um mandato de quatro anos com direito a uma reeleição - dos 43 docentes (23 efetivos e 20 temporários) a média de professores em atuação na escola, nos turnos da manhã e da tarde, é de 20, com uma sala disponível contendo um computador conectado à internet para a realização de estudos, planejamentos e outras atividades inerentes à docência. A sala de 24 metros de comprimento possui sistema de refrigeração, duas mesas grandes, uma média de 20 cadeiras, armários com divisórias e chaves para guarda individual de materiais e dois banheiros.

Este é o único espaço disponível destinado exclusivamente para os professores na escola e verificamos que não atende plenamente, pois nos momentos de intervalos, por exemplo, não há espaço suficiente para todos e durante os planejamentos, por área, os demais professores ocupam o mesmo espaço realizando outras atividades.

---

> Acesso em: 12 fev. 2018.

<sup>48</sup> Dados consultados em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/caucaia/pesquisa/13/5902>> Acesso em: 12 fev. 2018.

Quanto aos demais espaços da escola –ainda não há nenhuma adaptação para garantia da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida - há uma biblioteca e sala de multimeios, uma sala para os três coordenadores escolares, uma sala do diretor, dois laboratórios com sistema de refrigeração – Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências – uma quadra de esportes, uma sala para a secretaria e uma cozinha.

Além dos docentes, existem mais dez servidores, todos com vínculo de temporários: duas merendeiras, quatro vigilantes, dois que atuam na limpeza, um assistente administrativo e um porteiro. A equipe gestora conta com um diretor, três coordenadores escolares e uma secretária.

Todos os registros de faltas dos professores são lançados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGEECOLA) com as suas devidas justificativas. Na rede, os docentes possuem direito a 36 faltas por ano, no caso de doenças, limitando-se a três dias por mês. De acordo com informações da equipe gestora, é comum haver, pelo menos, a ausência de um professor por dia. Normalmente, quem o substitui para que os estudantes não fiquem ociosos na escola é o Professor Coordenador de Área.

A portaria de lotação, documento base que normatiza a atuação dos Professores Coordenadores de Área na rede estadual do Ceará, define que escolas que possuem até 60 docentes podem lotar três professores nesta função. Esta escola encontra-se nesta base de referência. Nos dois tópicos seguintes, apresentamos os resultados da pesquisa que teve como pano de fundo a atuação do PCA para investigarmos as repercussões do trabalho dos professores nesta função no desenvolvimento da escola como *locus* de formação contínua para os professores.

#### 4.2 FATORES QUE APONTAM OBSTÁCULOS À ESCOLA COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Os participantes da pesquisa – Professores, Professores Coordenadores de Área e Coordenadores Escolares - responderam aos mesmos questionamentos em torno das três categorias teóricas que embasaram a investigação: desenvolvimento profissional docente, formação contínua e escola. A análise exaustiva dos dados nos levou a categorizá-los,

agrupando-os em dois grandes grupos: fatores que apontam obstáculos à consolidação da escola como *locus* formativo docente e fatores que apontam tentativas de rupturas a esta concretização. Inicialmente, apresentaremos os classificados como obstáculos à consolidação da escola como *locus* formativo, sistematizados em três subgrupos: condições de trabalho e de formação, mal-estar docente na escola de massas e identidade profissional.

#### 4.2.1 Condições de trabalho e de formação

Os relatos dos participantes sobre o modo de atuação do Professor Coordenador de Área na escola revelam uma discrepância substancial entre o que está proposto nos documentos oficiais e o que se efetiva na realidade concreta. Tanto os PCAs quanto os professores e os coordenadores escolares têm discursos convergentes no que diz respeito a essa realidade que é provocada pela associação de vários fatores, sendo um deles, a necessidade de garantia do que chamam de **proteção do tempo pedagógico**. Esta questão foi citada por todos os participantes e apresenta-se como um entrave à realização das atividades dos PCAs, dentre elas o apoio ao processo de formação contínua dos professores de sua área de atuação. Vejamos como se expressam a esse respeito:

Eu tinha a ideia de que o trabalho de um PCA fosse mais de suporte aos professores, no apoio à coordenação, mas eu não tinha a noção de que teria que estar substituindo professores, na questão da ausência, e assim, acaba que mais substituindo do que propriamente fazendo os trabalhos da nossa função. (PCA2).

A questão da falta do professor, falta assim, muito. Se o PCA está desenvolvendo aqui o seu projeto, está escrevendo aqui e faltou um professor, ele tem essa obrigação entre aspas de ir para a sala de aula fazer o que chamamos de proteção do tempo pedagógico. Então, ele interrompe o seu trabalho. (CE1).

O PCA da minha área fica responsável pela preservação do tempo pedagógico. Quando falta um professor ele vai para a sala de aula e passa atividades para os alunos. (P3).

Os participantes apontam que muito tempo de trabalho dos PCAs é consumido com esta tarefa de substituição dos professores de sua área de conhecimento que por algum motivo (geralmente, de saúde) estejam ausentes. As dez horas da carga horária que são destinadas às atividades da sua coordenação e que deveriam ser utilizadas para estudos, preparação dos planejamentos, elaboração de práticas pedagógicas alternativas, acompanhamento da execução dos planos de aula dos professores, ficam comprometidas.

O registro das faltas e as devidas justificativas, geralmente ocasionadas por problemas de saúde, são lançados no sistema SIGEEESCOLA e, a nosso ver, observa-se a necessidade de que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará realize um estudo para identificar de que forma estas ocorrências estão associadas ao trabalho do professor e assim possam adotar medidas que combatam as causas desta problemática a qual afeta de forma significativa o cotidiano da escola.

De acordo com os professores, esta carga horária de qualquer modo é insuficiente. Antes da última greve, até o ano de 2015, os docentes possuíam 50% da sua carga horária para o trabalho como PCA. Em 2016, houve a modificação da função de PCA para PCE<sup>49</sup>, mas após reivindicações do movimento grevista esta alteração foi revogada e houve o retorno do PCA, no ano de 2017; entretanto, com redução da sua carga horária, passando a ser ¼, ou seja, dez horas da lotação. Os posicionamentos dos professores evidenciam a insuficiência do tempo para a execução das suas atividades.

Muito pouco tempo para fazer acompanhamento, para elaborar provas, para formatar as provas... O tempo é curtíssimo. Nós poderíamos até fazer mais projetos, mais acompanhamento se tivéssemos mais tempo. (PCA3).

A carga horária é muito pouco tempo... Assim, é muita coisa pra pouco tempo pra eles. É tanto assim, que o PCA geralmente, aqui da minha área não dura. A pessoa passa um ano, no outro ano já não quer mais. Tem que pegar outra pessoa pra ser PCA, porque é muito complicado mesmo. (P3).

[..] temos uma carga horária reduzida. Eram 100 horas e passou a ser só 50 horas. Então, o tempo de dedicação diminuiu para dar conta de tudo. Ele tem uma atuação maior com muito pouco tempo. (CE3).

De acordo com técnicos da SEDUC, a redução da carga horária de sala de aula dos professores para atuarem como PCA implica a contratação de professores temporários e consequentemente o aumento das despesas com o funcionalismo público estadual e que, em virtude da Lei de Responsabilidade Fiscal, os gestores não podem ultrapassar os limites com estes gastos. Aumentando a carga horária dos Professores Coordenadores de Área, dilata-se também o número de professores necessários para dar conta da carga horária letiva dos estudantes, instalando-se aí um impasse.

---

<sup>49</sup>A função de Professor Coordenador de Estudos e Apoio ao Trabalho Docente (PCE) foi implantada em substituição a função de PCA pela Portaria N°0005/2016-GAB de 14/01/2016. Os professores nesta função deveriam atuar fora da carga horária de sua lotação recebendo como incentivo uma bolsa de estudo para apoio no processo de formação contínua dos seus pares, mas foi extinta pela Portaria N°1027/2016-GAB em 01/09/2016.

A reivindicação dos professores pelo retorno da função pode indicar que consideram o trabalho exercido pelo PCA, na escola, em alguma medida, relevante. A expressão abaixo demonstra que as ajudas mútuas e as trocas no contexto de trabalho são consideradas necessárias entre os docentes:

A atuação do PCA pra mim é de extrema importância na escola. Desde que foi criada veio mesmo para somar, desde que o estado do Ceará abriu essa janela. Vamos dizer assim... Essa possibilidade de um professor pegar um tempo do seu horário para ajudar outros professores; eu acho até que essa ideia do PCA veio por conta... Acho que há uma pequena distância entre professores e gestores, às vezes... (P1).

Estudos sobre o fenômeno da escola de massas salientam que o acúmulo de tarefas requer mesmo o estabelecimento de um trabalho cooperativo para atender aos objetivos da organização escolar, não significando, necessariamente, muitas vezes, uma cultura de colaboração, pois a “[...] cooperação é fundamental para que o trabalho da escola se realize de acordo com os objetivos dos planejadores”. (HYPOLITO, 1991, p. 18). Neste sentido, a função de PCA, no conjunto das falas dos integrantes da pesquisa, parece surgir como um mecanismo integrador entre os agentes escolares e as práticas desenvolvidas na escola, visto que assim se expressam:

[...] orientar os professores da área, na questão dos projetos, questão das avaliações, no alinhamento de conteúdo. Tem o professor que só ensina a tarde, o outro que só ensina de manhã, então nós conversamos e fazemos o paralelo entre os dois, como eles não se encontram. Tem professor do segundo ano que ensina a tarde e tem o professor do segundo que ensina só de manhã, para que eles não fiquem muito desconhecidos no conteúdo, faço essa ponte entre os dois, já que eles não têm o momento de se encontrar. Eles planejam em horários diferentes. Fazemos uma formatação das provas e o acompanhamento dos projetos, os projetos da área. Basicamente o nosso trabalho... É um trabalho que é extra que é cobrir os professores, o tempo pedagógico em sala, quando eles faltam. (PCA3).

É ele quem formata as provas e que vê o conteúdo, verifica se todos os professores estão no mesmo conteúdo, se alguém atrasou ou está adiantado. É ele quem elabora às vezes, materiais, listas de exercícios para distribuir aos professores. Ele coleta e formata as questões dos exercícios para distribuir entre a gente. (P3).

[...] como tem os conteúdos alinhados, acaba sendo mais fácil. A gente tem um caderno de planejamento semanal que vai sendo atualizado com qualquer professor daquela disciplina da mesma série. Se um professor ensina Física no segundo ano e eu tenho quatro professores de Física, eles entram em um consenso de escrever só um conteúdo e como vai ser feito. Aquele conteúdo tem o objetivo de ir alinhando o trabalho de todos os professores, porque se você não fizer isso acaba se perdendo. (PCA2).

Os posicionamentos revelam a preocupação marcante em manter o **alinhamento** dos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula, e o PCA atua fazendo a articulação entre os docentes da sua área de coordenação e a equipe gestora, como também,

com as demais atividades propostas pela escola, como por exemplo, os projetos que necessariamente exigem uma ação conjunta.

Busca-se atender ao que foi estabelecido previamente, em detrimento das demandas que são apontados pelos estudantes, enfraquecendo ainda a autonomia do professor para atuar sobre o currículo e construir uma prática pedagógica orientada para as necessidades dos jovens presentes em cada sala de aula. O participante membro da equipe gestora ratifica isso, ao fazer a seguinte afirmação:

É um sonho da gente conseguir em todo planejamento discutir um tema diferente, fazer o estudo de caso, mas a gente não consegue. A gente realmente não consegue, porque é tanta demanda, tanta coisa no dia-a-dia que precisamos dar conta. Então, o Coordenador de Área teria uma função que acaba não acontecendo. (CE3).

De acordo com os professores, existem diversos aspectos que dificultam o trabalho coletivo na escola e a formação contínua. A necessidade, por exemplo, de alguns docentes em complementar a carga horária em outras unidades escolares – principalmente os da área de Ciências Humanas que trabalham com disciplinas, que têm carga horária reduzida, no currículo do Ensino Médio – coloca o PCA na função de integrá-los nas atividades da escola, a despeito das ausências, involuntárias, das reuniões. Outro aspecto colocado e que agrava essa situação é a falta de estrutura física favorável ao trabalho coletivo:

Algo que influencia negativamente é a estrutura, porque a gente vem aqui planejar e você não tem um local adequado na sala dos professores. Tem professor entrando e saindo constantemente, alunos, funcionários, e isso atrapalha. Em relação à pesquisa, a biblioteca daqui é muito carente de material, a internet aqui, às vezes tem, às vezes não; a que geralmente funciona é a que alguns professores pagam. Só há um computador na sala, e às vezes não funciona. Acredito que seria mais produtivo se planejásemos uma parte em casa, porque pra fazer pesquisa para elaborar trabalho, você tem que trazer seu notebook, sua internet de casa ou seu material: livros de casa, porque aqui não têm materiais suficientes. (PCA3).

Ao fazermos uma análise por meio da triangulação dos dados obtidos nas observações e nas falas dos entrevistados pertencentes aos três grupos (professores, coordenadores escolares e PCAs), constatamos que esse cenário de inadequação em distintos âmbitos repercute na possibilidade de haver um trabalho conjunto dos professores, pois embora a individualidade tenha o poder de dar “[...] origem à discordância criativa e ao risco, o qual é uma fonte de aprendizagem grupal e dinâmica” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 62) e que os docentes demonstram necessitar, o que se verifica é a existência do isolamento e do individualismo como a base das relações.

Ao realizarmos as observações na escola, foi comum verificarmos vários professores, na mesma sala, nos momentos dos planejamentos, mas cada um realizando sua atividade. Embora, se perceba um clima amistoso, evidenciado nas conversas e sorrisos, apenas no momento de repasses dos informes da equipe gestora, parece haver uma maior aproximação nas ações dos agentes escolares.

As informações, normalmente, dizem respeito aos prazos de atividades, cumprimento do calendário, discussões sobre resultados dos estudantes nos testes, projetos que estão sendo executados na escola, reuniões do Conselho de Classe, reuniões com os pais dos alunos, dentre outras.

Fullan e Hargreaves (2000) ressaltam que uma das causas para este tipo de relações é a necessidade que os professores têm de se protegerem em meio às pressões e cobranças externas e internas, como também uma forma de exercitarem a autonomia deles no planejamento de atividades relacionadas às necessidades dos seus alunos. Observemos o que um dos PCAs sugere para melhoria dos momentos de trabalho coletivos dos professores:

Eu só acrescentaria, eu acho que a participação do pessoal que está no momento do planejamento. A questão de compartilhar práticas da própria sala de aula, o compartilhamento. Eu acho que isso seria importante. Porque mesmo sendo a nossa área de Ciências da Natureza, ainda são ilhas, ainda sinto que são ilhas. A gente não conseguiu unir as ilhas ainda. (PCA2).

Constatamos, nos pronunciamentos dos professores, que as condições de trabalho e de formação presentes na realidade objetiva da escola agem como inibidoras para a constituição de uma cultura de colaboração, evidenciando que não basta ter um tempo reservado na carga horária dos docentes para que se garanta a existência de um trabalho conjunto e compartilhado, é preciso que exista um contexto favorável que vai desde a estrutura física até a predisposição dos agentes escolares em fazerem uso de suas margens de autonomia relativa.

#### **4.2.1 Mal-estar docente na escola de massas**

Outro aspecto que interfere para que a escola se constitua como um *locus* de formação contínua para os professores é o que se denominou de mal-estar docente. O

absenteísmo dos professores, por exemplo, discutido no ponto anterior, pode ser um sinal deste complexo.

Canário (2005, p.122) diz que este fenômeno “[...] corresponde a um processo de crise identitária dos professores que é o resultado da convergência de diferentes fatores, dentre eles:” a representação atual por parte da sociedade em relação à profissão docente; o aumento do contingente de professores a partir da constituição da escola de massas que levou a uma desvalorização do estatuto desta profissão; a perda progressiva de autonomia gerada pela divisão do trabalho; e o alargamento das funções da escola com a criação da escola de massas e a sua, conseqüente, incapacidade de atendê-las plenamente.

Correlacionando os dados referentes aos desafios e a visão que a rede estadual tem do trabalho do PCA, notamos que há no conjunto dos posicionamentos, evidências de que este mal-estar é oriundo de uma combinação de fatores, a saber: a aparente desmotivação dos estudantes, a responsabilização dos professores pelos resultados das avaliações de larga escala na rede<sup>50</sup>, o não cumprimento das suas atribuições em virtude de outras demandas, sobrecarga de atividades etc. Vejamos, então, o que dizem sobre estes aspectos:

Agora assim, o que me aflige mais, na realidade, é você saber agora que fulano não veio, que a pessoa A, pessoa B, pessoa C não veio e você já tem que ter um plano B, plano C, plano D, para trabalhar com aquela turma. É o pior que tem. Porque você chega aqui e daqui a 2 ou 5 minutos o cara fala: Olha, fulano não veio, você tem que ir pra sala tal... (PCA2).

[...] o desafio aqui é atingir as metas do período. (PCA1).

Melhor resultado, porque é o que a gente é bastante cobrado na rede. Então, quanto mais apoio você tem, mais possibilidades você tem de desenvolver um trabalho melhor. Então, a figura do PCA, acredito, já surgiu como um apoio grande para a escola. E é como eu falei, infelizmente, a redução na carga horária dele, acaba não deixando executar tão bem a função. (CE3).

Eu acho que esperam que o PCA seja o redentor (risos), a rede estadual sempre quer jogar a culpa em alguém. Se alguma coisa não tiver dando certo a culpa é do PCA ou então a culpa é do professor. É mais um culpado pra não ser só a rede, porque o resultado da educação não é só da escola. É do que vem pra escola também. É toda uma rede. Mas como sempre a parcela mais fraca, que somos nós professores (risos) que vão pagar, porque a escola não está dando certo. (P1).

---

<sup>50</sup>O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) realiza avaliações para diagnosticar as aprendizagens dos estudantes nos três anos do Ensino Médio, em todas as áreas do conhecimento. Os testes são elaborados de forma convergente com as Matrizes de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também, com o currículo da rede estadual do Ceará. Para mais informações ver: <<http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>> Acesso em: 13 fev. 2018.

Foi possível identificar nos discursos a existência contundente de avaliações de larga escala, orientando o fazer dos professores na escola. Parte do tempo de atuação dos PCAs, por exemplo, consiste em, junto com os seus pares, elaborar questões baseadas nas matrizes de referência destes testes, visando a melhorar os resultados da escola. Em uma das nossas observações nos momentos de planejamento dos professores, um coordenador escolar apresentou os resultados da escola em Ciências da Natureza e Matemática, que naquele momento estavam em uma posição muito insatisfatória em relação às demais escolas da mesma CREDE.

Nos diálogos, percebemos o desconforto dos professores perante a realidade que estava sendo explanada e rebateram, afirmando que os alunos têm deficiências nos seus processos de escolarização anteriores que os impedem de produzir avanços, além de uma intensa desmotivação em relação aos seus próprios processos de aprendizagem. Afirmaram, ainda, que muitas vezes sentem-se desmotivados diante da desmotivação dos alunos. Canário (2005) esclarece que o mal-estar docente se concretiza por meio de diferentes manifestações:

Este “mal-estar docente” materializa-se por modalidades diversas de desmotivação que abrangem o absentismo, o desinvestimento profissional, o acréscimo de doenças ligadas ao exercício da profissão, em suma, o refúgio em posturas profissionais de carácter marcadamente defensivo que configuram a construção de meras estratégias de sobrevivência. (P. p. 122-123).

Desconsiderar estes sinais apontados pelos professores agrava o quadro preocupante que os docentes do Ensino Médio têm vivido no cotidiano escolar, em grande medida, provocado pelas políticas de resultados e de meritocracia<sup>51</sup> adotadas como estratégia do sistema neoliberal e que têm levado a uma competição acirrada entre as escolas e gerado mal-estar entre os docentes de escolas que não alcançam resultados considerados satisfatórios. Os professores deram enfoque considerável a esta problemática gerada pelas pressões externas:

Eu vejo muita cobrança e pouco apoio... Não da gestão em si, mas de quem está em cima...Da rede. Eles sobrecarregam a escola, sobrecarregam demais a escola. Eles querem que a gente faça uns projetos paralelos, mas eu só tenho duas aulas por semana em cada sala... Como é que eu dou o meu conteúdo e faço um projeto paralelo com esses meninos se eu não tenho tempo disponível para isso? Se eu tivesse menos turmas, se eu tivesse tempo a mais com essas turmas, tudo bem, mas eu só tenho duas... e quem é de Filosofia que só tem uma aula por semana, como é

---

<sup>51</sup> No âmbito da rede estadual foi criada a lei nº14. 484, de 08 de outubro de 2009, que institui o prêmio Aprender pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. O prêmio consiste em um valor (em dinheiro) repassado aos diretores, coordenadores escolares e professores de escolas onde os estudantes atinjam determinadas pontuações nos testes do SPAECE.

que dá o conteúdo e faz um projeto paralelo com esses alunos? Complicado... (PCA3).

[...] desenvolver o melhor, vamos dizer assim, o melhor resultado possível no ENEM, porque queira ou não queira o nosso grande desafio é o ENEM e na escola pública não é fácil você trabalhar com alunos que em sua grande maioria não veem o ENEM como uma forma de uma carta de alforria na vida deles, a maioria não acredita que pode conseguir. (P2).

Eu acho que muitas vezes falta motivação por parte de alguns professores, mas a gente tenta trabalhar essa motivação e às vezes... a gente não conseguiu ainda, tem muito professor desestimulado. E a gente, assim, é como eles falam, relatam em planejamento, às vezes o nosso desestímulo é devido ao próprio desestímulo do aluno, porque às vezes o aluno não está muito preocupado, aí fica o impasse: será que é o professor que não sabe motivar? A gente faz várias perguntas em relação a isso, vários pontos de interrogação. Mas seria mais pela falta de motivação um dos grandes problemas. (CE3).

Canário (2005), ao discutir o problema da desmotivação dos professores e alunos nas escolas de massas, aponta alguns questionamentos reveladores da complexidade do trabalho docente, que, por ser dependente para a sua efetivação de outros sujeitos, envolvidos nesta atividade, que é essencialmente relacional, defende a ideia de que a solução está em ambos encontrarem o prazer de aprenderem em comunidades:

Temos, hoje, nas nossas escolas, manifestações de recusa do trabalho escolar que são comuns a professores e alunos e cuja resolução não pode ser dissociada. O problema não reside em saber como os professores põem os alunos a trabalhar (na óptica do capataz), mas, sim, como é que as escolas podem ser locais onde professores e alunos (nos seus respectivos papéis) formem comunidades de aprendizagem que tenham em comum o gosto pelo estudo. (P. 76).

Constituir comunidades de aprendizagem pode ser um dos grandes desafios da escola do século XXI, pois, ao mesmo tempo, em que há uma defesa recorrente da necessidade do trabalho cooperativo, da ação coletiva, o que se percebe na prática é um acentuado isolamento e individualismo, principalmente por parte dos docentes, numa tentativa meramente de sobrevivência a esse sistema que os aprisiona em múltiplas tarefas e em indicadores que cada vez mais denunciam o fracasso escolar.

A sobrecarga de tarefas, e as exigências dessa sociedade inundada por informações vindas de toda parte reclamam dos professores uma busca constante para se manterem atualizados e serem capazes de atrair a atenção de jovens que estão conectados nas mais diversas redes sociais, sendo alvos de variados estímulos auditivos e visuais.

Em face às colocações dos docentes, levantamos o seguinte questionamento: é possível a constituição de comunidades de aprendizagem nessa realidade apresentada pelas escolas de Ensino Médio? Que estratégias poderiam ser adotadas pelos professores nesta direção? E ainda: estas estratégias combateriam o fenômeno do mal-estar docente?

Certamente, não há respostas simples nem homogêneas, mas veremos nas tentativas de rupturas dessa realidade como a função de Professor Coordenador de Área pode ser um mecanismo pelo qual os professores tenham chances de provocar alterações neste contexto.

### **4.2.3 Identidade profissional**

As atribuições do docente que deve exercer a função de Professor Coordenador de Área evidenciam a nítida tentativa de produzir mais uma nuance na identidade profissional dos professores da rede estadual do Ceará: a interface de formador dos seus pares. Ao definir como uma das características do perfil a sua capacidade formativa e o compromisso com a autoformação, infere-se que o PCA, além de possuir habilidades para contribuir no processo formativo dos seus pares, também deve ser alguém capaz de conduzir o próprio desenvolvimento. Encontramos em Garcia (2010) uma formulação que nos ajuda a entender como se dá a constituição de uma identidade profissional.

A identidade profissional envolve tanto a pessoa como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que o professorado se comporte de maneira profissional, mas não porque adote características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que atribuem a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto. (P. 20).

Depreendemos, pois, desta asserção que a identidade é uma construção, envolvendo tanto aspectos comuns a um grupo profissional quanto características singulares de cada sujeito, ou seja, a forma como se veem e são vistos e o modo como atuam nos mais diferentes contextos de trabalho implicam a identidade profissional que é reinterpretada por cada professor. Logo, o docente, ao assumir a função de Professor Coordenador de Área, é convocado a consolidar outros matizes a sua identidade profissional.

Correlacionando os dados sobre a atuação e os desafios do trabalho desenvolvido pelo PCA na escola, há sinais de que os docentes têm encontrado dificuldades para assumirem estas novas características exigidas pela função, como também ainda não são vistos pelos seus pares como formadores. A raiz desta problemática pode estar no contexto das condições de trabalho e de formação que lhes são apresentadas na realidade objetiva. As expressões dos professores revelam esta indefinição indicada:

Uma das tarefas mais confortáveis que eu me sinto em realizar é, por exemplo, as substituições de professores, que a gente faz com disponibilidade e o relacionamento que a gente tem com os professores aqui é muito bom. (PCA1).

Então, a gente faz a pauta de planejamento. Primeiro, a gente se reúne no grupo, com o gestor, depois a gente repassa para os PCAs ficarem cientes, das rotinas escolares, dos projetos, de tudo e participam do planejamento junto com a gente. Tem escola que o PCA consegue fazer o planejamento sozinho, sem a coordenação... mas aqui a gente optou por fazer dessa forma, a gente sempre participa do planejamento semanal, das reuniões pedagógicas. E aí a gente tem esse apoio deles com relação às atividades, com relação às provas que eles organizam. E nesse sentido, a gente senta, a gente planeja, a gente sempre dá esse apoio considerável a todos os três. Cada coordenador acompanha um PCA, mas quando o outro precisa, a gente não deixa de dar o auxílio. (CE3).

Eu acho que o desafio do PCA é fazer essa formação dos professores. É muito complicado, porque você esbarra em dois problemas: às vezes o tempo e a questão da própria capacitação, pois ele tem que estar sempre se capacitando para poder repassar para os outros professores. E às vezes ele vai repassar uma coisa e o professor acha: “Ah, ele é meu colega de trabalho, então ele não vai saber mais do que eu”. Essa capacitação dele eu diria que é mais complicado. (CE2).

Os excertos em destaque denotam que o próprio professor na função de PCA não tem clareza do seu papel, pois se sente confortável realizando uma atividade que o afasta das suas verdadeiras atribuições. Além disso, na visão dos coordenadores escolares, percebe-se o entendimento de que o Professor Coordenador de Área é alguém que precisa ser tutelado em seu trabalho. Quando, na verdade, ele deveria ter autonomia para elaborar as suas próprias propostas, em diálogos com os demais professores, e baseadas em suas análises sobre as necessidades formativas dos seus pares, no contexto de trabalho do qual fazem parte.

Formosinho (2009, p.60) explica que as funções de coordenações são necessárias para dar conta da complexidade apresentada pela escola de massas, porém têm se mostrado ineficientes, porque não se está “[...] garantindo o perfil profissional mínimo para o desempenho eficaz dessa chefia intermédia no contexto de heterogeneidade docente da escola de massas”.

No que diz respeito à realidade dos professores da rede estadual do Ceará, técnicos da SEDUC nos informaram que não há atividades formativas específicas para os PCAs e que se espera que os Coordenadores Escolares que são alvos de ações neste sentido sejam os agentes que contribuam para a identidade de formador destes docentes.

De acordo com a nossa compreensão, os Professores Coordenadores de Área deveriam ter momentos para trocas com outros professores que exercem esta mesma função para que pudessem compartilhar experiências e conhecimentos, aprofundar estudos sobre o

trabalho em equipe, liderança, desenvolvimento profissional de professores, formação docente, dentre outros aspectos apontados pelos próprios professores como necessários.

Na prática, os professores que assumem a função de PCA a fazem de modo intuitivo e lançando mão de certa dose de amadorismo, na base da tentativa e erro. Não há espaços para partilharem as suas práticas nem mesmo dentro da própria escola em que atuam, em razão da falta de tempo disponível e de uma série de demandas do cotidiano do professor do Ensino Médio, já discutidas aqui.

Em contrapartida, identificamos algumas evidências de buscas feitas pelos PCAs para a conquista desta identidade de formador dos seus pares, mesmo que ainda como atividades bem pontuais. Um dos PCAs, por exemplo, compartilhou conosco uma proposta que realizou com os professores sob a sua coordenação, que foi a elaboração de uma apostila de experimentos para serem utilizados nas aulas de Química e Física.

Além disso, propôs oficinas para que testassem previamente as experiências que seriam propostas para os alunos. Esta prática se aproxima em grande medida do trabalho que deve ser desempenhado pelos PCAs e repercute diretamente na sala de aula, revelando que, a despeito dos obstáculos evidenciados, há tentativas dos atores escolares de provocar rupturas nesta realidade difusa.

#### 4.3 FATORES QUE APONTAM TENTATIVAS DE RUPTURAS

Os dados que serão apresentados nos três tópicos seguintes têm como objetivo evidenciar indícios de que os agentes escolares de algum modo têm feito uso de suas margens de autonomia relativa, demonstrando que embora exista um conjunto de fatores que funcionam como obstáculos à constituição da escola como *locus* de formação contínua para os docentes, também há possibilidades de alterações. A síntese interpretativa foi sistematizada em três subgrupos, a saber: os agentes escolares e os usos de suas margens de autonomia relativa, cultura profissional e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho como um caminho possível.

### 4.3.1 Os agentes escolares e os usos de suas margens de autonomia relativa

Os professores são sujeitos situados historicamente e possuem uma identidade profissional que é fruto das suas experiências de âmbito individual e coletivo, constituída nos contextos pelos quais se movimentam. Entendidos como profissionais detentores de saberes específicos da profissão docente, dispõem de capacidades para atuação sobre a realidade que a integram, em uma dinâmica de transformações mútuas, onde transformam a si mesmos e são por ela transformados.

A escola como uma organização multifacetada regida por normas, e com uma função social determinada, se constitui em um espaço para disputas dos professores e dos demais atores escolares. Neste contexto, desempenham o seu trabalho a partir do estabelecimento de múltiplas relações, tanto com o conhecimento quanto com outros sujeitos e sob a influência dos determinantes históricos, sociais e culturais.

Partindo do quadro teórico explicativo de Lima (2011), podemos compreender a escola, mesmo que de forma parcial, desde um modelo intitulado de **anarquia organizada**. Assim, na esfera da organização, o modelo burocrático, situa a escola como pertencente a um sistema público centralizado, regida por um conjunto de normas e detentora de processos que devem ser operacionalizados pelos seus integrantes. Em contrapartida, no âmbito do modelo anárquico, podemos visualizar a escola como composta por agentes sociais que tomam decisões diante do que lhes é colocado e imprimem novas interpretações aos objetivos, processos e níveis de participação a eles disponibilizados.

Dentro deste panorama, ao recorrermos ao referido modelo teórico explicativo de Lima (2011), para realizarmos o nosso estudo sobre a escola, a análise interpretativa que fizemos desde a triangulação dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações, aponta para a existência de certo nível de tomada de decisões dos professores em direção ora ao atendimento das normas da organização escolar ora à alteração delas, visando a alcançarem os objetivos da organização, mas por outras vias. O esforço indica uma busca de adequação das normas à realidade concreta vivida por eles.

Este é o chamado plano organizacional da ação. Segundo Lima (2011), são as regras ditas não formais e elas “[...] existem, se não por outros motivos, porque as regras

formais não conseguem contemplar tudo nem tudo prever, e porque, provavelmente, nenhuma organização *opera* exclusivamente com base nelas” (LIMA, 2011, p. 59; grifo do autor).

Um exemplo de regra não formal identificada na realidade investigada foi a tomada de decisão dos agentes escolares em definirem que cada Coordenador Escolar, dos três lotados na escola, seria o responsável pelo acompanhamento de uma área do conhecimento. Esta não é uma orientação da rede estadual, mas foi estruturada pelos professores como alternativa de sobrevivência às exigências externas em torno dos resultados dos alunos nas avaliações de larga escala, considerando que assim poderiam ter mais chances de acompanhar o trabalho dos PCAs, auxiliando-os para que pudessem ser mais eficientes no alcance da prática pedagógica, de tal modo a repercutir nos processos de aprendizagem dos alunos. Dois coordenadores explicaram como é feita esta organização na escola:

Aqui na escola a gente dividiu o planejamento por área. Cada coordenador, como nós somos três, ficou responsável por uma área específica. A gente orienta só um PCA. Cada um ficou com a orientação de um PCA para acompanharmos melhor os resultados dos alunos. (CE3).

[...] eu tento auxiliar da melhor forma, porque assim, antes do PCA que eu acompanho ir para o planejamento, normalmente ele conversa comigo, tento dar suporte. A gente faz uma reunião, a gente tem um momento de reunião. (CE2).

Esta divisão do trabalho pode acentuar ainda mais a formação de subgrupos entre os docentes e gerar um afastamento dos professores das diferentes áreas do conhecimento, mas apresentou-se aos atores escolares como uma alternativa viável ao atendimento das expectativas de melhorias nos resultados dos estudantes nas avaliações de larga escala da rede estadual de ensino e também as de âmbito nacional. Esta preocupação é sempre muito presente em todos os discursos, sugerindo que tudo que acontece na escola gira em torno delas.

Os excertos dos pronunciamentos dos PCAs expressam a inquietação deles referente à dificuldade de comunicação dentro da escola e à impossibilidade de reunião dos professores, mesmo nos dias estabelecidos para os planejamentos, levando-os a adotarem algumas medidas, aparentemente simples, mas que influenciam no cotidiano dos professores, ultrapassando o contexto de trabalho. Vejamos:

Eu acho muito solto ainda. Acho que poderia melhorar. Porque às vezes, eu ainda consigo conversar com alguns, mas não nesse dia do planejamento, mas no decorrer da semana eu converso com um e com outro, assim... nos corredores da escola, conversas pequenas mesmo. Digo como estou fazendo na minha aula e o que eu não estou fazendo. Acabo também pegando alguma sugestão do colega, mas de sentar

mesmo pra fazer isso, a gente nunca fez, mas poderia ser muito interessante. (PCA2).

O grupo no Whatsapp é direcionado mais para os eventos, qualquer coisa que tenha da nossa área de Ciências da Natureza, algum informativo... Porque os grupos se dispersam muito, então acontecem muitas publicações que não têm interesse pra gente, da nossa área, no contexto geral. Então, o grupo facilita para repasse de uma informação; a questão de um diário que tem que ser preenchido, um planejamento semanal, alguma eventualidade que venha acontecer, sugestões, porque eu acabo encontrando alguma coisa de pesquisa e lanço lá no Whatsapp. Então, o pessoal acaba compartilhando. A própria UFC tem uma parte lá da SEARA que tem uma parte de teatro que trabalha na ciência, então eu sugeri, já tem um professor de Biologia que já trabalhou e gostou. Eu sei que o pessoal acaba acatando as sugestões. (PCA2).

Diante destas colocações, desvela-se um cotidiano de trabalho marcado por uma dinâmica de atividades intensas que acabam gerando um afastamento entre os professores, sempre atarefados e buscando o alcance de resultados que para muitos parecem cada vez mais distantes de serem atingidos.

A busca do diálogo, mesmo que nos corredores da escola, e a reunião dos professores por meio de uma rede social virtual, podem ser sinais de que os docentes necessitam dessa rede de trocas e da constituição de uma comunidade de apoio no contexto de trabalho, mesmo que em muitos momentos busquem no isolamento e no individualismo estratégias de sobrevivência.

Estabelecer uma cultura de colaboração não é um caminho fácil e envolve tempos e espaços para a prática de negociações constantes. Em face dos discursos dos professores, levantamos o questionamento: no cenário apresentado é possível construir uma cultura profissional de colaboração? Veremos que no contexto pesquisado existem alguns indícios nesta direção, embora bastante pontuais.

#### **4.3.2 Cultura profissional**

A função de Professor Coordenador de Área dentro do quadro teórico adotado pode ser compreendida como uma ação colegiada programada no sentido de que foi criada pela administração da escola pública tencionando a indução do trabalho coletivo pela divisão de tarefas, sendo isso necessário à concretização dos objetivos organizacionais que dependem de ações sincronizadas por parte dos agentes escolares.

A escola, entretanto, como um território das disputas de poder, dependendo da forma como os docentes lancem mão deste mecanismo, pode representar aos professores uma “brecha” para fazerem deste colegiado, criado artificialmente, em um primeiro passo rumo à constituição de uma cultura de colaboração, como bem nos alertam Fullan e Hargreaves (2000).

Uma visão geral dos discursos denuncia que os professores participantes da pesquisa têm clareza dos objetivos dos administradores da escola ao criarem estas condições - função de PCA e tempo para a reunião dos professores sob o domínio da administração - visando ao controle da execução de tarefas.

É normal, o estado paga para que isso aconteça, está dentro da nossa carga horária, não tem como dizer assim: ‘Eu não vou, eu não vou porque... Não existe isso. É uma obrigação do professor vir ao nosso planejamento. (PCA1).

Nosso planejamento na rede estadual acontece em reuniões, toda semana, por áreas: na terça-feira, Linguagens e Códigos; na quarta, Ciências da Natureza e Matemática; e na quinta-feira, é Ciências Humanas. Sempre acontece com a presença de um coordenador e o PCA da área. E é como eu lhe falei, o planejamento vai mais a parte dos informes de atividades da escola, a elaboração dos projetos que vão acontecendo na escola, da rotina escolar... Não sobra... Não é que não sobre tempo, é porque tanta coisa para a gente articular, que acaba não organizando formações, como eu falei, os grupos de estudos que gostaríamos de fazer. (CE3).

[...] é a hora que a gente fica sabendo das informações, o alinhamento das informações. Onde a gente sabe como é que a escola está em resultados, em rendimento, o que a gente pode fazer para contribuir. O momento de planejamento é um momento ímpar mesmo da escola, o momento que devem estar todos os professores. (P1).

O fato de os professores terem dias e horários definidos para os encontros de trabalho coletivo, e estes momentos se darem em subgrupos (por áreas), tanto pode contribuir para o enfraquecimento da autonomia profissional quanto para outra forma limitada de cultura de colaboração: a balcanização<sup>52</sup>. Segundo Fullan e Hargreaves (2000), neste contexto, os sujeitos se agrupam por afinidades e objetivos de pequenos grupos que nem sempre correspondem aos da coletividade. Verificamos em um pronunciamento um sinal deste tipo de cultura docente:

---

<sup>52</sup> “Em algumas escolas, embora os professores se associem a alguns de seus colegas de forma mais próxima do que acontece em uma cultura do individualismo, eles o fazem em grupos específicos, mais do que na escola como um todo. Tais escolas possuem o que poderíamos chamar de uma cultura *balcanizada* do professor – uma cultura composta por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões”. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 71; grifo do autor).

Aqui as áreas todas se unem, um ajuda o outro. Eu acho até interessante, porque nos projetos das áreas, às vezes, um fica ajudando o outro. Tipo assim: o projeto de Jovem de Futuro, do terceiro ano, incluía palestras, uma professora de outra área me procurou e eu até conheço um rapaz que dá palestras, mas eu não sou da área dela. Então, eu disse assim: ‘Agora não dá para eu ver isso, faz o teu serviço, porque eu não sou dessa área’, mas eu vejo no contexto geral. Eu vejo uma relação muito amigável e de união, muito família. (PCA2).

A fala revela aspectos contraditórios, porque, ao afirmar que considera existir na escola uma cultura de colaboração, demonstra a presença de uma cultura balcanizada, ao negar ajuda a um colega, em virtude de o solicitante ser de uma área diferente da sua; todavia, as culturas colaborativas, ao assumirem formas limitadas, “[...] no sentido de não atingirem a sala de aula, onde os professores poderiam se envolver no ensino em conjunto, na observação mútua do trabalho uns dos outros ou na pesquisa-ação” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.74) podem também funcionar como um ponto de partida no estabelecimento de uma cultura sólida de colaboração que se dá em longo prazo e envolve o desenvolvimento profissional de cada docente em interface com o desenvolvimento da escola.

Diferentemente da balcanização, a colaboração confortável se expande na escola, mas em situações pontuais com fins específicos. Tão logo os objetivos para os quais os agentes escolares se organizaram forem alcançados, as ações se diluem ao nível individual ou de pequenos grupos (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Fazendo a análise por meio da triangulação das falas dos participantes e também dos dados coletados nas observações, inferimos que existe uma cultura de colaboração confortável disseminada na escola. Organizam-se principalmente, em prol da melhoria dos resultados dos alunos nos testes de larga escala e dos projetos, tanto os propostos pela rede estadual quanto os que são elaborados dentro da própria escola.

[...] mas a maioria dos professores aqui são professores que eu vejo que são pessoas do bem, são pessoas que não querem passar por cima de você, são pessoas que a maioria vivencia uma realidade onde se o barco afundar, todo mundo vai afundar; se o barco seguir viagem, todo mundo vai chegar ao destino. Pelo menos a maioria é assim. (P2).

Somos solidários. Nós trabalhamos aqui entre nós a solidariedade, os diálogos, as atitudes conjuntas, porque se não for por esse lado, não funcionam as coisas e fica muito difícil para as pessoas. Já passam o dia aqui na escola, o professor passa o dia na escola e se achar oprimido para exercer a sua função, não é essa a nossa intenção. (PCA1).

[...] é tranquilo com os professores. Eu estou aqui pra orientar. Não estamos aqui para oprimir ninguém. Em relação às pautas dos planejamentos, a gente conversa as coisas numa boa com o diretor, elabora toda aquela pauta, toda aquela agenda pra semana e passo para os professores. Tudo voltado pra o bom andamento da sua aula,

da gestão em sala de aula que é tanto para o bom desenvolvimento dos meninos, como o bom trabalho do professor. (CE1).

Os posicionamentos dos professores nos levam a identificar que há uma junção de esforços dos agentes escolares, em busca do cumprimento das normas organizacionais, mas ainda não chegam à sala de aula, ao nível de uma cultura de colaboração que propicie rupturas nas práticas pedagógicas e em mudanças substanciais nos modos como os professores se relacionam e desenvolvem as suas atividades no contexto escolar. As iniciativas ainda são muito pontuais:

Busquei uma maior aproximação com os docentes da minha área, pois o planejamento é muito quebrado e sinto falta de uma maior interação entre o grupo. Após analisar o caso, a gestão comprometeu-se a organizar esse horário para o próximo ano, este ano ficamos de nos reunir todos, pelo menos, uma vez por bimestre. (PCA3).

[...] não sei como a gente organizaria para dinamizar, para dividir em dois momentos os planejamentos... Talvez um momento de informes e outro de formação, mas acontece que o professor também necessita do seu momento ali para também ver a questão de notas, faltas, correção de trabalhos dos alunos. Então, eu também não posso ocupar todo o tempo só com reunião e planejamento. Tem o professor que tem 200 horas, mas tem professor que só tem 100, tem professor que tem carga horária mais reduzida, já planeja de forma mais diferenciada. A gente não conseguiu, ainda, dinamizar esse tempo do planejamento. (CE3).

Percebemos que os professores estão buscando opções para alterar a rotina da escola e demonstram que anseiam trabalhar de modo conjunto, apesar dos inúmeros impasses que vivenciam na realidade objetiva. De acordo com Libâneo (2017, p.91), uma escola na qual as ações são tomadas de forma democrática,

[...] implica a existência de uma sólida estrutura organizacional, responsabilidades muito bem definidas, posições seguras em relação às formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomada de decisões, formas de acompanhamento e avaliação.

Desse modo, a nosso ver, o desafio dos professores consiste em conseguirem, com o empoderamento de suas margens de autonomia relativa, se utilizarem dessa intervenção administrativa - função de PCA e planejamentos com tempos programados - para consolidação da escola como um *locus* de trabalho colaborativo que poderá levar ao desenvolvimento profissional dos partícipes.

O Projeto Político-Pedagógico (2014)<sup>53</sup> da escola, por exemplo, traz como uma das suas ações básicas “Viabilizar o planejamento participativo abrangendo todo o corpo docente, para que todas as resoluções tomadas em grupo garantam a integração e a participação de toda a comunidade escolar no processo ensino/aprendizagem”. Os docentes, entretanto, precisam ter clareza de que autonomia não é dada e sim uma conquista que se dá no âmbito da coletividade. Concretizar o que está posto no documento é uma tarefa de todos e requer participação, engajamento e decisão política e ideológica dos agentes escolares.

No contexto investigado, identificamos alguns movimentos neste sentido, ainda muito tímidos, na medida em que os professores demonstram ter compreensão acerca do potencial formativo que a escola pode exercer sobre os seus processos de desenvolvimento profissional. Vejamos na discussão do tópico seguinte.

#### **4.3.3 Desenvolvimento profissional em contexto de trabalho como um caminho possível**

Como vimos no tópico anterior, as maneiras limitadas de colaboração podem ser um passo para a constituição de uma cultura profissional colaborativa no contexto escolar. Dessa maneira, ao situarmos a função de Professor Coordenador de Área como uma ação conjunta fabricada artificialmente - porque partiu dos administradores da escola para fomentar o trabalho coletivo entre os professores, visando à implementação das normas organizacionais - defendemos que os docentes, a partir de suas margens de autonomia relativa, podem torná-la um espaço e tempo para uma cultura profissional de colaboração, tendo em vista que, no conjunto das falas dos participantes da pesquisa, detectamos que existe o reconhecimento da escola como *locus* para o desenvolvimento profissional docente por intermédio de um trabalho coletivo fundamentado em interações e trocas.

Desenvolvimento profissional eu entendo que seja, além da formação continuada, acho que é a nossa vivência, o nosso dia-a-dia, os desafios que nós enfrentamos aqui. Quem eu era quando entrei aqui, eu sou outra pessoa hoje. Você sai da faculdade, com um pensamento, quando você encara a realidade, o seu desenvolvimento é aqui dentro da escola pública. (PCA3).

---

<sup>53</sup> O nosso acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola se deu por meio de uma versão impressa, datada de 2014, e não será colocado no rol das referências para não quebrar o anonimato da instituição que se constituiu no *locus* da pesquisa.

Eu entendo que é aquela formação contínua como o próprio nome diz, é aquela formação que se dá no dia-a-dia. Acrescenta ao fazer pedagógico do professor, se der pra acrescentar... O professor não está pronto e acabado, ele sempre precisa sempre de um complemento, de mais. Eu acho que esse complemento ele pode encontrar tanto no diálogo com o colega, numa metodologia que às vezes, os alunos são diferentes. Então, o professor ele troca essas figurinhas com os colegas e ele consegue absorver alguma coisa nessa discussão, nesse bate-papo. E além de sempre quando tem algum curso à distância que o estado oferece a gente repassa isso pros professores. (CE1).

[...] eu aprendi muito mesmo. Por conta que eu cheguei à época da mudança da participação de planejamento por área. Então, quando começou a ter planejamento por área, foi muito bom, porque a gente tinha esse momento com os outros professores. (P1).

O enfoque que os professores dão ao contexto de trabalho revela a necessidade de desenvolvermos mais pesquisas sobre a escola de Ensino Médio, que tanto tem sido desprivilegiada pelas políticas de formação de professores quanto por estudos acerca dos dilemas específicos deste grupo de profissionais da docência.

Principalmente, porque Garcia (1999, p. 145) nos adverte de que o desenvolvimento profissional docente tem íntima relação “[...] com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e coletivamente”. Neste ponto, os professores destacam que as condições precárias ainda existentes nas escolas influenciam no trabalho desenvolvido por eles e prejudicam o processo de aprendizagem dos alunos. Apesar deste contexto, porém, os docentes buscam opções para transpor estes obstáculos e dinamizar a prática pedagógica, como podemos perceber na fala de um dos PCAs:

O laboratório aqui é grande, é muito bom, mas falta estrutura, falta material. A gente não tem muito material aqui para trabalhar... Às vezes os professores não trazem um aluno para o laboratório, não porque não queiram, porque não tem o material que eles precisam para aquela aula que ele quer. Nessa questão, eu sugeri à coordenação a montagem de uma apostila de experimentos práticos dentro da realidade da escola, com materiais fáceis de serem encontrados. A gente já está em andamento, já estamos nesse processo de elaboração. A coordenação recebeu muito bem a proposta e deu o aval para que a gente pudesse fazer, só pediu que ela pudesse verificar antes, o material depois que fosse montado para providenciar o que for necessário. (PCA2).

Em contrapartida, se para existir a possibilidade de desenvolvimento profissional se deve considerar as condições de trabalho, é notório que a perda de alguns direitos enfraquece as chances de crescimento dos professores e acentua o denominado mal-estar docente. Uma professora que atuou como PCA à época em que na rede estadual era destinada a metade da carga horária de lotação do professor para esse trabalho, revela como isso fez diferença e contribuiu para uma atuação mais próxima de uma cultura de colaboração. Suas

declarações demonstram que conseguiu efetivar ações que alcançaram o nível da sala de aula dos professores:

Eu tinha um tempo a mais para pesquisar, para estudar... Então, eu aprendia mais, eu tinha um tempo pra testar alguma coisa, me testar, testar atividades... Ah, eu pensei numa ideia pra gente fazer hoje, a gente tinha muita coisa na nossa escola... Tipo... Desafio da matemática, então eu tinha uma ideia, eu podia sentar, eu tinha tempo pra pensar e bolar e construir a ideia... E depois levava a ideia para os colegas. A gente tinha 100h. Agora, com 50h é muito pouco. A gente tinha 100h e a minha escola também era pequena. Dificilmente faltavam professores e a gente tinha um tempo maior; a gente tinha tempo para acompanhar o professor, tipo quando você quisesse a nossa ajuda, a gente ia para sala dele e fazíamos atividades juntos. (P1).

Íamos para a sala de aula acompanhar algum trabalho que o colega estava desenvolvendo, a gente ia pra trabalhar com ele na sala. Eu fazia demais isso. O professor me chamava: Tal dia eu vou levar os meninos pra informática e vou fazer assim com eles... Tu podes ir me ajudar pra gente fazer isso? Eu ia. Adquiri com o PCA essa experiência de trabalho. O PCA foi marcante na minha vida, é tanto que eu fiz a minha pós-graduação em gestão escolar. (P1).

As atividades relatadas apontam um caminho efetivo em direção a uma cultura profissional de colaboração que só se materializa quando repercute no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Ao refletirem sobre a prática pedagógica e pensarem, de forma conjunta, em propostas alternativas para melhorar a aprendizagem dos alunos, verificamos o potencial da função de PCA para contribuir na constituição da escola como espaço importante de formação.

De acordo ainda com Garcia (1999), existem muitos caminhos e formas para provocar processos de desenvolvimento profissional dos professores, mas a dimensão contextual não deve ser desconsiderada, porque é no contexto de trabalho, interagindo com um coletivo de profissionais que se dá a atuação docente.

Por isso, desenvolvermos pesquisas sobre esse *locus* tem grande relevância no sentido de podermos dar voz aos agentes escolares e ajudar no desvelamento das realidades concretas enfrentadas por eles nas escolas de Educação Básica, em especial, as que dizem respeito aos docentes do Ensino Médio, tão pouco contemplados por políticas de formação de professores e por pesquisas, como vimos, no levantamento das produções acadêmicas sobre formação de professores.

Acreditamos ainda, baseando-nos na epígrafe deste capítulo, que a escola pública é um território em disputa e, sendo os professores um dos grupos que a compõe, podem fazer uso de suas margens de autonomia relativa para a luta por mais espaço nesse *locus* singular de sua atuação profissional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESCORTINANDO UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

“[...] tenho de admitir que motivos como ser conhecido, progredir na carreira, obter um grau ou o reconhecimento dos pares devem ser instrumentais em relação à verdadeira essência de ser investigador e que eu resumiria em desejo de conhecer e, se possível, intervir”.

(ALARCÃO, 2001, p. 136).

Na introdução deste escrito, explicitamos o objeto de estudo investigado, tendo como eixo estruturante o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Médio com foco em um modelo que concebe a escola como *locus* formativo docente, ou seja, pautando-se pelo pressuposto básico de que os professores se desenvolvem profissionalmente na medida em que atuam, juntamente com os seus pares, no contexto de trabalho na escola.

O objetivo geral desta dissertação cumpriu intenções de analisar as repercussões da ação formativa realizada pelo Professor Coordenador de Área para o desenvolvimento profissional dos professores em seu *locus* de trabalho como espaço de formação contínua. Para tanto, realizamos a análise com suporte de um estudo de caso qualitativo em uma escola da rede estadual do Ceará, no Município de Caucaia, ao longo do segundo semestre de 2017, o que nos permitiu produzir algumas interpretações sobre seu acontecimento.

Para o alcance deste objetivo maior, traçamos três objetivos específicos. O primeiro está em caracterizar o modo de atuação do Professor Coordenador de Área na instituição pesquisada, com base em três técnicas de coleta de dados: realização de observações, discussão de um caso de ensino e entrevistas semiestruturadas.

O segundo objetivo visou a identificar a perspectiva de desenvolvimento profissional de professores anunciada em documentos oficiais da rede estadual do Ceará, tomando como âncora das análises as portarias de lotação de professores para as escolas da rede estadual do Ceará, no que se refere ao estabelecimento de normas para a lotação dos professores nas mais diversas modalidades e funções existentes, dentre elas a de PCA. Além de um documento orientador para a seleção de professores ao exercício da referida função,

como também, entrevistas semiestruturadas com técnicos da Seduc que trabalham no setor de formação de professores.

No que se refere ao terceiro objetivo, buscamos a aproximação da relação entre a atuação do PCA e a perspectiva de desenvolvimento profissional da política de formação docente da rede estadual do Ceará, identificada nos documentos mencionados e nos dados coletados por meio das entrevistas.

O cerco ao objeto orientou-se pelos objetivos traçados, o que nos conduziu a uma síntese interpretativa da afirmação de que o exercício da função de Professor Coordenador de Área, na realidade investigada, apresenta um claro descompasso se comparado com o que está previsto nas normativas e o que se concretiza na escola, em virtude de uma série de fatores tanto de âmbito interno quanto externos à escola.

Na tentativa de caracterizar o modo de atuação do Professor Coordenador de Área, verificamos que a sua verdadeira atribuição como professor formador de seus pares - coordenando os momentos de planejamentos e estudos - é substituída por atividades relacionadas com a sistematização de avaliações coerentes com os testes do SPAECE e do ENEM, acompanhamento dos projetos criados pela escola e os fomentados pela rede, substituições de professores em sala de aula (ausentes, geralmente por problemas de saúde) e atuando para que haja uma sincronização das tarefas realizadas pelos docentes e os conteúdos trabalhados pelos professores em sua área de coordenação.

Almejando, ainda, a aproximação da perspectiva de desenvolvimento profissional docente da rede estadual do Ceará e como nela se insere a função de PCA, ao analisar documentos e entrevistas com técnicos da SEDUC, inferimos que coexistem dois principais modelos de desenvolvimento: um baseado em cursos de formação e outro na compreensão de que a escola pode ser um *locus* formativo privilegiado para os professores. A função de PCA se coaduna com a segunda orientação, conforme explicitado nas normas e nas falas dos servidores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Do que intuímos na realidade da escola pesquisada foi percebido o fato de que os professores não dispõem de condições e contexto favorável para o cumprimento de seu trabalho, muito menos propícias ao desencadeamento de processos formativos. Logo, o pressuposto teórico formulado pautando-nos em Garcia (1999; 2009), Imbernón (2004; 2009), Fullan e Hargreaves (2000), Canário (2005) e Lima (2011) - de que o desenvolvimento

profissional é um processo que se efetiva em contextos concretos de trabalho e por isso a ação formativa do Professor Coordenador de Área, dentro da escola, junto aos seus pares, pode favorecer a construção de uma ambiência que repercute no desenvolvimento profissional dos participantes, transformando a escola em espaço e tempo para a formação contínua dos professores – não pôde ser nem confirmado nem refutado.

Há indícios, entretanto, de que esta função poderia, sim, ser um mecanismo que pudesse contribuir para a consolidação de uma cultura profissional de colaboração, tornando a escola, de fato, um espaço formativo para os professores. Valida o que afirmamos ao examinarmos a atuação de docentes no ano de 2015 com 50% da carga horária de lotação para o exercício das atribuições de PCA, pois esta experiência sinaliza com uma prática que aponta para esta viabilidade, o que tem se mostrado ineficiente com uma carga horária de apenas dez horas, ou seja,  $\frac{1}{4}$  da carga horária, alteração esta feita pela rede estadual em 2017.

Assim, uma possível resposta para a questão de partida - Como a atuação do Professor Coordenador de Área, repercute para o desenvolvimento profissional dos professores, em particular, no desenvolvimento da escola como *locus* de formação contínua? – é que a função de PCA desempenhada no âmbito da rede estadual do Ceará possui potencial para provocar rupturas nas culturas profissionais (em sua maioria, como os estudos apontam, principalmente entre os professores do Ensino Médio, de individualismo e isolamento), pois, mesmo não existindo condições objetivas para a efetivação do trabalho deste profissional, identificamos ações dos agentes escolares, desde suas margens de autonomia relativa, no sentido de busca por constituição de uma cultura profissional de colaboração, e assim, colocam como horizonte possível a escola como vetor dessa formação.

Isso reforça dizermos que desenvolver pesquisa na escola pública constitui tarefa desafiadora. O fator tempo pode ser considerado um dos principais entraves. Há o querer dos agentes escolares, mas a realidade objetiva se impõe de maneira perversa. Para efetuarmos as entrevistas, apesar dos acordos prévios, sempre priorizando o que melhor fosse para os participantes, enfrentamos a dificuldade de coletarmos os dados numa ambiência marcada pela pressa e por interrupções constantes, em virtude, da falta de espaços físicos na escola e da sobrecarga de trabalho dos professores.

Estes obstáculos foram transpostos no processo de produção dos dados, porque havia o nítido desejo dos agentes escolares em terem as suas vozes ouvidas, crendo, de algum

modo, na utopia de que a publicação desta interpretação da realidade produzida em conjunto – participantes e pesquisadora- pudesse favorecer possíveis alterações no real.

Nesse sentido, a utilização do caso de ensino<sup>54</sup> como estratégia de investigação teve o seu potencial limitado, tendo em vista poucas condições de organizarmos um momento na escola no qual todos os participantes da pesquisa estivessem juntos para que realizássemos uma discussão a partir do caso de ensino que foi elaborado, utilizando-se de dados coletados na fase das entrevistas.

No caso de ensino, por ter sido produzido com suporte em dados produzidos pelos agentes escolares na etapa das entrevistas, foi necessário, antes da sua elaboração, executarmos todas as transcrições das entrevistas e as respectivas validações pelos informantes, o que demandou um tempo significativo, que no contexto de uma pesquisa de mestrado se mostrou insuficiente.

Realizamos, então, a análise do caso de ensino apenas com os PCAs e as respostas às questões foram apresentadas pelos participantes de forma escrita, porém estes dados não acrescentaram nenhum elemento novo que pudesse ampliar a nossa compreensão da realidade. Entretanto, após o término da pesquisa o caso de ensino foi discutido com os professores da escola, na ocasião do Encontro Pedagógico 2018, em fevereiro, mas os dados coletados, apesar de significativos, não puderam ser discutidos. Faremos isso posteriormente e publicaremos por meio de artigo científico.

A utilização do caso de ensino, como estratégia formativa, no segundo contexto, mostrou-se bastante eficaz. Os professores demonstraram identificação com a problemática em realce e isso contribuiu para que tivéssemos uma discussão rica com apresentação de diferentes perspectivas sobre o momento do planejamento e como este poderia se constituir em mecanismo à consolidação da escola como espaço e tempo para a constituição de uma cultura profissional de colaboração, e conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores.

---

<sup>54</sup>Ver Apêndice N – Caso de Ensino, intitulado **Faça o seu...**

Os resultados apresentados neste estudo são por demais relevantes por darem voz a um grupo de profissionais que exercem a profissão docente, e que comprovadamente por meio de um levantamento de estudos, produzidos no período de 2008 a 2016, não tem sido alvo das políticas voltadas para a formação de professores no Brasil e, quando são, preponderam os modelos de cunho individualista, baseados nos cursos de formação e fora da carga horária de trabalho dos professores.

Neste sentido, a nosso ver, a utilização de pesquisas colaborativas ou de pesquisa-ação com os professores do Ensino Médio poderia constituir estratégia para dar visibilidade à realidade dos professores da última etapa da Educação Básica e, dessa maneira, a universidade poderia, ao aproximar-se do cotidiano dos professores por meio da pesquisa com eles e não sobre eles, articular a formação inicial e a formação contínua, tornando-se uma verdadeira agência que atua no fomento do desenvolvimento profissional docente. Recorrendo à epígrafe desta seção, os pesquisadores da área de Educação poderiam ter oportunidades concretas para realizar o desejo de não só conhecer a realidade, mas, acima de tudo, nela intervir.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Novas tendências nos paradigmas de investigação em Educação. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-144.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>> Acesso em: 10 set. 2015.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>> Acesso em: 10 jan. 2018.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de; PLACCO, Vera M. N. de S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n.2, p. 339-346, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/911/765>> Acesso em: 06 jan. 2018.
- BOGDAN, Robert C. ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso em: 16 jan. 2018.
- BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&id=14374770&idBinario=15655553&mime=application/rtf>> Acesso em: 5 de fev. 2018.
- BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)> Acesso em: 5 de fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)> Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/portaria1140.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/portaria1140.pdf)> Acesso em: 6 fev. 2018.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar sociológico”. Portugal: Porto, 2005.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Política Nacional de Formação de professores.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 20 nov. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas Juvenis:** múltiplos olhares. São Paulo: Unesp, 2008.



DAVIS, Cláudia Leme Ferreira *et al.* Formação continuada de professores em alguns municípios e estados do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 4, p. 41- 61, 1991.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Libro, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> > Acesso em: 16 jan. 2018.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2018.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2015.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999. Disponível em: <[https://www.academia.edu/11913054/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_professores\\_para\\_um\\_a\\_mudan%C3%A7a\\_educativa](https://www.academia.edu/11913054/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_para_um_a_mudan%C3%A7a_educativa)>. Acesso em: 02 nov. 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n.8, jan./abr., p. 7-22, 2009, Disponível em: <[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf)>. Acesso: 15 jan.2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p.11-49, ago./dez. 2010.

GORZONI, Sílvia de Paulo; DAVIS, Cláudia Davis. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3- 21, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

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

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-73.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Edu. Soc.**, v.25, n. 29, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT08-5378--Int.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no Ensino Superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16304/1/Amali.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2018.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria, (Orgs.). **Pesquisa Científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010, p. 33-51.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: Em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009, p.221-284.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Notas sobre a construção de casos para ensino. **RAC**, v. 11, n. 2, abr./jun. 2007: 213-234 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v11n2/a12v11n2.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Silvina Pimentel. As experiências formadoras no conjunto das vivências das trajetórias de vida. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; CAVALCANTE-JÚNIOR, Francisco Silva (Orgs.). **Artes do Existir: Trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: UFC, 2008, p. 308-317.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TENOPIR, Carol; KING, Donald W. A importância dos periódicos para os trabalhos científicos. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.1, p. 15-26, 2001. Disponível em: <[http://www.brapci.ufpr.br/brapci/\\_repositorio/2010/10/pdf\\_c111fa11c3\\_0012276.pdf](http://www.brapci.ufpr.br/brapci/_repositorio/2010/10/pdf_c111fa11c3_0012276.pdf)> Acesso em: 26 jan. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

1

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DIRETOR

Prezado professor, \_\_\_\_\_, diretor da Escola \_\_\_\_\_, localizada na cidade de Caucaia e pertencente à rede de ensino estadual do Ceará,

Solicitamos o seu consentimento para a realização da pesquisa intitulada Cenário de Desenvolvimento Profissional: a escola como *locus* de formação contínua? , que tem como objetivo geral analisar a atuação do Professor Coordenador de Área, visando a identificar as possíveis repercussões ocorridas nos processos de Desenvolvimento Profissional dos docentes implicados nessa atuação.

Serão realizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: entrevistas com professores que exerçam a função de coordenador de área e também com professores que estejam envolvidos nesta atuação; entrevista com os coordenadores escolares; observação participante; e sessão de análise de um Caso de Ensino. Todos os procedimentos serão realizados de maneira a não alterar a rotina da escola e mediante acordos prévios.

Acreditamos na relevância do referido estudo por apresentar potencial significativo à produção de novos conhecimentos científicos acerca dos processos de desenvolvimento profissional do professor do Ensino Médio, bem como anunciar caminhos que suscitem o surgimento de políticas públicas destinadas aos professores dessa etapa da Educação Básica.

Os participantes serão convidados por meio de uma conversa informal e somente serão entrevistados após terem obtido todos os esclarecimentos necessários. A coleta de dados da pesquisa será realizada ao longo do 2º semestre do ano de 2017, sendo conduzida pela pesquisadora responsável, **EDILENE TELES DA SILVA**, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará e sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Pimentel Silva. Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os agentes sociais e nem a instituição participante.

Na certeza de contarmos com a colaboração desta instituição, agradecemos antecipadamente e ficamos à disposição para qualquer esclarecimento adicional que se faça necessário.

Caucaia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Assinatura e contatos da pesquisadora

## APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DO DIRETOR

Eu, \_\_\_\_\_, diretor da Escola de Ensino Médio \_\_\_\_\_, localizada na cidade de Caucaia e pertencente à rede de ensino estadual do Ceará, após ter obtido todos os esclarecimentos necessários acerca da pesquisa intitulada Cenário de Desenvolvimento Profissional de professores: a escola como *locus* de formação contínua? , autorizo a sua realização, ao longo do segundo semestre de 2017, pela pesquisadora responsável EDILENE TELES DA SILVA, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Pimentel Silva.

Caucaia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Nome e assinatura do diretor

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:  
PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, em um estudo que está vinculado ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, intitulado Cenário de Desenvolvimento Profissional de professores: a escola como *locus* de formação contínua? , que tem como objetivo geral analisar a atuação do Professor Coordenador de Área, visando a identificar as possíveis repercussões ocorridas nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes implicados nessa atuação. A pesquisadora responsável é EDILENE TELES DA SILVA (edilene.teles2014@gmail.com/(85) 988549010), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Pimentel Silva.

A participação consistirá em compartilhar a sua experiência na função de Professor Coordenador de Área por meio de uma entrevista e de uma sessão de análise de um caso de ensino. As entrevistas serão gravadas e, após as transcrições, serão submetidas a sua análise para que verifique a fidedignidade da reprodução das suas falas.

Acreditamos na relevância do referido estudo por apresentar potencial significativo à produção de novos conhecimentos científicos acerca dos processos de desenvolvimento profissional do professor de Ensino Médio, bem como anunciar caminhos que suscitem o surgimento de políticas públicas destinadas aos professores dessa etapa da educação básica.

A pesquisa será realizada ao longo do 2º semestre do ano de 2017 e todos os procedimentos serão realizados de maneira a não alterar a rotina da escola e serão efetivados mediante acordos prévios. Os dados coletados serão publicados de maneira a não revelar a sua identidade e nem da instituição.

Na certeza de contarmos com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente e ficamos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Caucaia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Nomes e assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:  
PROFESSOR E COORDENADOR ESCOLAR

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, em um estudo que está vinculado ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, intitulado Cenário de Desenvolvimento Profissional de professores: a escola como *locus* de formação contínua? , que objetiva analisar a atuação do Professor Coordenador de Área, visando a identificar as possíveis repercussões ocorridas nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes implicados nessa atuação. A pesquisadora responsável é EDILENE TELES DA SILVA (edilene.teles2014@gmail.com/(85) 988549010), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Pimentel Silva.

A sua participação consistirá em compartilhar a sua experiência acerca da atuação do Professor Coordenador de Área por meio de uma entrevista. Esta será gravada e, após a transcrição, será submetida a sua análise para que verifique a fidedignidade da reprodução das suas falas.

Acreditamos na relevância do referido estudo por apresentar potencial significativo à produção de novos conhecimentos científicos acerca dos processos de desenvolvimento profissional do professor de Ensino Médio, bem como anunciar caminhos que suscitem o surgimento de políticas públicas destinadas aos professores dessa etapa da Educação Básica.

A pesquisa será realizada ao longo do 2º semestre do ano de 2017 e todos os procedimentos serão realizados de maneira a não alterar a rotina da escola e serão efetivados mediante acordos prévios. Os dados coletados serão publicados de maneira a não revelar a sua identidade e nem da instituição.

Na certeza de contarmos com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente e ficamos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Caucaia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Nome e assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: SERVIDOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, em um estudo que está vinculado ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, intitulado Cenário de Desenvolvimento Profissional de professores: a escola como *locus* de formação contínua? , que objetiva analisar a atuação do Professor Coordenador de Área, visando a identificar as possíveis repercussões ocorridas nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes implicados nessa atuação. A pesquisadora responsável é EDILENE TELES DA SILVA (edilene.teles2014@gmail.com/(85) 988549010), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Pimentel Silva.

A sua participação consistirá em conceder uma entrevista que tratará sobre assuntos referentes à perspectiva de desenvolvimento profissional de professores da rede estadual de ensino do Ceará. A entrevista será gravada e, após a transcrição, será submetida a sua análise para que verifique a fidedignidade da reprodução das suas falas.

Acreditamos na relevância do referido estudo por apresentar potencial significativo à produção de novos conhecimentos científicos acerca dos processos de desenvolvimento profissional do professor de Ensino Médio, bem como anunciar caminhos que suscitem o surgimento de políticas públicas destinadas aos professores desta etapa da Educação Básica.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não revelar a sua identidade.

Na certeza de contarmos com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente e ficamos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Caucaia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Nome e assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE F – TERMO DE ANUÊNCIA DOS PARTICIPANTES

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa intitulada Cenário de Desenvolvimento Profissional de professores: a escola como *locus* de formação contínua? , tendo sido devidamente informado (a) acerca do objetivo do estudo, bem como da forma como se dará a minha participação. Além disso, estou ciente de que não haverá nenhuma retribuição financeira e que, caso decida desistir de participar, isso não acarretará nenhum tipo de prejuízo para mim.

Caucaia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do Participante/Contatos

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura da Pesquisadora/Contatos

## APÊNDICE G– QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

### **Prezado (a) professor (a),**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em um estudo que está vinculado ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, intitulado Cenário de Desenvolvimento Profissional de professores: a escola como *locus* de formação contínua? , que objetiva analisar a atuação do Professor Coordenador de Área, visando a identificar as possíveis repercussões ocorridas nos processos de Desenvolvimento Profissional dos docentes implicados nesta atuação. A pesquisadora responsável é Edilene Teles da Silva (edilene.teles2014@gmail.com/ (85) 9 88549010), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Pimentel Silva.

A sua participação consistirá em responder este breve formulário, que tem como objetivo traçar o perfil dos professores que atuam nesta escola, no que respeita aos seguintes aspectos: formação e atuação profissional na rede estadual de ensino.

1) Nome<sup>55</sup>:

2) Idade:

3) Tempo total de docência:                      3.1) Na rede estadual:

4) Vínculo empregatício ( ) Efetivo ( ) temporário

5) Graduado (a) em:                      5.1) Ano de conclusão:

6) Pós-graduação ( ) Sim ( ) não. 6.1) Qual?                      6.2) Ano de conclusão:

7) Carga horária na rede:                      7.1) Carga horária nessa escola:

8) Já exerceu outras funções na rede de ensino estadual: ( ) Sim ( ) Não 8.1)

Qual (is):

9) Área de conhecimento a que você está vinculado nesta escola:

( ) Linguagens e Códigos

---

<sup>55</sup> O nome está sendo solicitado para que as pesquisadoras possam identificar os professores que aceitarem participar da pesquisa, porém a identidade será inteiramente preservada no uso das falas, mediante acordo firmado por meio de posterior assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ciências da Natureza e Matemática

Ciências Humanas

10) Disciplina (s) que trabalha:

11) Apresente, por ordem de prioridade, o que contribui, na escola, para o seu Desenvolvimento Profissional como professor (a). Não marque o que, de acordo, com o seu ponto de vista, ainda não tem contribuído de forma significativa (numere, em ordem crescente, de prioridade)

Os momentos de planejamentos;

O trabalho desenvolvido pelo Professor Coordenador de Área;

As trocas de conhecimentos e experiências com os seus colegas;

O trabalho em sala de aula;

A biblioteca da escola;

O trabalho realizado pela equipe gestora;

Outro (s). Qual (is)?

12) Você aceita participar de uma entrevista para falarmos um pouco sobre a atuação do Professor Coordenador de Área na sua escola?  Sim  Não

13) Qual o dia e horário que você dispõe para conceder esta entrevista?

## APÊNDICE H– FICHA DE MONTAGEM DO PERFIL DO PCA E ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Idade:
- 2) Tempo total de docência: 2.1 Na rede estadual:
- 3) Vínculo empregatício ( ) Efetivo ( ) temporário
- 4) Graduado (a) em: 4.1) Ano de conclusão:
- 5) Pós-graduação ( ) Sim ( ) não. 5.1) Qual? 5.2) Ano de conclusão:
- 6) Carga horária na rede: 6.1) Carga horária nesta escola:
- 7) Tempo de atuação como PCA:
- 8) Funções exercidas na rede de ensino estadual:

### **Desenvolvimento Profissional**

- 1) O que você entende por Desenvolvimento Profissional?
- 2) Você consegue perceber alguma perspectiva de Desenvolvimento Profissional de professores na rede estadual de ensino? Qual?
- 3) Na sua opinião, o que a rede estadual de ensino espera da atuação do PCA na escola?
- 4) Como você descreveria essa escola no que diz respeito às condições para o Desenvolvimento Profissional do professor?
- 5) Que mudanças faria na escola para adequá-la ao que considera ser um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento do professor?

### **Formação Contínua**

- 1) O que você entende por formação contínua?
- 2) Fale um pouco sobre os processos de Formação Contínua/Desenvolvimento Profissional vividos por você no período em que tem atuado na rede estadual de ensino.

### **Escola**

- 1) Fale sobre a sua atuação como Professor Coordenador de Área.
- 2) Cite o que considera desafios na sua atuação como Professor Coordenador de Área.
- 3) O que você mais se identifica com o seu trabalho como PCA? Por quê?
4. Descreva como ocorrem os momentos de planejamento.
- 5) Descreva o que você modificaria em relação ao planejamento.
- 6) Como descreve as relações com os seus pares dentro da escola?
- 7) Como descreveria a relação do seu trabalho de PCA com a Coordenação Escolar?

## APÊNDICE I – FICHA DE MONTAGEM DO PERFIL DOS COORDENADORES ESCOLARES E ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Idade: \_\_\_\_\_
- 2) Tempo total de docência:    2.1) Na rede estadual:
- 3) Vínculo empregatício ( ) Efetivo ( ) temporário
- 4) Graduado (a) em:        4.1 Ano de conclusão:
- 5) Pós-graduação ( ) Sim ( ) não. 5.1) Qual?    5.2) Ano de conclusão:
- 6) Carga horária na rede:    6.1) Carga horária nesta escola:
- 7) Funções exercidas na rede de ensino estadual:

### **Desenvolvimento Profissional**

- 1) O que entende por Desenvolvimento Profissional?
- 2) Você consegue perceber alguma perspectiva de Desenvolvimento Profissional de professores na rede estadual de ensino? Qual?
- 3) Na sua opinião, o que a rede estadual de ensino espera da atuação do PCA na escola?
- 4) Como você descreveria essa escola no que diz respeito às condições para o Desenvolvimento Profissional do professor?
- 5) Que mudanças faria na escola para adequá-la ao que considera ser um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento do professor?

### **Formação Contínua**

- 1) O que entende por Formação Contínua?
- 2) Fale um pouco sobre os processos de Formação Contínua/Desenvolvimento Profissional vividos por você no período em que tem atuado na rede estadual de ensino.

### **Escola**

- 1) Narre sobre a atuação do Professor Coordenador de Área.
- 2) Cite o que considera desafios à atuação do Professor Coordenador de Área.
- 3) Como acontece a sua participação no desenvolvimento do trabalho do Professor Coordenador de Área?
- 4) Descreva como ocorrem os momentos de planejamento.
- 5) Relate que mudanças recomenda ao processo de planejamento
- 6) Como descreveria as relações com os seus pares dentro da escola?

## APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

### **Desenvolvimento Profissional**

- 1) O que você entende por Desenvolvimento Profissional?
- 2) Você consegue perceber alguma perspectiva de Desenvolvimento Profissional de professores na rede estadual de ensino? Qual?
- 3) Na sua opinião, o que a rede estadual de ensino espera da atuação do PCA na escola?
- 4) Como você descreveria essa escola no que diz respeito às condições para o Desenvolvimento Profissional do professor?
- 5) Se pudesse mudar a escola o que faria adequá-la ao considera ser um ambiente mais favorável ao processo de desenvolvimento do professor?

### **Formação Contínua**

- 1) O que você entende por Formação Contínua?
- 2) Fale um pouco sobre os processos de Formação Contínua/Desenvolvimento Profissional vividos por você no período em que tem atuado na rede estadual de ensino.

### **Escola**

- 1) Fale sobre a atuação do Professor Coordenador de Área.
- 2) Cite o que considera desafios à atuação do Professor Coordenador de Área.
- 3) Como se dá as relações entre os professores e o Professor Coordenador de Área?
- 4) Descreva como ocorrem os momentos de planejamento.
- 5) Relate que mudanças recomenda ao processo de planejamento.

## APÊNDICE K – ROTEIRO DE ENTREVISTA: SERVIDOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

### **PRIMEIRO MOMENTO – JULHO/2017**

- 1) Quando essa função foi implantada na rede e quais os princípios que a norteiam?
- 2) Você saberia dizer quais experiências a inspiraram?
- 3) O que a rede espera com a atuação do PCA na escola?
- 4) Como se dá o processo de escolha do PCA na escola?
- 5) Há autonomia da escola para não selecionar professor nessa função ou todas devem ter?
- 6) Existem momentos específicos de formações para os PCAs? Se sim, como eles acontecem?
- 7) Como se dá a atuação do PCA nas escolas?
- 8) Existe um acompanhamento da Seduc em relação ao trabalho do PCA?
- 9) Existe a sistematização de um plano específico da rede estadual para o desenvolvimento profissional dos docentes?

### **SEGUNDO MOMENTO – AGOSTO/2017**

- 1) No nosso primeiro encontro você comentou que está participando de um Grupo de Trabalho (GT), como representante do Ceará, no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em um processo de elaboração de um documento com diretrizes gerais para o desenvolvimento da formação contínua de professores. Fale um pouco mais sobre isso.
- 2) Você também citou, no nosso último encontro, que há um alto índice de absenteísmo docente na rede. Há algum estudo da Seduc para identificar as causas dessa realidade?
- 3) Fale um pouco mais sobre a sistemática das ações desenvolvidas pela Célula de Formação Docente.

## APÊNDICE L - PAUTA DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_

### **Aspectos do Desenvolvimento Profissional/ Formação contínua**

1) Há espaços específicos para os professores desenvolverem atividades individuais ou em grupos? Quais? Como estão organizados? Como é o funcionamento desses espaços? Que tipos de atividades realizam? Como o tempo é organizado? São todos juntos, em grupos ou de forma individual?

2) Quais são as situações de interação dos professores: locais das situações observadas, descrição das situações observadas, participantes, tipos de papéis desempenhados, atividades realizadas, conflitos identificados.

## APÊNDICE M- ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE DO CASO DE ENSINO

Prezado (a) professor (a),

Antes de tudo, agradecemos mais uma vez a sua participação neste estudo que está vinculado ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, intitulado Cenário de Desenvolvimento Profissional de professores: a escola como *locus* de formação contínua? . Sua participação nessa etapa da pesquisa consistirá em analisar um caso de ensino que tem como título “**Faça o seu...**”.

Casos de ensino são relatos constituídos com base em situações vividas em contextos específicos e podem ser utilizados tanto como estratégia de ensino quanto como de investigação, sendo este último o nosso objetivo aqui.

Este caso foi elaborado por nós com suporte nos dados coletados na primeira fase do referido estudo e visa a obter novos elementos para a continuidade da investigação por meio da reflexão suscitada com os questionamentos apresentados.

Acrescentamos, ainda, que o caso de ensino é uma história criada com inspiração na realidade, no intuito de provocar uma discussão em torno das temáticas propostas nele. Atualmente, os casos de ensino são muito utilizados no Brasil em contextos de formação inicial e continuada de professores, com distintos propósitos, porém sempre visando a propiciar nexos entre a teoria e a prática.

Assim, tendo em vista o que foi exposto há pouco, seguem as orientações para a análise.

- Você receberá, por E-MAIL, uma cópia do caso de ensino para que realize quantas leituras considerar necessário.
- Fique à vontade para grifar os trechos que chamarem a sua atenção e fazer as anotações das suas observações iniciais.
- Depois desta etapa, teremos um encontro na escola, no dia e horário combinado com você, previamente. Na ocasião, receberá cinco questões para que responda com base na leitura do caso.
- Salientamos que não há resposta certa ou errada. O intuito é somente aprofundarmos a reflexão e obtermos novos dados que poderão contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa.

## APÊNDICE N - CASO DE ENSINO

### **Faça o seu...**

Cinara é professora de Física, tem 26 anos e exerce a função de Professora Coordenadora de Área (PCA) em uma escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Caucaia, área metropolitana da Capital cearense. Está há três anos na rede, após obter aprovação no último concurso público realizado pelo Governo do Estado e essa é a sua primeira experiência como PCA na escola em que atua desde o seu ingresso na rede, porém está enfrentando uma situação que considera bastante dilemática no exercício dessa função.

O seu dilema é que não está conseguindo fazer o que acredita ser primordial no trabalho como PCA, que é coordenar os momentos de planejamento com a ajuda do Coordenador Escolar e, quando o faz, se restringe ao repasse de informes da gestão e cobranças em torno dos resultados dos alunos nas avaliações a que são submetidos. Na verdade, gostaria de articular momentos para estudos, trocas de experiências e discussões sobre os desafios enfrentados em sala de aula pelos professores.

A escola na qual a referida professora atua possui três Professores Coordenadores de Área: um para Linguagens e Códigos (Professor Leandro), um para Ciências da Natureza e Matemática (professora Cinara) e um para Ciências Humanas (professor Hélio). Esta oferta os três anos do Ensino Médio e funciona nos três turnos, sendo 15 turmas no turno matutino; 13 turmas no vespertino; e no noturno, funcionam oito turmas: três regulares e cinco de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para dar conta dos quase 1.250 alunos, a escola possui 49 professores e Cinara tem convicção de que, em virtude desses números, será um grande desafio aprofundar as relações de parceria entre todos os agentes que integram essa instituição de ensino, principalmente entre os docentes que é o foco do seu olhar.

A gota d'água para o descontentamento dela, mas que a impulsionou à tomada de novas decisões, foi quando procurou o PCA da área de Ciências Humanas, professor Hélio, para apresentar a sua ideia de realizar um levantamento entre todos os docentes, visando a identificar quais seriam os assuntos que gostariam que fossem tratados no planejamento; e, assim, tentar provocar uma reestruturação desse momento tão importante para o trabalho docente e que tem sido reduzido ao cumprimento de múltiplas tarefas (preenchimento de diários e fichas, correção de provas, atividades relacionadas aos projetos da escola), gerando o

afastamento dos professores e, conseqüentemente, os levando à realização de um trabalho solitário.

A resposta de Hélio, no entanto, apesar de polida, não foi a que esperava:

- Admiro muito o seu dinamismo e empenho. Acredito que isso se deve a sua juventude e ao pouco tempo na rede, porém pela minha experiência não acredito nesse tipo de inovação e tenho certeza de que essa sua fase também vai passar. Eu prefiro seguir fazendo o previsto, pois já tenho trabalho demais e muita pressão com os resultados a alcançar. Não preciso ficar inventando mais tarefas. Então, faça o seu trabalho da forma como acredita que eu faço o meu, porém desejo-lhe boa sorte e gostaria muito de ter esperança de que pudesse obter êxito nessa sua investida, mas infelizmente não tenho.

Cinara insistiu, todavia:

- Mas estou pensando em pedir uma reunião com a equipe da gestão e demais membros da escola para começarmos a pensar juntos sobre essa possível mudança.

Hélio respondeu:

- Posso até ir para essa reunião, mas você já sabe qual será a minha resposta.

Logo, como Cinara sabia que reunir todos os professores dos três turnos seria uma tarefa quase impossível, teve a ideia de propor à diretora um momento inicial apenas com os representantes dos três segmentos diretamente envolvidos no assunto (gestão, Professores Coordenadores de Área e representação docente de cada área). Então, após apresentar a proposta à diretora e ouvir alguns argumentos desfavoráveis, ao final, a reunião acabou sendo marcada.

No dia agendado, chegou cedo e ficou à espera dos demais na sala dos professores. Aos poucos, os convidados foram chegando: a diretora, os três coordenadores escolares, os outros dois Professores Coordenadores de Área e oito professores, representantes dos três turnos. E essa presença significativa a deixou muito feliz.

Então, após os cumprimentos da diretora, esta passou a palavra para que Cinara pudesse esclarecer a todos o objetivo da reunião.

- Colegas, a intenção desta reunião é sugerir que pensemos em estratégias para aperfeiçoarmos os momentos de planejamento. Devo lembrá-los de que, de acordo com a portaria de lotação, publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará, uma das atribuições do PCA é coordenar os momentos de planejamento, sob o apoio do Coordenador Escolar, mas não tenho conseguido fazer isso em virtude de inúmeros fatores. Assim, o planejamento tem se constituído em um mero espaço para repasse de informações e cobranças. Sinto que isso

provoca certa resistência nos professores da minha área em relação ao meu trabalho como PCA. Parece que me veem como alguém que está ali para cobrar o que é solicitado pela gestão e não como uma colega que também precisa de apoio e está disposta a pensar junto com eles o estabelecimento de novos caminhos para os desafios que enfrentamos na nossa prática.

E acrescentou:

- O que realmente interessa tem ficado para segundo plano: a discussão em torno da nossa prática em sala de aula, a troca de experiências, a tomada de decisões de maneira conjunta, visando ao enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, nada disso faz parte da nossa pauta. As ideias compartilhadas são geralmente em uma conversa aqui e outra ali pelos corredores da escola ou pelo grupo do aplicativo Whatsapp, que ainda nem sei até que ponto isso é bom ou ruim, tendo em vista a necessidade de termos tempo para as outras dimensões da nossa vida, além do trabalho. Particularmente, muitas vezes me sinto sufocada com essa enxurrada de informações que não param de chegar até a mim.

Prosseguindo, questionou os presentes.

- O que pensam sobre isso? Consideram que o momento do planejamento tem atendido as expectativas de vocês? Por quê? Se não, o que sugerem?

Depois de alguns segundos de silêncio e troca de olhares, a professora Luciana, que é da mesma área de Cinara, se pronunciou.

- Eu percebo que está cheia de boas intenções, mas no meu ponto de vista a gente deveria fazer o planejamento em casa, porque aqui a conexão com a internet é precária e não tem computadores suficientes para utilizarmos. Se eu pudesse usar o meu tempo de planejamento em casa, tenho certeza que seria muito mais bem aproveitado. Acontece é que eu preciso passar o dia aqui, não consigo planejar as minhas aulas e quando chego em casa, o tempo que deveria utilizar para o meu descanso com a família, tenho que investir fazendo o que já deveria ter feito aqui. Então, penso que para fazer o que imagina teríamos que possuir uma estrutura que não temos ainda.

O professor de Inglês, Matheus, emendou imediatamente na fala de Luciana.

-Concordo totalmente com a professora Luciana, começando por essa sala, que é completamente inapropriada para o momento do planejamento, porque é o único espaço que temos para todos os professores. Inúmeras vezes, estamos no dia do nosso planejamento, que acontece por área, como é do conhecimento de todos, e precisamos conseguir ficar concentrados mesmo com a circulação dos demais professores que não estão nessa atividade,

mas não têm outro espaço para ficar. Por isso eu tenho uma sugestão: por que não alternamos fazendo o planejamento uma semana na escola e outra semana em casa? Poderíamos definir *a priori* pontos para estudos e tarefas a executar que seriam apresentadas e discutidas na semana posterior.

Cinara retomando a fala, disse:

- Não podemos esquecer que 1/3 (um terço) da nossa carga horária é destinada aos momentos de planejamento. E isso foi fruto de muita luta e se constitui uma grande conquista que não podemos abrir mão dela. O que estou propondo é justamente que nos aproximemos mais e não o oposto, professores. Eu também estou em sala de aula como vocês e sinto a necessidade de compartilhar os desafios que enfrento com os meus alunos para pensarmos juntos sobre eles, até porque a maioria destes desafios é comum à prática de todos nós e os enfrentamos de forma solitária. Vocês não consideram importante discutirmos e trabalharmos juntos? Será que temos condições de mudar a realidade da nossa escola, mesmo vivendo como ilhas com tanta gente ao nosso redor?

Naquele momento, percebeu pelo olhar da diretora e dos coordenadores escolares que a discussão estava tomando um rumo aparentemente desfavorável, pois foi como se tivessem levantado o tapete, sacudido vários problemas da escola e agora não sabia se iriam conseguir baixar a poeira novamente. Estava se sentindo completamente perdida, porém precisava dar continuidade à discussão.

E foi quando o professor Leandro, que estava bem ao fundo da sala, e que é PCA da área de Linguagens, pediu a fala.

- Gostaria de parabenizar a colega pela sua coragem e ousadia de provocar esse momento, porque na verdade tudo isso que foi dito por você eu também sinto, assim como, todos os problemas levantados pelos demais colegas; entretanto, estamos subordinados à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, ou seja, a CREDE. Assim, a autonomia da escola é bastante limitada e por isso não acredito que podemos fazer mudanças que provoquem alterações significativas no nosso trabalho. Por exemplo, pra começar, considero a carga horária que temos para realizar o trabalho de PCA insuficiente, mas não temos poder para mudar isso e conseqüentemente não poderemos colocar em prática o que você propõe diante de tantas atribuições que já possuímos.

O professor Hélio, adicionou:

- Justamente foi o que disse para a professora Cinara, Leandro; contudo, não quis me ouvir.

Cinara, todavia, retomando o fôlego, perguntou aos colegas:

- Por que não podemos buscar a mudança para essas questões que foram levantadas e que acreditamos serem necessárias? Será que se conseguíssemos nos unir em torno do que consideramos o melhor, para a escola, o nosso trabalho e a aprendizagem dos alunos, não poderíamos lutar por essas e outras conquistas?

Nesse momento, a diretora tomou a palavra e lembrou que a escola deve ser administrada de forma democrática e que, se há um descontentamento, todos têm o direito de lançar mão do nível de autonomia que possuem. Disse, ainda, que talvez fosse a hora de saírem da passividade de quem ganhou autonomia para conquistá-la e acrescentou que estava disposta a contribuir nesse processo.

Enquanto estava falando, o professor de História, Alberto, manifestou que tinha uma proposta a fazer e que ela poderia ajudar na conquista da autonomia que almejam.

A diretora, então, passou a palavra para o professor.

- Sugiro que iniciemos uma fase de discussão dentro da escola para formatarmos uma sugestão de reestruturação do horário de planejamento. Para tanto, poderíamos nos organizar por área, no estabelecimento dessas proposições. Em seguida, faríamos a apreciação coletiva, para, nesse âmbito, elegermos a que melhor represente os anseios da nossa escola. A ideia seria, depois desse processo, apresentá-la à CREDE, com o intuito de obtermos a aprovação para colocarmos a proposta em prática, de forma experimental, no início do próximo ano letivo. Criaríamos também um plano de acompanhamento e avaliação. Ao final de um determinado período de execução, que seria acordado entre as partes, apresentaríamos um relatório apontando as mudanças observadas. O que acham?

Cinara ficou muito empolgada com a ideia e perguntou aos demais o que pensavam acerca da sugestão de Alberto. Os Coordenadores Escolares, rapidamente, se colocaram disponíveis para participar na execução do trabalho e disseram que seria uma ótima oportunidade para todos refletirem sobre os desafios do cotidiano escolar e, quem sabe, até gerar transformações que provoquem resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Ao ouvir a palavra resultados, Cinara não gostou muito, porque a fez lembrar-se da pressão em torno das avaliações externas a que os estudantes são submetidos e que provocam impactos no trabalho do professor. Ela tem a impressão de que, na visão da CREDE e da gestão da escola, a melhora da aprendizagem dos alunos só depende da atuação docente.

Apesar desse sentimento, no entanto, estava animada com o rumo que a reunião havia tomado, pois considera que conseguiram ultrapassar o nível da simples constatação da realidade para a possibilidade de colocarem em prática um projeto que tem grandes chances de produzir mudanças positivas, tanto no desenvolvimento profissional de cada docente quanto na cultura da escola. O desafio agora seria não deixar apagar essa pequena chama que foi acesa.

Consequentemente, depois da reunião, foi para casa um pouco apreensiva quanto aos próximos passos que deveriam ser dados e também com uma pergunta que não parava de martelar na sua cabeça: será que conseguiriam organizar uma proposta viável de ser executada, que reflita os anseios de toda a escola e que seja capaz de engendrar um trabalho docente dentro de um contexto de colaboração?

## APÊNDICE O- QUESTÕES PARA ANÁLISE DO CASO DE ENSINO

1) Em sua opinião, quais são as temáticas abordadas no caso? E qual seria a principal?

2) Na sua atuação como PCA, já tentou mobilizar os docentes para uma ação articulada, como a professora Cinara fez? Quais as suas motivações para fazer isso? Obteve êxito?

3) Você se identifica com algum professor mencionado no texto? Por quê?

4) Se você estivesse na reunião da escola citada no texto, qual proposta apresentaria para a reestruturação do momento do planejamento?

5) Você considera ser possível mudar a realidade desta escola no que diz respeito ao trabalho do PCA junto aos docentes, especificamente no que se refere ao planejamento? Por quê?

## APÊNDICE P – QUADRO-BASE DA CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

GRUPOS DE PARTICIPANTES	CATEGORIAS TEÓRICAS	CATEGORIAS EMPÍRICAS	UNIDADES DE ANÁLISE (Falas dos participantes)	
			UNIDADES DE REGISTRO/ Temáticas que emergiram	UNIDADES DE CONTEXTO (Falas dos participantes, dentro do contexto, nos quais surgiram as temáticas).
	Desenvolvimento Profissional/ Formação Contínua/ Escola	Surgidas a partir dos itens do roteiro de entrevista elaborados com base em cada categoria teórica		
PCAs				
COORDENADORES ESCOLARES				
PROFESSORES				

**ANEXO**

## ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO GRAMATICAL



ACADEMIA CEARENSE  
DA LÍNGUA PORTUGUESA

DVLICISONAM ET CANORAM LINGVAM CANO

Declara-se, para constituir prova junto ao (ã) MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
do (da) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE  
que, por intermédio do acadêmico titular infra-assinado, foi procedida à correção gramatical e estilística  
do (da) DISSERTAÇÃO intitulado (da) "CENÁRIO DE DESENVOLVIMENTO PRO-  
FISSIONAL DE PROFESSORES: A ESCOLA COMO LOCUS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA?"  
da autoria de ESTELLE TELES DA SILVA  
orientado (a) pelo (a) PROF.ª DR.ª SILVINA PIMENTEN SILVA  
razão por que se firma a presente, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Orto-  
gráfico Lusófono, vigente desde 01.01.2009.

Fortaleza (CE), 29 de FEVEREIRO de 2018.

Prof. Vianney Mesquita  
Reg. Profissional  
CE 00489 JP

Prof. João VIANNEY Campos de MESQUITA  
Acadêmico Titular da Cadeira número 37 da ACLP.  
Escritor e docente Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará  
Reg. Prof. MTF00489JP.