

PAINEL 7

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR
NO PROFORMAÇÃO:
UNINDO A TEORIA E A PRÁTICA
NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Bernardete A. Gatti

Tereza Barros Amaral

Jandira Medrado

Formação de professores no Proformação: unindo a teoria e a prática num sistema de educação a distância

Bernardete A. Gatti

Fundação Carlos Chagas – PUC/SP

O crescimento populacional, o desenvolvimento e a construção da paz social colocam desafios enormes para as políticas sociais e a educação, por intermédio dos professores, certamente tem papel decisivo a desempenhar nesse cenário.

A questão da formação de professores tem sido um desafio para as políticas educacionais no Brasil, e um dos fatores desse desafio é a grande quantidade de professores necessários ao atendimento das crianças e jovens que, em sucessivas coortes, adentram a escola, ou a ela teriam direito. A formação em número e em qualidade dos professores é ainda um objetivo não atingido. Nessa perspectiva, programas que tenham por meta prover formação de base e continuada a professores em exercício, especialmente aos que não têm sequer a formação mínima pedida pelas normas vigentes, são meritórios e socialmente desejáveis. O Proformação é um projeto que se enquadra nesse cenário.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) é um curso na modalidade de ensino a distância para a habilitação no Magistério em nível médio. Está dirigido aos professores em exercício no sistema de ensino, que não tenham ainda formação desse nível. Estudos de demografia educacional mostraram que não são poucos os professores no Brasil, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que não têm formação em nível médio, e muitos sequer terminaram o Ensino Fundamental (Gatti, 2000). Isto se coloca como um desafio a políticas públicas de melhoria na qualidade da educação e chama por ações que possam oferecer esse tipo de formação, criando uma base adequada para a posterior formação em nível superior. O Proformação é uma iniciativa

do Ministério da Educação, que tenta responder em parte aos desafios colocados pelas comunidades demandantes por educação.

Com duração de dois anos, o Programa é destinado a professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, em exercício, que não possuem a titulação legalmente exigida e lecionam nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Encontramos ainda, em muitos meios acadêmicos, grandes resistências aos processos de educação a distância, resquício de experiências, em nossa história, mal-planejadas e executadas e, portanto, mal-sucedidas. Paira uma desconfiança generalizada sobre a qualidade desses processos. A questão repousa na vontade política de levar avante processos dessa natureza com qualidade, o que só é possível com orçamento adequado e pessoal qualificado para planejar, gerenciar, produzir materiais e atuar junto aos cursistas mais diretamente. Educação a distância não significa abandono do usuário. O componente interativo, seja por mídias, seja por encontros pessoais e atendimento qualificado, é fundamental para a qualidade do processo, para a manutenção do interesse e para a própria construção dos conhecimentos por parte dos cursistas.

A rede de educação a distância formada no Proformação abrange atualmente 15 estados, aproximadamente mil municípios e cerca de 27 mil professores cursistas. Fazem parte de sua estrutura operacional 209 agências formadoras, distribuídas pelos estados participantes, e uma rede de aproximadamente 2.500 tutores. Tal estrutura constitui um sistema de apoio à aprendizagem responsável por suporte, acompanhamento sistemático e avaliação dos professores

cursistas. Além disso, os cursistas e tutores contam com o atendimento de um plantão pedagógico em cada Agência Formadora, para onde podem telefonar, gratuitamente, para esclarecer suas dúvidas. O processo formativo dos envolvidos na formação dos professores é desenvolvido para garantir qualidade nas atividades com os cursistas, na consciência de que processos de educação a distância requerem que os quadros responsáveis pelo trabalho tenham também uma formação adequada.

No Proformação, a teoria anda junto à prática de sala de aula dos professores cursistas. À medida que estudam e realizam as atividades requeridas no curso, os cursistas têm a oportunidade de experimentar na sala de aula os novos conceitos e as novas atividades de aprendizagem sugeridas. Fazem uma reflexão sobre sua prática pedagógica, seja nos encontros quinzenais com seu tutor e colegas, seja no momento da observação da prática pedagógica acompanhada pelo tutor, seja na elaboração do Memorial, um documento escrito, construído no transcorrer do curso, que relata seus avanços, dificuldades e experiências com os alunos. Essa formação é provida tanto em situações presenciais como por diversos materiais de apoio produzidos para esse fim.

A matriz curricular proposta garante um trabalho que une teoria e prática por meio de um “núcleo integrador” que perpassa todos os módulos do programa. Desenvolve-se em quatro “eixos integradores” – Educação, sociedade, cidadania; A escola como instituição social; Organização do ensino e trabalho escolar; Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente – e por “projetos de trabalho” que visam às ações de integração escola-comunidade. Agregadas ao eixo integrador acham-se as áreas temáticas que oferecem conteúdos básicos que permitam uma reflexão referenciada do trabalho educacional na escola e em sala de aula. Essas áreas são: Linguagens e Códigos; Identidade, Sociedade e Cultura; Matemática e Lógica; Vida e Natureza; Fundamentos da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico.

A sistemática do Proformação representa uma possibilidade viável e com grande potencial para a capacitação docente no país, seja ela inicial ou continuada. Isso é o que vem mostran-

do o processo de avaliação externa, que está sendo desenvolvido sobre esse programa. Além de demonstrar que é possível desenvolver um curso de educação a distância, com qualidade, para a formação de professores, o Programa corrobora o fato de que a modalidade do ensino a distância permite democratizar o acesso à qualificação profissional, atingindo muitos professores que vivem em contextos isolados ou que não reúnem as condições para participar de capacitações regulares presenciais. Alguns dados obtidos pela equipe de avaliação externa do programa, constante de relatórios divulgados, vêm mostrando vários indícios do sucesso da proposta nos diversos estados onde se desenvolve. O modelo de formação é avaliado como sendo bem estruturado e facilitador do acompanhamento do professor cursista. O processo de formação dos formadores (professores/formadores e tutores) é considerado fundamental para o êxito dos trabalhos. Mudanças em conceitos e práticas pedagógicas são observadas. Isso não quer dizer que alguns problemas não estejam sendo detectados. Condições estruturais, sobretudo ligadas à participação dos órgãos municipais de Educação, mostram algumas dificuldades que precisam ser contornadas ou repensadas. Aspectos ligados à linguagem de alguns dos textos de apoio também merecem uma readequação. No todo, as avaliações apontam para um impacto positivo do Programa. Espera-se, então, que as lições aprendidas na experiência do Proformação sirvam ao desenvolvimento de outros programas que visem à formação e à capacitação docente em sistemas estruturados de ensino a distância.

Bibliografia

- GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. *Proformação, Avaliação Externa – Pesquisa de opinião*. 1º Relatório, 2001.
- _____. *Avaliação Externa – Estudos de caso*. 1º Relatório, 2001.
- _____. *Avaliação Externa – Entrevistas*. 1º Relatório, 2001.

O Proformação: uma leitura freireana da formação de professores como prática da liberdade

Tereza Barros Amaral

Seduc/PE

*Eu diria aos educadores e educadoras:
– Ai daqueles e daquelas que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar.
– Ai daqueles e daquelas que em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.*

Paulo Freire

Resumo

O Curso do Proformação no contexto histórico-social de uma educação excludente constitui um anúncio da função reparadora dos direitos de todos – professores e alunos do meio rural – a uma escola pública de qualidade, construída pela reflexão da práxis pedagógica (unidade teoria-prática), objeto de conhecimento, compreensão e transformação da realidade social (escola-comunidade) e pessoal (professores, tutores e alunos).

O texto fundamenta-se no socioconstrutivismo freireano sobre a contextualização e interdisciplinaridade dialética e dialógica dos Projetos de Trabalho, destacando o resgate da pluralidade cultural, a integração socioeducacional e a construção da identidade autônoma e cidadã dos professores que constituem o coletivo do Proformação de Pernambuco.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) representa um esforço do poder político para assumir e denunciar a feição excludente e elitista de nosso sistema educacional, que tem ferido duplamente o direito constitucional – o de aprender e o de ensinar – de professores e alunos que convivem no isolamento das escolas rurais de difícil acesso, em turmas

multisseriadas, sem acompanhamento pedagógico e formação continuada em serviço, sem acesso aos bens culturais universais e ao reconhecimento da pluralidade e da riqueza cultural de suas raízes, constituintes da identidade desses anônimos artesãos dos tecidos da história.

O anúncio da função reparadora dos direitos de todos – professores e alunos – a uma escola pública de qualidade, como exercício da cidadania plena, requer a compreensão de suas determinações histórico-sociais.

No Brasil, o caráter subalterno atribuído à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos (dizimados), caboclos migrantes e trabalhadores braçais (rurais), entre outros, tem impedido o exercício da cidadania plena aos descendentes desses grupos, que ainda hoje sofrem as conseqüências dessa realidade histórica.

O Proformação, fundamentado nos princípios democráticos da igualdade de direitos para todos e do dever do Estado, propõe a reparação dessa dívida inscrita em nossa história social e educacional, criando situações pedagó-

gicas equalizadoras e qualificadoras da formação do professor, integrando os princípios da educação básica de jovens e adultos, às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da formação de professores na modalidade normal em nível médio, por intermédio da educação à distância.

O Proformação profetiza: o ensino é aprendizagem

Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas de sua cultura e da história do seu povo, dos dominados do seu povo que conhecem o seu aqui e agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam...

Paulo Freire

No Proformação, onde o ensino é aprendizagem, a formação de professores em exercício toma como objeto de conhecimento, reflexão e transformação a prática pedagógica no contexto escolar e sociocultural das escolas que são campo de estudo.

Apoiada na legislação vigente, que concebe a educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais, a proposta pedagógica do Proformação restabelece a relação entre o currículo e a vida cidadã, ressaltando a formação do professor em exercício como uma estratégia de democratização do sistema educacional e social, na perspectiva de sua transformação, de acordo com os pressupostos do Programa e os princípios freireanos:

- O professor exerce uma atividade de natureza pública, pautada no compromisso com a inclusão e a aprendizagem do aluno.
- O professor é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la pela reflexão sobre o cotidiano do seu fazer pedagógico, da escola e do contexto sociocultural.
- A formação permanente do educador requer investigação, teorização e sistematização, porque a prática se faz e refaz em práxis – unidade teoria-prática.

- O Programa de Formação Continuada dos Educadores é condição para o processo de reorientação curricular integrado ao projeto pedagógico da escola.
- A prática pedagógica requer a compreensão da gênese do conhecimento e o diálogo entre a cultura local e a universal.
- O perfil do professor, gestor de sua práxis e de sua formação, contempla o ser humano em sua globalidade, identidade profissional e compromisso social.

Os projetos de trabalho: a educação é uma forma de interação com o mundo

No Proformação, a integração escola–comunidade é o eixo do currículo diversificado, organicamente vinculado à base nacional comum e construído pelos projetos de trabalho, que ressignificam os conhecimentos estudados interdisciplinarmente, por meio do diálogo com a realidade a ser conhecida e transformada.

Os projetos de trabalho qualificam as relações do professor com a sua comunidade, ampliando suas competências como pesquisador e produtor de conhecimentos socialmente necessários.

Fundamentados no socioconstrutivismo freireano, os professores desenvolvem os seus projetos de trabalho com o método de pesquisa – ação por intermédio de momentos dialética e interdisciplinarmente articulados:

A investigação temática, pela qual professores e alunos buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e os temas centrais de sua biografia.

A tematização, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido e historicamente construído

A problematização, na qual eles tentam superar uma primeira visão mágica e o senso comum com uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

A vivência da *investigação temática* pelo coletivo do Proformação de Pernambuco pesquisou o universo vocabular e biográfico do povo pernambucano, a partir da leitura de imagem-texto e contexto em vídeos sobre:

- Hino de Pernambuco.
- Folclore de Pernambuco – “Leão do Norte”, de Lenine e Paulo César Pinheiro.
- Escola Rural de Pernambuco – “Sementes do Sertão”, do Projeto Caatinga.
- Povos indígenas de Pernambuco – TV VIVA – SEC/PE.

O tema central da biografia do povo pernambucano foi retirado do Hino de Pernambuco – “*És a fonte da vida e da história*”.

A análise do *universo vocabular* revelou as marcas identitárias, étnicas e culturais, os marcos históricos e geográficos do povo e povos pernambucano, suas origens, linguagens, criatividade, sensibilidade estética, suas diferenças, diversidade e adversidades, lutas e conquistas.

A *tematização*, construída coletivamente, ressignificou os conhecimentos, ampliou os níveis de consciência, do senso comum à reflexão crítica, desenvolvendo a *problematização* – definição de novos temas de investigação, na perspectiva da leitura crítica e propositiva de intervenção no meio em que vive, ampliando e clareando as visões de mundo e de homem situado em seu contexto e sujeito das transformações pelo conhecimento, passando a “saber o que sabe e não sabia que sabe; buscando o saber que não sabe e usando o saber para transformar a realidade que se é e que se vive”.

Assim Paulo Freire explica a gênese do conhecimento e a dimensão social dos projetos de trabalho, transformando a vida do professor do meio rural, ressignificando saberes e reinterpretando a realidade, situando *a utopia no horizonte da experiência vivida e projetada conforme os pilares do século XXI*:

Aprender a aprender: a acessar e ressignificar o conhecimento e exercitar a metacognição.

Aprender a fazer: a valorizar o saber, pes-

quisado na ação e na reflexão da própria prática.

Aprender a ser: a construir sua identidade na diferença e diversidade, com alteridade.

Aprender a conviver: a ser solidário, construindo colaborativamente, socializando e celebrando coletivamente.

*Ninguém educa ninguém,
ninguém se educa sozinho,
os homens e as mulheres
se educam em comunhão.*

Paulo Freire

A construção dos projetos de trabalho pela aprendizagem colaborativa fundamenta-se na *ecopedagogia freireana* – integrando os saberes escolares e os saberes comunitários, construindo novas relações entre os professores e o meio físico-geográfico em seu contexto sociocultural, desvelando os problemas tematizados em suas pesquisas e descobrindo os valores culturais, por meio de seus produtos e produtores – personalidades da história, mitos e anônimos artesãos de redes culturais – tão expressivamente apresentados nos vídeos que introduziram o tema gerador.

Pernambuco: és a fonte da vida e da história

O resgate da subjetividade e da estética da sensibilidade promovida pela “leitura da imagem” e texto do vídeo *Leão do Norte* representa a síntese identitária e a pluralidade cultural do povo pernambucano, construída pelos professores:

Sou coração do folclore nordestino / Sou Mateus e Bastião do Boi-Bumbá / Sou um boneco do Mestre Vitalino / Dançano uma ciranda em Itamaracá / Sou um verso de Carlos Pena Filho / Num frevo de Capiba ao som da Orquestra Armorial / Sou Capibaribe num livro de João Cabral [...] / Eu sou mameleuco sou de Casa Forte / Sou de Pernambuco eu sou Leão do Norte [...]

Traduzindo a dimensão cultural dos pro-

jetos de trabalho e a promoção pessoal de tantas “Vidas Severinas”, animadas pelos versos de João Cabral de Melo Neto e de Carlos Pena Filho, pelo Movimento Armorial de Ariano Suassuna, pela dança do Toré dos povos indígenas (alunos do curso), pela Ciranda de Lia de Itamaracá e, ainda, pelo Auto Pastoril do Bumba-Meu-Boi, representado nas figuras de barro do Mestre Vitalino de Caruaru, que tematizaram algumas das pesquisas e produções de conhecimento desenvolvidas pelos professores cursistas, tutores e professores/formadores do coletivo do Proformação de Pernambuco. A esse coletivo vamos homenagear, outorgando a Comenda Mérito Educacional Paulo Freire, do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, já ofertada à professora Mindé Badauy de Menezes, então Coordenadora Nacional desse Programa junto à SEED/MEC, ato que neste momento compartilho com todos aqueles e aquelas a quem Paulo Freire chamou de profetas: “por prever o amanhã que mais do que adivinham, realizam...”, por sonhar e semear sonhos possíveis de serem concretizados porque encharcados do suor, do cheiro da terra e gente brasileira, deste homem novo e desta mulher nova, nova geração de ser, pensar, sentir e agir e de produzir o saber, como tão bem expressa o professor Vicente, ainda sem titulação, em sua poética reflexão, versando com autonomia sobre a *Escola da esperança, missão de seu dia-a-dia*.

*Precisamos da escola
Igualmente o próprio pão
Mas se vier distorcida
Só vicia o cidadão
Escola tem à vontade
Mas não é nem a metade
Da palavra educação*

—
*Para o povo do sertão
Foi difícil aprender
Pois pensava que a escola
Nada tinha o que saber
Só visava o empreguismo
Pois é, e o capitalismo
O que nos tem a dizer?*

—
*Mas agora vai haver
O que o povo tanto queria
Escola a partir da base
Formando a cidadania
O povo aponta o defeito
Ainda cobra o direito
Seguro e com garantia*

—
*A escola todo dia
Terá uma nova missão
Escutará atentamente
Do povo a opinião
E levando o conhecer
A todos, compreender
A vida e a libertação.*

Prof. Vicente de Paula F. Leite

Experiência do Proformação em Araguaína

Jandira Medrado

Coordenadora do Proformação – Araguaína/TO

Resumo – Histórico

Quando fui convidada para coordenar o Proformação, em Araguaína/TO, tive um certo receio, pois estava diante de uma nova situação no universo educacional. Porém, logo procurei conhecer toda sua operacionalização e fiquei encantada com o desenho do Programa em toda sua estrutura, principalmente com o trabalho voltado ao professor cursista.

Aceito o cargo, procurei formar uma equipe que fizesse a diferença. Desde os primeiros momentos de atuação no Programa, a equipe tem trabalhado com o mesmo objetivo: concretizar a qualidade no ensino-aprendizagem no Proformação.

Logo na primeira fase presencial, reunimo-nos para planejar minuciosamente todas as atividades a serem desenvolvidas durante o encontro. Esse procedimento é adotado em todas as fases.

As áreas temáticas são trabalhadas com oficinas e dinâmicas que facilitem a aprendizagem. O resultado é surpreendente.

Além das oficinas, procuramos também orientar e subsidiar o tutor para ter uma atuação mais efetiva junto ao professor cursista. A Agência Formadora (AGF) não pára por aí: é constante o acompanhamento do desempenho dos cursistas e do trabalho dos tutores, por meio de visitas a reuniões quinzenais, práticas pedagógicas e processamento dos dados de desempenho nas avaliações.

A Agência Formadora de Araguaína, desde a implantação do Proformação no município, tem desenvolvido um trabalho em equipe, daí o porquê dos resultados bem-sucedidos que a AGF tem vivenciado.

O material oferecido pelo Programa é riquíssimo, oferece oportunidade para o professor cursista desenvolver tanto o lado intelectual quanto o profissional. No entanto, se não hou-

ver uma orientação e um acompanhamento efetivos, os resultados podem não ser satisfatórios. Por isso, a AGF de Araguaína procura sempre orientar tutores e professores cursistas nessa caminhada, pois acreditamos que os esforços valem a pena.

Mesmo sendo uma AGF com um grande número de professores cursistas, procuramos acompanhar o crescimento de cada um, pelo desempenho nas provas, do registro do memorial, da atuação na prática pedagógica e do envolvimento com as questões educacionais no seu município. Aqui serão relatados alguns procedimentos adotados pela AGF nos instrumentos que se seguem.

Fase presencial

A execução da fase presencial na AGF de Araguaína/TO é um momento de integração entre os cursistas dos municípios aderidos. Conhecedora do contexto que envolve o cursista: o trabalho cansativo na zona rural, as adversidades que enfrentam e a duração da fase presencial, a AGF viu a necessidade de trabalhar as áreas temáticas com oficinas e dinâmicas, dramatizações, envolvimento do trabalho em grupo e atividades em que o professor cursista possa ter participação ativa. Tais procedimentos têm tido excelentes resultados, pois os procedimentos adotados tornam as atividades prazerosas e a fase menos cansativa, além de fornecer subsídios auxiliares da prática pedagógica do professor cursista.

É interessante o crescimento gradual nos encontros modulares. Na primeira fase, a maioria dos cursistas não participava das atividades, preferia ficar escondida na sua timidez e insegurança.

Nas fases seguintes, foi visível o crescimento. Os alunos mantiveram uma participação ativa em todos os momentos. As atividades solicitadas pelos professores-formadores foram realizadas com disponibilidade e dinamismo, levando-nos a crer que os procedimentos didáticos influem na aprendizagem. Mesmo com um grau de dificuldade no conteúdo, a ludicidade favorece uma aprendizagem concreta.

A fase presencial oferece aos professores/formadores e à AGF a oportunidade de trabalhar, não só os conteúdos temáticos, mas também o incentivo ao professor cursista, elevando sua auto-estima, fator importante no crescimento pessoal e profissional do cursista.

Reunião mensal

Ao falar em acompanhamento do professor cursista, temos de enfatizar a importância do trabalho do tutor. Ele é a ponte entre a AGF e o cursista. Se o tutor não fizer um bom trabalho, a qualidade dos trabalhos dos outros pode ruir.

O tutor precisa de suporte, orientação constante e acompanhamento de suas atividades. Com as reuniões mensais, a AGF pode acompanhar o trabalho desse tutor e os avanços dos cursistas.

A AGF de Araguaína tem em sua agenda de reunião o momento de troca de experiências, a exposição das dificuldades, bem como o crescimento dos cursistas. Além desse acompanhamento por intermédio do tutor, ao recolher os instrumentos de avaliação, a AGF procura processar os dados no SIP e elaborar gráficos para detectar possíveis regressos e, posteriormente, procurar meios para corrigi-los.

Outro ponto trabalhado nas reuniões mensais diz respeito às sugestões que o tutor extrai nas reuniões quinzenais para que estas sejam apresentadas em outros municípios. Esse intercâmbio tem dado certo, mostrando que no trabalho em equipe, com participação efetiva dos componentes, só podemos colher resultados bem-sucedidos.

Encontros quinzenais

A educação, ao longo dos anos, já implantou muitos cursos voltados para a formação de professores, na modalidade a distância. Entretanto, os resultados não foram plenamente satisfatórios.

O Proformação não é mais um curso dessa modalidade. Desde a sua implantação, houve a preocupação do acompanhamento do professor cursista. O discente do Proformação não fica isolado. Além do acompanhamento periódico em sala de aula, a cada quinze dias todo o seu trabalho é colhido para a verificação da aprendizagem. Nos encontros, os cursistas tiram dúvidas, trocam experiências de sala de aula e falam de como têm atuado na comunidade. Nesse momento, o tutor procura levar sugestões para serem trabalhadas na quinzena seguinte, executa dinâmicas envolvendo os conteúdos temáticos e procura transformar essas oito horas em momentos agradáveis.

Nos primeiros encontros quinzenais, mesmo tendo um número grande de cursistas, os professores/formadores e a coordenadora sempre estavam presentes. No segundo módulo, os tutores já tinham domínio da condução das reuniões, bem como amadurecimento suficiente para conduzir com êxito essas reuniões, não sendo necessária a presença constante da AGF.

Prática pedagógica

A prática pedagógica do professor cursista tem sido um dos melhores instrumentos comprobatórios da qualidade do Proformação. Em depoimentos dos professores que estão inseridos no Programa, é unânime a afirmação de que antes de participarem do Proformação a atuação em sala de aula era um ato sem sentido. Os conteúdos eram retirados dos livros e jogados aleatoriamente para os alunos. Não passavam de meras informações sem qualquer objetivo. A partir da inserção no Programa, especificamente na primeira fase presencial, o mundo educacional passou a ser visto sob outro ângulo, afirmam os cursistas.

Para os professores/formadores e a coordenação da AGF, nada é mais gratificante do que ratificar as mudanças que estão ocorrendo na prática pedagógica dos cursistas. A AGF reconhece a pre-

ciosidade das sugestões para a sala de aula do professor cursista, porém sem um acompanhamento e incentivo, as sugestões não saíam dos guias. O trabalho da AGF, nesse sentido, é constante, desde o primeiro momento de implantação do Programa no município. Mesmo com algumas dificuldades de aquisição de material de apoio em algumas escolas na zona rural, o professor cursista já tem o pleno domínio de buscar alternativas para uma atuação pedagógica eficiente.

Em visita a práticas pedagógicas, a AGF pôde comprovar mudanças expressivas nas metodologias dos cursistas.

Para uma execução satisfatória de qualquer atividade é necessário um planejamento que corresponda à realidade dos envolvidos. Pensando nisso, a AGF esquematizou um plano de aula que favorecesse *aulas vivas*. Daí surgiu um plano em que a contextualização e a interdisciplinaridade são pontos primordiais na avaliação desse instrumento. Inicialmente, por causa do costume com um plano tradicional, percebemos algumas dificuldades em sua elaboração, mas com o trabalho contínuo junto aos professores cursistas e o esforço que eles fazem para crescer profissionalmente, todas as dificuldades foram superadas e o resultado são aulas dinâmicas, atraentes, com articulação entre as disciplinas, contextualização dos conteúdos, além de outros procedimentos norteadores da qualidade no ensino-aprendizagem.

O plano de aula, instrumento vinculado à prática pedagógica, contempla: conteúdos, objetivos, recursos didáticos, organização do ambiente, metodologia, tempo previsto, atividades a serem executadas, contextualização, sugestões do trabalho interdisciplinar, modo de avaliação e bibliografia utilizada. Com essas competências a serem observadas no plano de aula, as orientações dos guias e as sugestões que a AGF está sempre levando aos cursistas, os resultados têm sido positivos.

Memorial

O memorial funciona como raios X do professor cursista nesse processo, cuja engrenagem não pode apresentar qualquer falha, senão os resultados chegarão a um ponto não almejado.

A princípio, o memorial foi visto com muito receio pelos cursistas. Isso ocorreu em razão do pouco hábito de leitura e de escrita cultivado por eles, dificultando muito a redação desse instrumento avaliativo.

Os diversos tipos de leituras que o programa oferece e as atividades que o professor cursista tem de desenvolver oferecem material suficiente para um texto. Mesmo que os elementos ali registrados não estejam bem elaborados, o professor cursista tem uma grande quantidade de informações para registrar. É claro que, de um momento para o outro, a pessoa não passa a escrever bem, mas fazendo uma análise dos textos produzidos no início do programa e os que estão sendo feitos atualmente, percebemos um grande avanço na produção textual. Mesmo porque, na prática pedagógica há muitos procedimentos e resultados que os professores cursistas fazem questão que os outros membros do Proformação saibam. Com isso, o registro no memorial é uma constante.

Projetos

A princípio, os projetos representavam o desconhecido, um desafio ao novo, uma proposta de trabalho, que aos poucos foi se desvendando, partindo da realidade conhecida de cada professor cursista e avançando rumo a um estudo sistematizado de temas que abordam problemas e/ou dificuldades em suas comunidades.

No módulo I, o projeto esteve voltado para detectar problemas, delimitação de temas, planejamento do cronograma e elaboração da proposta do trabalho.

Nos módulos II e III, o envolvimento girou em torno do relatório parcial, compreendendo: relatos do módulo I, elaboração de questionários para pesquisa de campo, construção de gráficos, pesquisa sobre o tema, relato dos trabalhos em sala de aula utilizando o projeto e execução do mesmo.

O IV módulo se deterá no relatório final, no qual serão relatados todos os passos do projeto, acompanhados de conclusão, auto-avaliação e bibliografia.

O projeto vem sendo motivo de crescimento, de aprendizagem significativa, pois possibi-

lita a efetiva participação dos professores cursistas na vida da comunidade, por meio de eventos como: feira cultural, seminários, palestras, feiras de ciências, entre outros, levando à conscientização e a ações em prol da qualidade de vida.

A AGF, na qualidade de orientadora, fornece suporte a tutores e professores cursistas para que desenvolvam seus estudos. Nas reuniões mensais, os professores/formadores atuam como mediadores, repassando conteúdos e leituras sobre os temas, orientando na estruturação do projeto, buscando apoio material em órgãos que tratam de assuntos ambientais e de saúde, tais como Naturatins, Naturativa, Ibama, HDT, Posto de Saúde.

O projeto de trabalho vai além de um instrumento de avaliação, pois abrange a socialização, na medida em que possibilita a atuação do professor cursista como sujeito no processo de desenvolvimento das comunidades das quais ele participa.

Gráficos

Para o melhor acompanhamento dos resultados obtidos nas provas bimestrais, CVAs, memoriais, práticas pedagógicas e planos de aula, a AGF processa os dados e esboça gráficos que mostram o percentual obtido por área temática e por cursista, em cada instrumento de avaliação. Por esses resultados é possível comparar os percentuais e melhorar o monitoramento.

Eventos

Não há dúvida quanto à qualidade do Proformação, e isso é visível em todos os municípios que integram a AGF de Araguaína. Os professores cursistas têm mostrado um grande avanço profissional. Além de terem uma prática pedagógica satisfatória, os professores cursistas não medem esforços para participar de eventos educacionais no município em que atuam, bem como para promoverem feiras, seminários, exposições de trabalhos relacionados aos projetos, com envolvimento de seus alunos.

Em depoimento de uma cursista que atua

na zona rural, foi relatado que antes de entrar no Proformação, feira, para ela, era um lugar onde se ia fazer compras de gêneros alimentícios. Hoje, essa mesma cursista já realizou uma feira maravilhosa, expondo trabalhos realizados com os alunos, com participação da comunidade. Todos os trabalhos estavam relacionados ao projeto do trabalho que a professora cursista está desenvolvendo.

Esse não é o único caso. A AGF já participou de vários eventos similares, e a qualidade da exposição tem sido motivo de alegria para a AGF. Verifica-se com isso que o Proformação oferece um leque de possibilidades para que o professor cursista possa mostrar quão grande é seu desempenho.

Reforço

O reforço tem sido um fio condutor do sucesso nas provas bimestrais. No bimestre, o cursista se envolve com muitas atividades além dos estudos dos conteúdos, acumulando muitas informações, e a expectativa da realização de uma prova é diferente das atividades que ele realiza com consulta. O próprio vocábulo “prova” já provoca uma ansiedade na cabeça do cursista, desencadeando algum esquecimento dos conteúdos.

Quando realizamos o reforço, procuramos trabalhar conteúdos que serão cobrados na prova bimestral; além disso, o emocional do cursista deve estar em equilíbrio. Com isso, procuramos também incentivar e acalmar a tensão vivida por ele antes das avaliações.

Além do reforço, a equipe da AGF de Araguaína não mede esforços ao desenvolver toda e qualquer atividade norteadora da qualidade no ensino-aprendizagem.

Depoimentos

Para avaliar a qualidade do ensino-aprendizagem não basta aplicar métodos e técnicas, processar dados e elaborar gráficos. Quando sofremos mudanças positivas, temos prazer em comentar os nossos avanços. No Proformação, há um momento reservado para os relatos de experiências, tanto na fase presencial, quanto

nas reuniões mensais e encontros quinzenais.

A AGF de Araguaína tem presenciado depoimentos emocionantes dos cursistas e tutores. Abaixo temos um fragmento do depoimento de Josimar Pereira da Silva, professor cursista de Santa Fé, e de Ilzi Maria da Silva, tutora de Wanderlândia:

Depoimento do professor cursista Josimar Ribeiro da Silva

Antes de ser um professor, minha vida era muito sofrida, morava na roça, estudava com muita dificuldade. Minha família, pobre, não tinha como melhorar meu grau de estudo.

O início da minha carreira como professor foi uma coisa não planejada. Certo dia, fui convidado para substituir um professor em uma escola na zona rural. Fiquei apavorado. Não tinha experiência e, para falar a verdade, tinha medo de tudo. Além do mais, desconhecia aquela profissão que me esperava. Tinha dificuldades em tudo: diários, plano de aula, ficava perdido nas explicações do conteúdo, totalmente inseguro. Eu ficava tão nervoso, que não conseguia falar. Era muito difícil, mas a situação financeira me obrigava a ficar.

Quando, de repente, apareceu o Proformação. Descobri que ali estava a minha chance

de mudar o meu jeito de ser e melhorar minha atuação profissional. Foi exatamente o que aconteceu. Hoje, já tenho segurança em minhas aulas, sei como trabalhar a interdisciplinaridade e contextualização e, acima de tudo, tenho consciência do valor da minha profissão.

Graças ao Proformação consegui superar muitas dificuldades e elevar minha auto-estima.

Depoimento da tutora Ilzi Maria da Silva

O Proformação mudou a minha vida. Apesar de ser otimista, me sentia uma pessoa vazia e solitária. Primeiro pela idade. Eu pensava: “Meu Deus, as minhas colegas na sala de aula são, na maioria, jovens e, apesar de eu ser uma pessoa respeitada por todos, me sinto insegura em relação ao meu futuro. Tudo era vazio. Não tinha sonhos nem perspectivas. Mesmo terminando o Magistério, a história continuou a mesma.

No entanto, a partir do momento que entrei no Proformação, minha vida mudou. Hoje, estou cheia de expectativas, conhecimentos e, o mais importante, de realizações. Sinto-me realizada, e, como um beija-flor que sai de flor em flor, assim é o meu trabalho como tutora, cuidando de suas ‘flores’ para que sejam frondosas e radiantes. As cursistas estão crescendo e eu também. Esse é o meu maior prêmio.

PAINEL 8

**ARTICULAÇÃO ENTRE A
FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES –
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Fátima Regina Teixeira de Salles Dias

Habilitando-se professor: experiência concreta de valorização do profissional de educação infantil em exercício nas creches e nas pré-escolas de Minas

Fátima Regina Teixeira de Salles Dias

UFMG/MG

Apresentação

Este relato pretende apresentar o *Programa Emergencial de Habilitação Profissional em Nível Médio – Modalidade Normal – do Professor de Educação Infantil em Exercício*. Trata-se de proposta articulada entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outras oito instituições de ensino superior integrantes do Programa Minas – Universidade Presente,¹ a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG, a Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente (SETASCAD/MG) e Prefeituras Municipais, que visa à habilitação do professor leigo em exercício nas creches e pré-escolas do Estado. O principal objetivo que uniu esses parceiros foi o empenho na busca de ações que pudessem reverter na melhoria da qualidade do trabalho da Educação Infantil em Minas Gerais.

Respondeu essa parceria, por sua vez, ao apelo e às orientações do Conselho Nacional de Educação expressas no Parecer CNE/CEB nº 04/00, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, ou seja, “para fazer frente a [essas] exigências legais para a profissionalização docente dos professores para a educação infantil, incluindo aqueles que, no momento, são leigos, deverá haver intensa mobilização das Universidades Públicas ou Privadas, Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais de nível médio, Secreta-

rias, Conselhos e Fóruns de Educação na criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas, possibilitando a habilitação dos profissionais, dentro dos parâmetros legais”.

O programa foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e tem duração prevista até 2007. É viabilizado por meio de cursos ministrados pelas instituições de ensino superior e certificados por escolas normais integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

Justificativa

A Educação Infantil, a partir de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada, foi incluída no capítulo da Educação da Constituição Federal, em 1988, e reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996.

A definição da Educação Infantil como um nível de ensino, oferecido em creches e pré-escolas, exigiu da Lei outras determinações relativas à formação de seus profissionais. Assim, a LDB define o profissional da Educação Infantil como professor, estabelecendo que sua formação “far-se-á em nível superior [...] admitida como formação mínima para o exercício de Magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (art. 62).

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Fundação de Ensino Superior de São João del Rei (Funrei); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); Centro Universitário do Leste de Minas (Unileste); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Pucminas).

O Conselho Nacional de Educação – CNE, em 29 de janeiro de 1999, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 1 CEB/CNE) que deverão orientar os currículos das escolas que desenvolverão os Cursos Normais, apontando para a possibilidade de esses cursos prepararem docentes especificamente para atuar na Educação Infantil.

Essas determinações inegavelmente revelam avanços da legislação em relação a essa área: define-se a identidade do profissional da Educação Infantil, caracterizando-o como professor e evidenciando a importância de uma formação mínima para que esse profissional desenvolva um trabalho educacional de qualidade em creches e pré-escolas. Entretanto, as definições legais se defrontam com uma realidade que impõe desafios à sua concretização. Assim, embora os dados sejam ainda precários, as estatísticas apontam para a existência de grande porcentagem de educadores que trabalham com crianças na faixa de 0 a 6 anos, em creches, pré-escolas e similares que, mesmo comprometidos com o seu trabalho, não possuem o nível mínimo de formação exigido por lei, estando sob o risco iminente de perda de emprego. Nessa categoria incluem-se tanto os formados em nível médio em outra modalidade que não a Normal, quanto aqueles que não têm o ensino médio ou nem mesmo o Ensino Fundamental completo.

Essa situação se agrava quando constatamos a escassez de oferta de formação diante dessa nova demanda que se configura. Defrontamo-nos com o fato de não existir historicamente em Minas e nem mesmo no Brasil habilitação específica de formação desse profissional, em nível médio, que enfoque em seus currículos a indissociabilidade das ações de cuidar de/educar crianças de 0 a 6 anos, principalmente no que se refere ao trabalho com crianças pequenas em instituições que as acolhem em tempo integral. Os próprios professores/formadores que atuam nessas Escolas Normais, em sua maioria, não têm acúmulo teórico e prático nessa área. O mesmo se pode afirmar em relação aos quadros técnicos das instâncias estaduais e municipais responsabilizadas, muitas vezes, pela formação em serviço dos profissio-

nais que trabalham nas instituições de Educação Infantil.

Os professores que atuam em creches e pré-escolas não tiveram, portanto, ao longo de sua história, acesso a instituições formais que se ocupassem de sua formação. Vêm, na verdade, forjando seu *saber fazer* no cotidiano, construindo, dessa forma, sua própria identidade, bem como a identidade da Educação Infantil. Têm, assim, um saber a ser considerado, mas que precisa ser organizado, ampliado e, sobretudo, certificado por instituições formais para que se profissionalizem, exerçam seu direito à escolarização obrigatória e façam frente às novas exigências legais. Soma-se a isso, a necessidade de se considerar o fato de que, como várias pesquisas nacionais e internacionais vêm apontando, a formação dos profissionais tem sido avaliada como fator de maior impacto na melhoria da qualidade do atendimento. Desse modo, além de criar oportunidades para a valorização dos educadores infantis, os investimentos nessa ação fortalecem as políticas já existentes, otimizam os recursos já investidos na área e criam condições para que os educadores elaborem e implementem propostas pedagógicas mais coerentes, conseqüentes e que se pautem pela intencionalidade, possibilitando uma prática educativa de melhor qualidade.

O quadro, determinado pelo confronto entre o novo ordenamento legal, a realidade da formação dos profissionais da Educação Infantil em Minas Gerais e as evidências quanto à importância dessa formação, aponta-nos para a necessidade de, num período de transição, marcado pelo que estabelece a LDB quando institui a Década da Educação a vencer em 2007, serem criadas e implementadas, ou mesmo adequadas ao pré-existente, estratégias emergenciais de formação, devidamente regulamentadas pelo Conselho Estadual de Educação, que viabilizem a habilitação mínima exigida para esses educadores que estão em serviço, assegurando-se a qualidade da formação.

Em contrapartida, não se desconhece quão fundamental e urgente é a formação do corpo docente das Escolas Normais para que, progressivamente, o Curso Normal possa se configurar de acordo com o que preconizam as Diretrizes

Curriculares Nacionais para essa modalidade de Ensino Médio.

Essa preocupação é compartilhada pelos movimentos sociais e por diferentes instâncias governamentais e não-governamentais. Sob essa perspectiva, o Fórum Mineiro de Educação Infantil, em seu boletim *EI!*, destaca:

Embora indubitavelmente desejável a formação em nível superior, o quadro da realidade aponta a formação em nível médio na modalidade Normal como a meta prioritária na educação infantil, por se reconhecer que nem esse nível de ensino está garantido e que o mesmo é pré-requisito para nível superior.

Sérios e urgentes esforços para garantir a oferta, revalorização e reformulação estrutural dos Cursos Normais em nível médio devem ser articulados entre o Governo Federal/MEC e os Governos Estaduais/Secretários da Educação/Consed [...] visando à formação mínima exigida para os professores da educação infantil (*EI!* ano 1, nº 2, 1999).

Na mesma direção, o documento Programa de Qualificação do Educador Infantil – Termo de Referência, do MPAS (2000), que se conceitua “[...] como um conjunto de ações articuladas para elevar a escolaridade e melhorar as competências dos educadores infantis que trabalham em creches públicas e privadas, prioritariamente voltado para pessoas que estão sob risco de desemprego, por não terem requisitos mínimos de escolaridade exigidos em lei”, apresenta possíveis caminhos para concretização da formação mínima necessária nessa conjuntura.

Evidencia-se, nesse contexto, o papel a ser desempenhado pelas universidades, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, papel esse que ganha maior expressão diante da possibilidade de essas instituições atuarem numa perspectiva interdisciplinar. Desse modo, é possível integrar todas as áreas de conhecimento envolvidas na especificidade do trabalho da Educação Infantil: a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Saúde, a Arte, a Música, o Teatro, a Educação Física, a Assistência Social, as Letras, entre outras.

Em Minas, a importância quanto a esse papel das universidades já havia sido reconhecida quando se buscou articulá-las, desde 1997, por meio do Programa Minas Universidade Presente, atualmente coordenado pela UFMG, com o objetivo de mobilizar os recursos humanos, técnicos e científicos dessas instituições para, em parceria com o poder público e com as comunidades, implantar ações de caráter educativo que estimulem o desenvolvimento de todas as regiões do Estado. No que concerne especificamente à Educação Infantil, vêm sendo desenvolvidas, por meio desse programa, propostas de Formação de Educadores Infantis. Muitas dessas propostas têm se caracterizado por cursos pontuais, isolados, que, embora tenham favorecido o aprimoramento do trabalho, não têm contribuído efetivamente para a certificação formal desses educadores, o que se torna essencial diante do novo ordenamento legal que coloca em risco o contrato de emprego dos profissionais não-habilitados. Apesar de, em 1998, terem sido envidados esforços nesse sentido, a certificação desses educadores não foi viabilizada por falta de uma maior articulação entre a coordenação do programa à época, os setores governamentais envolvidos (Setacad, SEE/MG) e o Conselho Estadual de Educação (CEE).

Assim, a necessidade de habilitação dos educadores infantis exige esforços articulados entre as instituições formadoras, os setores governamentais responsáveis pela formação desses profissionais e pela legislação pertinente e os setores públicos e privados historicamente responsáveis pelo atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Para tanto, considera-se que estratégias devem ser buscadas e regulamentadas, segundo propostas que se pautem nos princípios da qualidade, flexibilidade e exequibilidade. Ou seja, que resguardando parâmetros legais básicos e diretrizes gerais, garantam autonomia aos estabelecimentos ou sistemas de ensino para executarem suas propostas curriculares, visando à certificação de professores em exercício, os quais, trabalhando segundo jornadas que variam de seis a doze horas diárias, devem ter oportunidades efetivas para estudar e se

habilitar, sendo incluídos também nos sistemas de ensino.

Foi nesse contexto que se articulou o Programa Emergencial para Habilitação Profissional em Nível Médio – Modalidade Normal, do Professor de Educação Infantil, em exercício, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em novembro de 2000, com duração prevista até 2007.

Objetivos gerais

Habilitar na modalidade Normal, em caráter emergencial, por prazo determinado (até 2007), os professores leigos de creches e pré-escolas em exercício, oferecendo-lhes parte dessa habilitação por meio de aproveitamento e complementação de estudos em Educação Infantil, tendo em vista garantir os contratos de emprego desses profissionais e a construção de sua cidadania.

Objetivos específicos

- Complementar a escolaridade básica dos professores de Educação Infantil, de modo que atinjam o nível mínimo exigido pela LDB.
- Propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, valores, habilidades e competências básicas, específicas e de gestão, exigidas pelo novo conceito de Educação Infantil, de creche e da criança como cidadã.
- Melhorar a qualidade dos serviços prestados por creches, pré-escolas e similares, de modo que cumpram sua função de cuidar de crianças de 0 a 6 anos e educá-las.

Clientela

São considerados incluídos nessa proposta aqueles professores que estejam atuando diretamente no atendimento educacional a crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas e que possuam, no mínimo, o Ensino Fundamental completo, mas que necessitam (em caráter emergencial, por já se encontrarem no exercício da docência) iniciar, completar ou complementar formação de nível médio, na modalidade Normal.

Organização

Esse programa é viabilizado por meio dos cursos ministrados pelas Instituições de Ensino Superior e certificados por Escolas Normais integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Cada curso tem carga horária de 1.600 horas, assim distribuídas:

- Aspectos teóricos: 400 horas.
- Prática de Ensino Orientada: 540 horas (eventos presenciais e estratégias de trabalho semipresenciais).
- Prática de Ensino Comprovada: 660 horas (aproveitamento de experiência no trabalho).

O curso está organizado em módulos, a serem desenvolvidos num período de dois anos e meio e, neles, são abordados os seguintes conteúdos:

- Aspectos sociais, históricos, políticos da Educação Infantil.
- O professor de Educação Infantil.
- Um olhar sobre a infância.
- Múltiplas linguagens – formas de interação com a natureza e com a cultura.
- Organização e gestão do trabalho de cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.
- Prática de Ensino Orientada.

Fundamentos da proposta curricular

Esse curso de habilitação do professor de Educação Infantil tem como pressupostos norteadores:

- Considerar os professores/alunos do curso como sujeitos históricos, criadores de cultura, que têm direito à ampliação de seu universo cultural, bem como de se apropriarem dos instrumentos básicos que lhes permitam a habilitação profissional. Estão inseridos num espaço geográfico, social, cultural, profissional que lhes confere identidade própria. Construíram um *saber fazer* próprio no cotidiano das creches e/ou pré-escolas, onde vêm desenvolvendo sua prática de cuidar de crianças de 0 a 6 anos e educá-las, que deve ser levado em conta nas propostas de sua formação.

- Superar a dicotomia entre teoria e prática em três perspectivas: buscar coerência entre os discursos dos docentes do curso e sua própria prática pedagógica; considerar a complexidade e a riqueza dos conhecimentos produzidos na dinâmica da prática cotidiana dos educadores/discentes, tomando-a como ponto de partida para a reflexão crítica e a busca de novos conhecimentos, que possibilitem ressignificá-la e transformá-la; e buscar o conhecimento acumulado das diversas ciências como subsídio para conhecer, analisar e interpretar o contexto histórico, político e cultural em que se situa a prática educativa dos diversos professores.

Norteados por esses pressupostos, o curso se desenvolve em torno de dois eixos básicos:

- Um deles privilegia o educador como cidadão, sujeito social e cultural, discutindo, por um lado, sua identidade profissional e, por outro, possibilitando-lhe vivenciar, ter acesso e ampliar seus conhecimentos relativos às diversas formas de expressão na cultura (teatro, música, dança, cinema, pintura, desenho, linguagem virtual etc.).
- O outro eixo busca incidir sobre valores, conhecimentos e competências do professor, tanto para compreender o contexto em que se dá sua prática, quanto para nela atuar de forma eficiente e crítica.

A prática de ensino permeia todo o desenvolvimento do curso, sendo, ao mesmo tempo, elemento para reflexão e possibilidade de avanço e transformação da prática educativa.

Metodologia

Esse curso prevê a articulação contínua entre as experiências do aluno, sua prática pedagógica e o conhecimento científico a respeito do atendimento à infância.

Nesse sentido, ao longo dos conteúdos e

tópicos trabalhados, são discutidas e analisadas com os alunos suas representações, interações e apropriações a respeito de diferentes aspectos do seu trabalho: a infância, a Educação Infantil, o lúdico, as linguagens, o próprio trabalho e a cultura.

Sob essa perspectiva, em que se torna fundamental privilegiar o professor de educação como sujeito sociocultural, são desenvolvidas estratégias de formação alicerçadas em vivências culturais e experimentadas em espaços sociais diversos, como parques, praças, teatros, museus, cinemas, clubes, associações etc.

O diálogo com as práticas cotidianas nas creches e pré-escolas em que as professoras atuam tem lugar de destaque nesse processo formativo, na medida em que, articulando-se com a fundamentação teórica, estimula análises críticas do próprio fazer e contribui para avanços na qualidade do atendimento em Educação Infantil.

Para isso, são privilegiadas estratégias como seminários, relatos, painéis, discussões, conferências, pesquisas e projetos de intervenção, além de recursos como vídeos, fotos, jornais, relatórios, livros e textos, entre outros, diversidade essa favorável às múltiplas compreensões e expressões das práticas e seus desafios.

Abrangência

Em 2001, foram iniciados 27 cursos em 15 pólos que congregam educadores de 75 municípios das diversas regiões do Estado. Estão sendo financiados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), contando com a parceria do Serviço de Voluntários de Assistência Social (Servas), de Minas Gerais e das Prefeituras Municipais. Para sua continuidade e ampliação nos anos subsequentes, os parceiros estão se articulando na busca de fontes de financiamento.

PAINEL 9

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Almira Albuquerque Santos

Lucia Lins Browne Rego

Maria Nilene Badeja

Avaliação das aprendizagens dos alunos e a formação de professores

Almira Albuquerque Santos

SME – Batalha/AL

Resumo

A formação continuada no município de Batalha/AL despertou em nossos professores o sentimento de auto-estima e, a partir daí, ninguém mais conseguiria parar o processo de avanço e transformação em nossa rede de ensino escolar. A exemplo do que está sendo feito, baixou o número de repetência, aumentando o índice de aprovação de 40% para 85%, no ano de 1999.

Com a formação continuada, que vem sendo oferecida aos professores, pode-se contar, atualmente, com a reconstrução da Rede Municipal de Ensino, como instituição, na qual o professor se encontra num processo contínuo de formação, passando a ter um comprometimento maior com o seu aluno na condição de sujeito, e não de objeto, e, conseqüentemente, alternando a lógica social, um dos maiores problemas a serem enfrentados nesse processo de formação.

Em conseqüência disso, o avaliar mudou. Nesse aspecto, a visão do professor vem contribuindo significativamente para minimizar a reprovação. Vale ressaltar que avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado tendo em vista as aprendizagens, ou não.

Para tanto, os índices alertaram-nos que a opção pelo processo de formação continuada começa a chegar onde está o nosso alvo central: a sala de aula.

Iniciamos a reflexão sobre a formação continuada de professores da rede de ensino municipal de Batalha caracterizando os aspectos sociais, políticos e econômicos da cidade, que influenciam a situação educacional.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Agricultura de Batalha (1997), o município situa-se no sertão alagoano, a 197 quilômetros de dis-

tância de Maceió, e foi governado por “coronéis” que defendiam seus interesses, excluindo a classe trabalhadora das vantagens dos sistemas, no caso específico do nosso relato: a educação.

A cidade em referência tem uma população estimada em 14.785 habitantes, sendo 7.256 homens e 7.539 mulheres. Sua extensão territorial é de 322,5 km², com uma taxa de crescimento populacional de 2,08% ao ano e um grau de urbanização de 43,86%. Sua vegetação tem característica tipicamente sertaneja, como caatinga, cactos, xiquexique e facheiras, que se espalham pelas diversas comunidades que formam o município.

Banhada pelo rio Ipanema, mantém fronteiras com Jacaré dos Homens, Belo Monte, Traipú, Jaramataia e Major Isidoro. É considerado pólo centralizador da chamada Bacia Leiteira, e na base da sua economia predomina o rebanho bovino de corte, quase todo formado pela raça nelore.

Na agricultura, são consideráveis a produção de milho, feijão e algodão. O plantio em larga escala da palma forrageira garante a produtividade pecuária, mesmo durante a estiagem, que chega a durar meses.

Quanto ao comércio, é bastante desenvolvido. O turismo é pobre, quase inexistente. As manifestações folclóricas são folguedos, danças carnavalescas, juninas e natalinas.

A população que demanda por escolas da rede municipal em Batalha, no horário diurno, que só atendem de 1ª a 4ª séries, a partir de 1997 (de acordo com os registros da Secretaria Municipal de Educação de Batalha), é composta de crianças, jovens e adultos de baixa renda, situando-se na faixa etária de 7 anos e acima de 17 anos. Há, portanto, um grande número no processo de distorção idade/série. Outro dado é que, até 1995,

o fracasso escolar (repetência e evasão) era bastante significativo e vinha se perpetuando na história da nossa comunidade, além do fato de a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas ter registrado como nulo o ano letivo de 1996.

As escolas existentes são, em sua maioria, de pequeno porte, com duas salas, e uma mais ampla que dispõe de sete salas de aula. Com essa estrutura, o atendimento é de 3.602 alunos, para um quadro de 172 professores, sendo 6 com curso superior, 12 leigos (em processo de formação) e 154 com o 2º grau em Magistério.

Em relação aos professores, anteriormente à atual gestão, eles não eram concursados, eram mal pagos e não tinham um Plano de Cargos e Carreira por meio do qual vislumbrassem alguma perspectiva de melhoria. Possuíam uma formação inicial precária e participavam de cursos geralmente centrados em conteúdos de programação descontínua. Não tinham orientação pedagógica nem acompanhamento da prática de sala de aula.

A partir de 1997, com as eleições municipais, assume o poder em Batalha um grupo político mais comprometido com a população de baixa renda, que tenta, inicialmente, uma reforma estrutural das Secretarias Municipais, entre elas a de Educação. Por meio de concurso público, renova o quadro de professores e cria o quadro de coordenador pedagógico, cabendo aos profissionais que assumissem esse cargo a responsabilidade de repensar a educação local, juntamente com os professores.

Os coordenadores pedagógicos¹ – inicialmente eram três profissionais com licenciatura plena e habilitação em orientação educacional e supervisão escolar – tinham clareza quanto ao fato de que a educação não era suficiente para a construção de uma nova realidade social, econômica, política e cultural, mas, como bem enfatiza Gadotti (1992):

[...] é o ponto de partida, isso significa, ainda que a sua luta deve ir além dos muros da escola não deve limitar-se ao seu *campus*, o que a ideologia

dominante entendeu por muito tempo, querendo limitar o conflito aos muros dos *campi*.

A partir de então, o grupo pôde analisar as idas e vindas dos alunos nas escolas, constatando que, devido à pobreza em que suas famílias se encontram, eles têm de parar de estudar para trabalhar precocemente na agricultura, uma das principais fontes de renda da região, interrompendo infinitas vezes o processo de escolarização. Mesmo retornando após um afastamento de um mês ou mais, não conseguem acompanhar o ritmo das aulas, sendo conseqüentemente reprovados no final do ano. E isso se tornou um círculo vicioso.

Estava posto um grande desafio para a equipe pedagógica, que pretendia melhorar a qualidade da formação escolar do aluno, reconhecendo ser a escola, para ele, a instância onde vai superar sua visão parcial e confusa, adquirindo clareza da sociedade onde se insere.

A idéia do grupo era encontrar uma parceria para desenvolver um projeto com o objetivo de tornar o professor um sujeito ativo, capaz de refletir sobre as contradições sociais, econômicas, políticas e culturais da realidade onde se encontra e sobre sua prática pedagógica. Para tanto, a opção foi fazer um investimento na formação profissional continuada, considerando as variáveis inerentes à natureza da atuação do professor, a organização curricular dos programas de formação, as competências e os conhecimentos profissionais, a metodologia da formação e a avaliação. Sobre esse assunto, Nóvoa (1995: 17) afirma que a formação é uma mudança e não uma espécie de condição prévia da mudança. E completa: “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante [...]”.

Em 1998, lançamos o embrião da formação continuada desejada, com recursos próprios, no entanto sem muito sucesso. O acompanhamento na sala de aula, junto aos professores, mostrava que os cursos ministrados não correspondiam às expectativas do professor e do alunado. O grupo da educação sentia que o trabalho estava vindo de fora para dentro, sem a construção coletiva do

¹ Os coordenadores pedagógicos formam a equipe técnica da Secretaria Municipal de Batalha, sendo cada um responsável pelo trabalho pedagógico de várias escolas. Têm formação em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão, mas atuam na tentativa de superar a fragmentação da formação inicial que tiveram.

pessoal envolvido. Os cursos estavam sendo ministrados por via externa² e apesar de anunciar uma proposta aparentemente avançada, trazia para os cursistas “pacotes pedagógicos”.

A primeira parceria de fato só surgiu em 1998, e durou até o ano de 2000, por meio de funcionários da Editora Abril S/A, que garantiu recursos financeiros para o pagamento de um grupo de formadores³ da cidade de Salvador, sob a coordenação das professoras dras. Telma Weisz e Maria Ester Soub. O projeto dessa formação passou a ser pensado e discutido com os coordenadores e professores, com a perspectiva de que a Secretaria Municipal de Educação de Batalha, por meio dos seus coordenadores pedagógicos, assumisse, a médio e longo prazos, a formação.

O trabalho que se iniciava foi marcado pela resistência dos professores em enfrentar o novo e em desafiar as suas “certezas”, disponibilidade de tempo para os estudos e planejamento, abertura para o acompanhamento em salas de aula e a quebra da acomodação do uso do livro didático, como a única leitura autorizada para o aluno.

Tudo isso envolvia novos instrumentos de ação para a observação de práticas no contexto de sala de aula, utilizando gravação de vídeos, reuniões para elaboração de planos de ensino e recursos didáticos, produção de projetos didáticos, atividades de classe e planos de aula, análise de documentos da prática como relatórios, vídeos, diários de classe e produções dos alunos.

A preocupação inicial de todos os envolvidos foi com a 1ª série do Ensino Fundamental, a qual a maioria dos alunos não chegava a terminar. Segundo os dados apresentados pela Secretaria, a evasão e a repetência apresentavam índices altos de 15% e 35%, respectivamente. A cultura do fracasso escolar permanecia, porque, no entendimento do grupo de coordenadores, a formação continuada realizada até aquele momento não atendia às expectativas.

Segundo Weisz (2000), se o aluno aprende a ler e escrever nos dois primeiros anos, ou é promovido, ou vai ficar retido ali, ano após ano, até

desistir da escola. Se mesmo sem aprender é promovido, vai engrossar o número dos que, cada vez mais, chegam à 4ª série precariamente alfabetizados, sem nenhuma competência para compreender textos mais complexos.

Como consequência, e citando ainda Weisz (op. cit.), classes inteiras de 4^{as} séries vão iniciar o segmento da 5ª à 8ª, para fracassar diante da necessidade de aprender por meio da leitura. Os professores, por sua vez, têm dificuldade para reconhecer quando seus alunos aprenderam e se estão ou não em condições de serem aprovados.

A proposta da formação continuada dos professores municipais de Batalha contou com a assessoria de Telma Weisz e foi alicerçada também em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita (1999), que destaca que há um processo de aquisição no qual a criança vai construindo hipóteses, testando-as, destacando umas e reconstruindo outras. Para ela, o modelo de ensino relacionado ao construtivismo chama-se “aprendizagem pela resolução do problema” e pressupõe uma intervenção pedagógica de natureza própria.

Durante o processo de realização do diagnóstico, foi observado que os professores tinham uma enorme dificuldade de verificar o que os alunos já sabiam e o que eles não sabiam.

Ao analisarmos os dados, verificamos que, se considerarmos os alunos que produzem escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas na 1ª série, no início do ano – 414 alunos, 32,44% dos alunos da 1ª série –, e que poderiam perfeitamente acompanhar uma 2ª série, concluímos que eles ficaram retidos porque os professores não foram capazes de avaliá-los adequadamente e acabaram utilizando indicadores como “letra bonita” ou “caderno bem feito” para decidir o destino escolar deles.

Notamos que, quando o professor trabalha com esse tipo de indicador, até avanços na aprendizagem acabam prejudicando o aluno. Por exemplo, quando o aluno aprende a ler, é comum que ele comece a “errar” na cópia, isto é, deixa de copiar letra por letra e começa a ler e a escrever grandes blocos de palavras, em geral unidades de sen-

² Fundação Teotônio Vilela.

³ Os formadores fazem parte também do Projeto Axé, uma organização não-governamental em que os coordenadores de Batalha tiveram oportunidade de conhecer os projetos nela desenvolvidos.

tido, o que faz com que cometa “erros” de ortografia ou escreva palavras segmentadas. Isso que é, na realidade, indicador de progresso, acaba sendo interpretado como regressão, pois o professor não percebe claramente a diferença entre copiar e escrever.

Outro dado que merece nossa atenção, ainda comentando os dados, é a presença de 51 alunos não-leitores (6,97%) na 2ª série. Esses alunos foram promovidos porque eram bons copistas e isso parece ter impedido o professor de perceber que não sabiam ler e escrever.

Para Ferreiro (1992: 48), esses professores são produtos de más concepções de alfabetização, sendo necessário, na formação continuada, a inclusão de se “realfabetizar” os professores e estimulá-los a descobrir, junto com seus alunos, o que não tiveram ocasião de descobrir quando eles mesmos eram alunos.

Diante da realidade constatada, a formação continuada em Batalha priorizou o acompanhamento pedagógico em sala de aula, reuniões de estudo e de planejamento. Essas ações sistemáticas que permitiram a reflexão conjunta sobre os dados observados, tanto por meio de gravação de fita de vídeo como pelos registros dos próprios professores, possibilitaram, a partir de então, a pedagogia de projetos. O professor, nesse processo metodológico, segundo Weisz (1999), é um mediador do processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito; pressupõe uma atividade de quem aprende, organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Para ela, isso vale tanto para o aluno quanto para o professor.

No final de 1999, os resultados apresentaram índices animadores, como 12,7% em relação à repetência e 18,2% no tocante à evasão; registrando 63,7% de aprovação e apresentando uma diferença positiva de 6,2%, comparativamente ao exercício anterior. Tais indicadores alertaram-nos para o fato de que a opção pelo processo de formação continuada começa a chegar onde está o nosso alvo central: a sala de aula.

A partir dos meados de 2000, iniciamos um trabalho com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, por proposta do Ministério da Educação – MEC, sendo Batalha o pólo aglutinador.

Os coordenadores pedagógicos, em face da experiência já acumulada, passaram a atuar como formadores do formador, das cidades alagoanas de Jaramataia, Belo Monte, Jacaré dos Homens, Monteirópolis, Major Isidoro e Olho D’água.

Assumimos o trabalho com os PCN, com a clareza de que podíamos ampliar a discussão, mas provocar nos participantes a necessidade de buscar outras alternativas de estudos. Ele deu um suporte sistematizando o processo de formação já existente. Um ponto positivo é que nos permitiu conhecer a realidade das cidades circunvizinhas e estabelecer um processo de troca de experiências.

Os PCN passaram a ser vistos pelos professores como um programa que os sensibiliza para a impotência da criação e realização de práticas que dão suporte para o desenvolvimento das competências de alfabetizar, assegurando ao aluno o direito de aprender a ler e escrever com eficácia. O programa trouxe contribuições valiosas para o professorado da rede municipal, melhorando o nível de ensino e aprendizagem, oferecendo subsídios significativos no processo de construção do conhecimento, possibilitando a participação do indivíduo como cidadão de uma sociedade em constante transformação científica e tecnológica.

Atualmente, os professores têm um novo olhar para as crianças, proporcionando as mesmas competências e habilidades necessárias para compreender o aluno como sujeito portador de cultura e identidade próprias.

Nesse contexto, avaliar a aprendizagem do aluno mudou. O professor passou a usá-la para, qualitativamente, produzir avanços significativos como meio para que os alunos consigam um maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais, de forma que essa ação avaliativa observe simultaneamente os processos individuais e grupais, como enfatiza Zabala (1998). Referimos também tanto aos processos de aprendizagem como aos de ensino, já que, a partir uma perspectiva profissional, o conhecimento de como os meninos e meninas aprendem é, em primeiro lugar, um meio para ajudá-los no seu crescimento e, em segundo lugar, é um instrumento que nos permitiu melhorar a atuação do professor em sala de aula, criando, assim, condições para que o aluno possa exercer ações de aprender participando de

situações que favorecem o seu processo de construção do saber (Weisz, 2000).

Além da responsabilidade assumida como pólo, o que dobrou as nossas tarefas, permanecemos realizando a formação continuada dos professores da rede de ensino municipal de Batalha que, no final do exercício, apresentou dados compensadores em relação ao esforço qualitativo, ou seja 86,4% de aprovação.

Uma proposta de trabalho tão inovadora e ousada transforma o professor e sua prática pedagógica. O que na escola se chamaria anterior-

mente de materiais “supérfluos”, por só se adotar o livro didático como única alternativa de trabalho, atualmente são instrumentos indispensáveis no aprendizado do aluno e do professor. Estamos nos referindo aos materiais pedagógicos utilizados e, hoje, já incorporados à prática pedagógica, como fitas de vídeo, fitas cassete, papéis, lápis, xérox, biblioteca com acervo tanto para o aluno quanto para o professor, gravadores, televisão, vídeo, entre outros que fazem parte da metodologia utilizada na pedagogia de projetos implantada pelo município.

Quadro comparativo do desempenho escolar dos alunos assíduos em 1998 e 1999

	1998			Estimativa em outubro de 1999			1999		
	Assíduos	Aprovados	Reprovados	Assíduos	Aprovados	Reprovados	Assíduos	Aprovados	Reprovados
1ª série	1.225 100%	555 45,3%	670 54,7%	902 100%	680 75,4%	222 24,6%	902 100%	769 85,3%	133 14,7%
2ª série	602 100%	432 71,8%	170 28,2%	650 100%	587 90,3%	63 9,7%	650 100%	587 90,3%	63 9,7%
3ª série	219 100%	172 78,5%	47 21,5%	456 100%	426 93,4%	30 6,6%	456 100%	426 93,4%	30 6,6%
4ª série	130 100%	126 96,9%	04 3,1%	202 100%	193 95,5%	09 4,5%	202 100%	193 95,5%	09 4,5%
Total	2.176 100%	1.285 59,1%	891 40,9%	2.210 100%	1.886 85,3%	324 14,7%	2.210 100%	1.975 89,4%	235 10,6%

A avaliação educacional e o desenvolvimento profissional dos docentes

Lucia Lins Browne Rego

Secretaria de Educação de Pernambuco

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica formalizou-se, para os gestores dos sistemas de ensino no Brasil, o grande desafio de construir um paradigma de qualidade, segundo o qual a boa escola é a que consegue lidar com as diferenças individuais, fazendo que o maior número possível de alunos desenvolva as competências e habilidades básicas para o exercício pleno da cidadania.

A construção desse novo paradigma de qualidade só será viável quando os professores da educação básica, os principais atores dessa mudança, conseguirem incorporar à sua prática pedagógica as novas orientações curriculares.

A concretização dessas inovações curriculares demanda um professor com um perfil diferenciado, um profissional capaz de lidar com as diferenças individuais e culturais de seus alunos, assegurando-lhes as aprendizagens necessárias ao exercício da cidadania e participando de forma criativa e eficaz na gestão pedagógica e administrativa da escola.

O Programa de Qualidade do Ensino, cujo ponto de partida foi a institucionalização do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), é uma das estratégias criadas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para viabilizar essas mudanças.

Esse programa tem como um de seus principais objetivos oferecer a cada escola um diagnóstico da aprendizagem escolar de seus alunos nas dimensões curriculares avaliadas, estimulando, por meio de um processo externo de avaliação, um amplo debate acerca da prática pedagógica da escola e dos resultados de aprendizagem dos seus alunos.

Um eixo fundamental dessa proposta foi a elaboração das Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco. O objetivo dessas matrizes não é elencar conteúdos, mas sim descrever as competências básicas esperadas para os alunos, em determinadas etapas da escolaridade. Esses documentos foram elaborados por professores especialistas da rede pública com a assessoria de professores especialistas das universidades locais, tomando-se como referência as Diretrizes, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os descritores do Saeb. Tais documentos, além de servirem de base para a elaboração dos itens nas avaliações do Saepe, funcionam também como um dos subsídios para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas.

As Matrizes Curriculares de Referência, que servem de base à elaboração das provas aplicadas aos alunos nas avaliações do Saepe, descrevem as expectativas de aprendizagem para as 2a, 4a e 8a séries do Ensino Fundamental e para a 3a série do Ensino Médio, em áreas básicas do currículo. O que se objetiva, em termos de expectativa de aprendizagem, é diferenciar de forma substancial o que tradicionalmente tem sido considerado como prioritário em várias áreas curriculares. Nas duas últimas décadas do século XX, por exemplo, muitos estudos demonstraram que o ensino da língua materna, focado na memorização de correspondências som-grafia e de regras de gramática, tem se mostrado pouco eficaz para formar usuários competentes de Língua Portuguesa, isto é, pessoas que saibam se comunicar oralmente e por escrito de forma adequada e eficaz.

As práticas de leitura e escrita de textos socialmente relevantes e o ensino das estratégias de leitura e de produção textual, desde o início da escolaridade, são parte essencial dessa formação. Em outras áreas do conhecimento, como na matemática, as pesquisas na área da psicologia cognitiva e da educação matemática são contundentes. A memorização de fórmulas pelo treinamento exaustivo não garante o conhecimento e o raciocínio matemáticos necessários aos alunos na resolução de problemas.

Partindo-se de uma contextualização dos conhecimentos matemáticos é preciso que se possibilite ao aluno desenvolver as competências necessárias à resolução de novos problemas, à abstração e à formalização do conhecimento, viabilizando as habilidades de estruturar logicamente o pensamento, de generalizar e de resolver problemas matemáticos.

No final de 2000, foi avaliada de forma censitária a aprendizagem escolar dos alunos de 2a, 4a e 8a séries do Ensino Fundamental e 3a série do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação revelou a distância entre o currículo real e o currículo desejável. A competência leitora dos alunos e sua capacidade de raciocinar matematicamente são pouco trabalhadas nas nossas escolas, uma vez que, na maior parte delas, o currículo efetivado em sala de aula ainda permanece bastante conservador.

Os resultados das avaliações do Saepe foram devolvidos para cada escola, sob a forma de relatórios sintéticos e analíticos. No relatório analítico, os professores podiam observar os resultados obtidos pelos alunos em cada uma das competências avaliadas.

O significado desses resultados foi discutido pelo coletivo dos professores das escolas avaliadas e estes foram estimulados e apoiados para construir propostas de capacitação em serviço, que tinham como foco central o redirecionamento do processo de ensino-

aprendizagem nas áreas curriculares avaliadas e uma articulação entre teoria e prática.

As Matrizes Curriculares de Referência e as Avaliações do Saepe funcionam, portanto, como mecanismos indutores de uma modernização dos currículos escolares, contribuindo para viabilizar as reformas educacionais que visam à construção do novo paradigma de qualidade para a educação básica.

A atual política de formação continuada de professores delineada para o Estado de Pernambuco tem como *locus* privilegiado dessa formação a própria escola e as demandas emanadas das necessidades de melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A distância entre os cursos oferecidos aos professores e a aprendizagem escolar dos alunos é apontada, em vários estudos, como uma das principais causas da ineficácia de muitos programas de capacitação de docentes. Para que esses programas passem a ter um impacto sobre o que acontece de fato na sala de aula, é necessário que eles tenham como tema os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos e que permitam uma participação ativa dos professores na construção e discussão de novas alternativas pedagógicas. Essa discussão precisa ser iniciada na própria escola.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco tem como eixo norteador de sua política de formação continuada a articulação entre desenvolvimento profissional e aprendizagem escolar. Como parte dessa política está sendo desenvolvido um conjunto de medidas que visam tornar a escola um local de construção do conhecimento, não só por parte dos alunos, como também do seu corpo docente, tornando cada professor autor de sua própria prática e gestor de sua formação profissional.

Espera-se, com a implantação dessa política de formação continuada, induzir mudanças na prática educativa, elevando a qualidade do ensino nas escolas do Estado.

Avaliação externa de desempenho escolar – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS

Maria Nilene Badeja

SME – Campo Grande/MS

105

Resumo

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme), com 69.694 alunos matriculados no ensino básico, possui 83 escolas, sendo 75 urbanas e oito rurais; destas últimas, quatro pólos com quinze extensões.

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) tem procurado estabelecer padrões educacionais de desempenho que evidenciem o aprendizado dos alunos da Reme e, para tanto, implantou o Sistema Municipal de Avaliação Educacional, com o objetivo de:

- verificar a eficácia do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande;
- estabelecer uma cultura avaliativa na Semed e nas escolas;
- verificar o desempenho dos alunos das 4^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental, visando apontar para as escolas suas dificuldades e seus ganhos, indicando-lhes aqueles conteúdos que exigem mais atenção;
- identificar o perfil dos alunos matriculados na Reme;
- verificar o desempenho dos profissionais da educação e os serviços prestados pela Semed.

Assim, essa Secretaria vem desenvolvendo a Avaliação Externa de Desempenho Escolar, envolvendo as 4^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental.

Os resultados das avaliações são utilizados pelos gestores do Sistema Municipal de Ensino, pelas equipes técnicas da Semed e equipes escolares. Em síntese, esses resultados evidenciam que:

- houve destaque na média por escola na zona rural;
- o número de alunos em sala de aula não interferiu no desempenho escolar da turma;
- os anexos, ou extensões, registraram desempenho melhor do que o da escola-sede, em excelente estado de conservação;
- a rotatividade de professores, em algumas turmas, influenciou o resultado.

Os resultados possibilitaram à Semed nortear as ações de capacitação, o acompanhamento dos professores e a elaboração de plano de trabalho com as escolas que apresentaram piores desempenhos.

Em 2001, serão avaliadas as 4^{as} e 7^{as} séries, sendo que o enfoque dado à 7^a série possibilitará um atendimento mais efetivo aos alunos que apresentarem maiores dificuldades, no próximo ano letivo, quando estarão na 8^a série.

População atendida com avaliação na Reme

Ano	Nº de escolas envolvidas		Nº de alunos avaliados	
	4ª série	8ª série	4ª série	8ª série
1999	80	–	6.016	–
2000	83	70	6.607	5.521

Contexto da rede municipal de ensino

O município de Campo Grande localiza-se na Região Centro-Oeste do Estado de Mato Grosso do Sul, e apresenta uma população de 663.621 habitantes (Censo IBGE/2000).

Parte da população escolarizável de Campo Grande é atendida em 83 escolas municipais, sendo 76 na zona urbana e oito na zona rural; destas últimas, quatro possuem direção própria e quatro (com 13 extensões), direção centralizada na Secretaria Municipal de Educação.

A Rede Municipal de Ensino teve uma expansão de 47,37% de 1996 a 2001 em relação ao número de alunos atendidos na Pré-Escola, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, conforme se observa no quadro abaixo.

Ano	Pré-escola	Ensino Fundamental	EJA	Total de alunos
1996	2.176	43.972	1.142	47.290
2000	4.983	61.981	4.533	71.497
2001	5.815	63.583	150	69.694
Expansão (%) (1996/2001)	167,23%	44,60%	-	47,37%

Quando da elaboração do Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação (Semed), constatou-se a necessidade de criar, implantar e implementar o Sistema Municipal de Avaliação Educacional (Sima), visando verificar a eficácia do ensino ministrado na Reme.

Esse Sistema é composto de quatro programas específicos:

1. Programa Municipal de Avaliação do Desempenho dos Alunos da Rede Municipal de Ensino – Promover.
2. Programa Municipal de Avaliação do Desempenho dos Profissionais da Educação – Proa.
3. Programa Municipal de Avaliação das Escolas Municipais – Proame.
4. Programa Municipal de Avaliação dos Serviços Prestados pela Semed.

O presente documento relata a experiência da Semed, com a implementação do Programa Municipal de Avaliação do Desempenho dos Alunos da Rede Municipal de Ensino – Promover, em seus três anos de existência.

Em todas as atividades humanas a avaliação é um momento em que se reflete sobre os resultados obtidos no exercício de uma atividade, e, então, tomar medidas para corrigir os desvios e reduzir as causas dos problemas detectados, antecipando inclusive necessidades futuras.

Na educação, como em qualquer outra área, necessita-se, geralmente, de padrões de excelência. E, nesse sentido, o Programa Municipal tem como principais objetivos:

- verificar os níveis de aprendizagem que os alunos da Reme dominam, em relação à proposta curricular estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação em cada componente avaliado;
- criar uma cultura avaliativa nas unidades escolares, bem como, nos diversos setores da Secretaria Municipal de Educação;
- verificar o desempenho dos alunos das 4ª e 7ª séries do Ensino Fundamental;
- identificar o perfil dos alunos matriculados na Reme.

O resultado do desempenho dos alunos tem fornecido ao Sistema Municipal de Ensino informações que subsidiem:

- a capacitação dos recursos humanos que atuam nas escolas;
- as escolas, sobre o desempenho de seus próprios alunos, apontando suas dificuldades e seus ganhos, indicando-lhes aqueles conteúdos que exigem mais atenção;
- possibilitar às unidades escolares, por meio de estudos sobre a avaliação, o aumento do poder de análise e a superação de problemas fundamentados nos dados estatísticos, produtos da avaliação.

Produtos da avaliação

Até o momento, a Secretaria Municipal de Educação realizou, por três anos consecutivos, a avaliação de rendimento escolar. Essa

Secretaria desenvolveu uma parceria com o Inep, que forneceu as questões, e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que aplicou as provas nas escolas em um único dia, corrigiu e forneceu os resultados para a Secretaria e as escolas, com todas as informações solicitadas.

O Programa teve início em novembro de 1999, com a realização da primeira avaliação dos alunos das 4^{as} séries do Ensino Fundamental. Naquele momento, foram avaliados 6.016 alunos das 97 escolas e extensões da Rede Municipal de Ensino, incluindo as zonas urbana e rural, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

A média de pontos exigida na Rede Municipal de Ensino é de 6,0 (seis). Nessas avaliações, 74,67% dos alunos alcançaram média superior a 6,0 em Língua Portuguesa e 63,61% em Matemática.

Na avaliação de 1999 – 4^a série, as provas envolveram as seguintes habilidades:

Língua Portuguesa

- leitura e interpretação de textos;
- identificação das intenções do enunciador;
- comparação e sistematização de informações;
- reconhecimento dos elementos morfosintáticos e semânticos;
- apoio em seus conhecimentos prévios sobre gêneros poéticos, instrucionais de divulgação científica e publicitária;
- conhecimento prévio do universo temático e recursos gráficos.

Matemática

- resolução de situações-problema envolvendo contagem e sistema de numeração decimal;
- significado de operações aritméticas, grandezas e medidas, com capacidade de investigação e de criação de estratégias de cálculo;
- localização espacial de objetos e pessoas;
- reconhecimento de formas geométricas;
- interpretação de gráficos e tabelas.

A análise dos resultados

Os resultados foram analisados, e permitiram à Secretaria Municipal de Educação nortear as ações de capacitação e de acompanhamento das escolas e professores, cujas turmas apresentaram resultados insatisfatórios, bem como, efetuar o cruzamento do resultado da avaliação com o resultado final de ano de cada unidade escolar.

Esses resultados permitiram também que as unidades escolares efetuassem, junto ao seu quadro de professores e especialistas em educação (superiores, escolares e orientadores), uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola, junto ao educando. Permitiram, ainda, que fosse elaborado um plano de ação a ser desenvolvido com alunos que apresentaram baixo desempenho e foram promovidos para a 5^a série, sem dominarem as habilidades mínimas exigidas.

Efetuuou-se também a aplicação de questionários socioeconômicos, que permitiram à Semed obter informações mais próximas à realidade do aluno, tais como: idade, sexo, grau de instrução do pai e da mãe, deslocamento, forma de estudar, com quem reside, tempo de permanência na série etc.

Três fatores chamaram a atenção nessas avaliações:

- a quantidade de alunos por sala não influenciou no desempenho da turma, pois as escolas que apresentaram melhor desempenho tinham em média quarenta alunos por turma;
- o desempenho das escolas rurais foi superior ao das escolas urbanas;
- os anexos, ou extensões, registraram desempenho muitas vezes melhor do que o da escola sede, em excelente estado de conservação.

Em 2000, as avaliações foram realizadas com os alunos das 4^{as} e 8^{as} séries de toda a rede municipal (zona urbana e zona rural), nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação da 8^a série foi realizada em abril, com conteúdos da 7^a série. Foram avaliados 5.521 alunos de 70 escolas.

Os resultados dessas avaliações revelaram que os alunos da 8^a série, de um modo geral, em matemática, apresentam dificuldades em questões que:

- tinham conteúdos que não relacionavam situações práticas com sua aplicabilidade diária;
- envolviam soluções de problemas;
- relacionavam os conteúdos abordados com situações-problema;
- exigiam conhecimentos aritméticos, desde que não envolvessem frações;
- exigiam leitura e interpretação de tabelas e gráficos.

Em Língua Portuguesa, de um modo geral, apresentaram dificuldades nas questões que exigiam:

- capacidade de interpretação e reconhecimento das intenções do enunciador (figura de pensamento);
- identificação de esquema temporal básico (presente e passado);
- reconhecimento dos níveis de registros (formal e informal);
- capacidade para comparar opiniões de dois textos sobre o mesmo tema.

Esses alunos apresentaram facilidades nas questões que exigiam linguagem oral mais frequente, valores e atitudes da prática de linguagem.

A avaliação da 4ª série ocorreu no mês de novembro de 2000, e foram avaliados 6.607 alunos de 94 escolas. Tanto na avaliação da 4ª série quanto na da 8ª série, observou-se mais uma vez que as escolas da zona rural obtiveram um desempenho superior a muitas escolas da zona urbana.

Com a avaliação da 4ª série, a Secretaria Municipal de Educação pôde estabelecer um grau de comparação entre as avaliações realizadas em 1999 e 2000, além de verificar a performance das escolas em relação ao desempenho dos alunos no ano anterior; analisar, pos-

teriormente, com as unidades escolares os dados obtidos; buscar alternativas para a melhoria da qualidade do ensino da Reme.

Várias medidas estão sendo tomadas pela Semed no sentido de minimizar as distorções apresentadas pelos alunos, tais como: visitas às escolas com menor desempenho para análise dos resultados da escola, junto à direção escolar, à equipe pedagógica e aos professores.

As avaliações realizadas até então evidenciaram a importância da avaliação educacional enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisões, que visassem à melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas, e a busca de eficiência e eficácia dos serviços que a Secretaria Municipal de Educação presta às Unidades Escolares.

A continuação desse processo resultará na verificação da qualidade de cada instituição educacional, auxiliando-as também a estabelecer fatores explicativos para as diferentes situações encontradas nos dados obtidos, por meio dos cruzamentos realizados entre a média obtida pela escola/aluno *versus* questionários socioeconômicos aplicados a alunos, pais, professores e direção escolar.

No exercício de 2001, no final do 2º semestre, a avaliação acontecerá nas 4ªs e 7ªs séries nos componentes curriculares de Matemática, Conhecimentos Gerais (Geografia, História e Ciências) e Língua Portuguesa, incluindo-se a produção de textos.

Optamos por avaliar alunos das 7ªs séries, e não mais das 8ªs, pois, sabendo, após a avaliação das habilidades, que os alunos apresentam mais dificuldades, a escola poderá recuperá-los com atendimentos pedagógicos diferenciados na 8ª, preparando-os melhor para ingresso no Ensino Médio.

PAINEL 10

ESCOLAS MULTISSERIADAS

Fernando Ferreira Pizza

Francisca das Chagas Souza

Escola Ativa

Fernando Ferreira Pizza

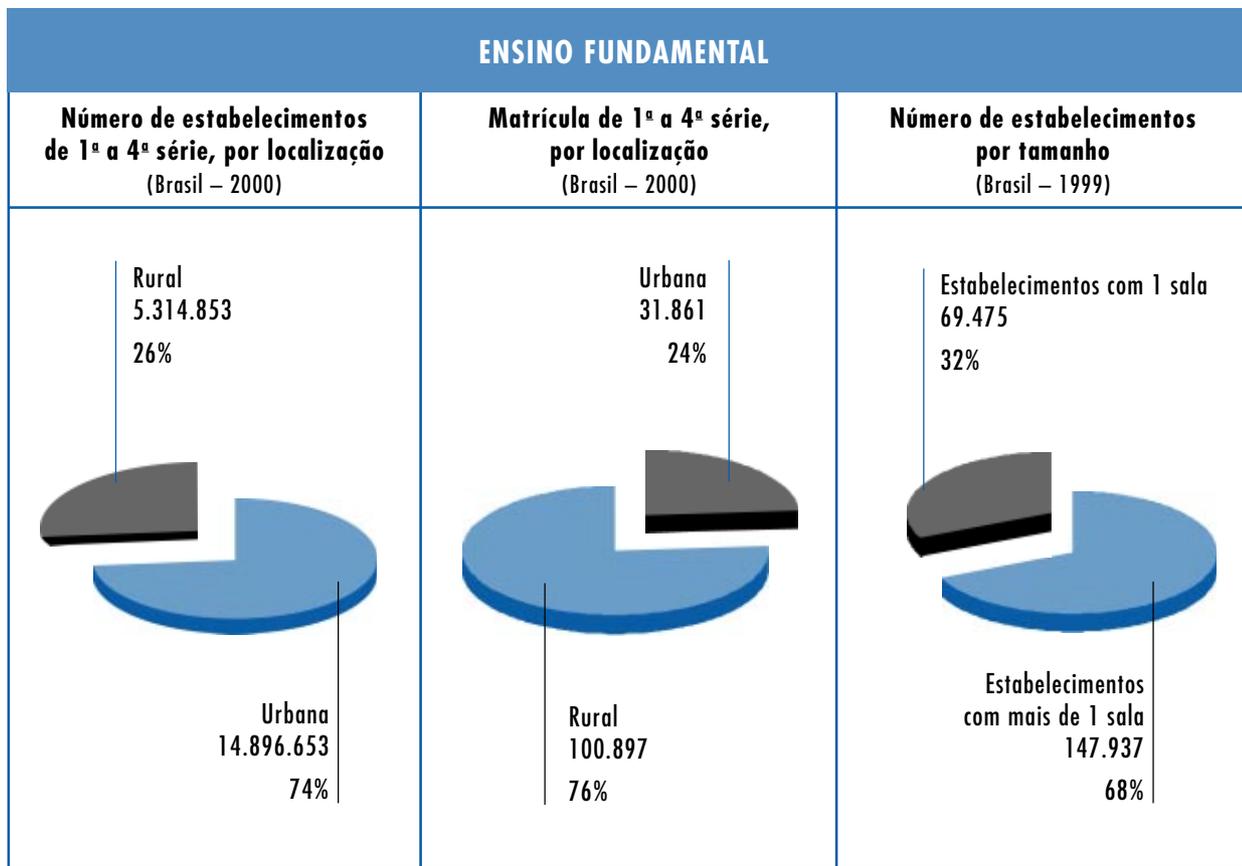
Escola Ativa – MEC

Classes multisseriadas

Historicamente, as classes multisseriadas são consideradas como ensino de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria. Partindo desse ponto de vista, muitos educadores e gestores optaram por esquecê-las, esperando que desaparecessem, talvez como consequência natural de um processo de desenvolvimento econômico que deslocou para as cidades, nas últimas décadas, enorme contingente da população rural.

Consideradas um mal sem remédio, tentou-se a alternativa de nucleação – que consiste no agrupamento das pequenas escolas unidocentes e multisseriadas em uma escola de maior porte –, tendo como consequência natural a necessidade de deslocamento dos alunos. Essa alternativa tem se mostrado teoricamente positiva, mas de operacionalização difícil e que implica altos custos.

As classes multisseriadas estão muito presentes na realidade da educação brasileira, conforme alguns dados do Censo Escolar 2000.



Fonte: Inep/MEC – Censo Escolar 2000

PAINEL 10**Escolas multisseriadas****Número de escolas rurais com turmas multisseriadas (Brasil – 2000)**

Unidade da Federação	Total	Dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Particular
BRASIL	92.062	3	5.379	86.559	121
NORTE	18.372	—	1.520	16.849	3
Rondônia	2.013	—	23	1.990	—
Acre	1.215	—	502	713	—
Amazonas	3.347	—	4	3.342	1
Roraima	407	—	362	45	—
Pará	9.530	—	392	9.137	1
Amapá	228	—	134	93	1
Tocantins	1.632	—	103	1.529	—
NORDESTE	51.212	3	828	50.291	90
Maranhão	8.979	—	86	8.885	8
Piauí	5.107	—	70	5.036	1
Ceará	5.461	—	5	5.450	6
Rio Grande do Norte	1.790	—	236	1.553	1
Paraíba	4.092	—	332	3.756	4
Pernambuco	5.928	2	5	5.881	40
Alagoas	1.848	—	40	1.790	18
Sergipe	1.054	—	39	1.015	—
Bahia	16.953	1	15	16.925	12
SUDESTE	11.089	—	2.082	8.992	15
Minas Gerais	6.341	—	392	5.944	5
Espírito Santo	2.014	—	738	1.274	2
Rio de Janeiro	1.290	—	230	1.054	6
São Paulo	1.444	—	722	720	2
SUL	8.292	—	853	7.428	11
Paraná	2.163	—	18	2.143	2
Santa Catarina	2.071	—	151	1.917	3
Rio Grande do Sul	4.058	—	684	3.368	6
CENTRO-OESTE	3.097	—	96	2.999	2
Mato Grosso do Sul	112	—	1	111	—
Mato Grosso	1.425	—	5	1.420	—
Goiás	1.493	—	23	1.468	2
Distrito Federal	67	—	67	—	—

Fonte: Inep/MEC – Sec

Alternativas para a qualidade

Há o desafio de se pensar em alternativas que conferem qualidade às classes multisseriadas, tornando o ensino nelas desenvolvido, de igual ou melhor qualidade do que o das classes seriadas – desafio pretensioso, mas possível.

Em 1998, o MEC – Projeto Nordeste iniciou, em parceria com estados e municípios do Nordeste, a implantação da proposta pedagógica Escola Ativa. Posteriormente, com o Programa Fundescola, a experiência se ampliou para os dez estados das Regiões Norte e Centro-Oeste. Atualmente, está sendo implantada em 19 estados, 264 municípios e 2.084 escolas, além daquelas escolas nas quais os municípios estão implantando a Escola Ativa por iniciativa própria e com recursos próprios.

A Escola Ativa

A Escola Ativa é uma proposta metodológica voltada para classes multisseriadas, que combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico-administrativo, e cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas classes.

As concepções que fundamentam a Escola Ativa são baseadas na compreensão de que, para se obter mudanças no ensino tradicional, para melhorar a prática dos docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos nessas classes, deve-se levar em conta:

- a aprendizagem ativa e centrada no aluno;
- a aprendizagem cooperativa;
- a avaliação contínua e no processo;
- a recuperação paralela;
- a promoção flexível.

Partindo dessas concepções, a proposta Escola Ativa é estruturada para levar em conta estratégias vivenciais que objetivam a aprendizagem, a participação, estimulando hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade, participação dos alunos na gestão da escola e melhoria da atuação dos professores em sala. Essas estratégias são chamadas de elementos, que são:

Guias de aprendizagem. Livros didáticos es-

pecíficos para utilização na Escola Ativa, elaborados de forma modular e auto-instrucional, permitindo a cada aluno caminhar no seu próprio ritmo.

Trabalho em grupo. Alunos organizados em pequenos grupos, trabalhando em conjunto ou com o professor, de maneira autônoma, assumindo a responsabilidade por sua aprendizagem, pesquisando e buscando informações em outros materiais instrucionais e na vida real, orientados pelo professor, pelos colegas e pelos guias de aprendizagem.

Cantinhos de aprendizagem. Espaços montados por alunos, professores e comunidade, com pequeno acervo de livros, algumas plantas e poucos objetos ou animais, relacionados a cada área do conhecimento: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História e Geografia, disponíveis na sala de aula.

Governo estudantil. Constituído pelo processo eletivo, que inclui o voto, viabiliza e legitima a participação ativa e democrática dos alunos na gestão da escola, quer na parte administrativa, quer na pedagógica.

Participação da comunidade. Estimula e promove a inserção e a atuação da comunidade na escola e vice-versa.

Capacitação de professores. Promove melhoria na prática pedagógica do professor, desenvolvendo seus conhecimentos em oficinas de capacitação, em microcentros e por meio da supervisão pedagógica sistemática. O objetivo é promover a mudança de foco na transmissão de informações para a compreensão e a valorização da construção do conhecimento, assumindo, assim, uma nova função em sala: orientadora e facilitadora da aprendizagem dos alunos.

Embora ainda em fase de consolidação, onde a Escola Ativa foi implantada com responsabilidade e compromisso, são observados resultados altamente positivos:

- elevação substancial do percentual de promoção;
- diminuição significativa da evasão;
- aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores;
- maior atuação e participação da comunidade.

de na gestão da escola.

A principal condição para o sucesso da Escola Ativa é o envolvimento e o comprometimento em todos os níveis – Secretarias de Educação,

professores, alunos e pais – para que, num esforço conjunto, dêem sustentabilidade à proposta.

A qualidade nas escolas multisseriadas é possível. Existem caminhos. A Escola Ativa é um deles.

Escola na floresta: educação rural no Acre

Francisca das Chagas S. da Silva

Escola da Floresta – SEE/AC

Resumo

O presente painel tem como objetivo apresentar, de maneira sintética, a trajetória do ensino oferecido no meio rural, ou para os povos da floresta no estado do Acre.

Iniciamos com um breve histórico, caracterizando a população residente na floresta, evidenciando os números educacionais no meio rural e a atual política educacional estadual, e concluímos com a apresentação das ações planejadas e desenvolvidas pelo governo em exercício.

Histórico

O Acre é o estado mais ocidental do Brasil. Situado no extremo sudoeste da Amazônia brasileira, faz fronteira internacional com o Peru e a Bolívia, e nacional, com os estados de Rondônia e do Amazonas.

Possui superfície territorial de 153.149,9 km². Sua vegetação natural compõe-se basicamente de dois tipos de florestas: tropical densa e tropical aberta. Tem clima equatorial quente e úmido. A hidrografia, complexa, é formada pelas bacias do rio Juruá e do rio Purus, afluentes do rio Solimões. A população do Estado soma 557.337 habitantes, sendo 280.647 homens e 276.690 mulheres. Na capital, Rio Branco, há uma população de 252.800 pessoas. Do total de habitantes, 369.796 moram em áreas urbanas e,

187.541, na zona rural. A População Economicamente Ativa conta com 178.123 pessoas.

No meio rural, a população constitui-se de seringueiros, agricultores e índios (cerca de 10 mil), que vivem do extrativismo da castanha, do látex para a borracha e de outros produtos florestais.

Sabe-se que a Região Amazônica é vista mundialmente como “o pulmão do planeta”, e muito se tem escrito sobre ela: a questão fundiária, a floresta e suas riquezas, a pecuária, a biodiversidade, grileiros, posseiros, capitalistas, madeireiros e índios, as reservas indígenas, enfim, todo um universo econômico, social e demográfico que configura a Amazônia. Entretanto, pouco se tem falado sobre aquele que se constitui no fiel escudeiro da Amazônia – o *seringueiro* –, não por acaso denominado de “soldado da borracha”.

A história nos conta que, no início do século passado, o Acre era uma enorme frente de batalha e de trabalho. A população era constituída de um grande exército de homens, e quase não havia famílias. Os seringueiros, em sua maioria oriundos dos sertões nordestinos, viviam isolados, meses a fio, no meio da floresta. Estavam proibidos de plantar, para que pudessem dedicar todo o seu tempo à extração do látex para a fabricação da borracha.

Comprado pela indústria da Europa, era o “ouro negro”, que atraía milhares de brasileiros do Nordeste para os afluentes do Amazonas. Subindo o rio Purus, eles entravam em territó-

rio boliviano e viviam um conflito econômico, diplomático e militar que só terminou em 1903, com a anexação da região ao Brasil.

No curso desse processo, instalou-se um tipo de exploração econômica, que teve por base a ocupação de grandes áreas de terra e, como unidade de produção, o seringal. E foi no seringal que se instalou o perverso sistema de exploração e dependência, engendrado pelo sistema de aviamento, baseado na exploração do trabalho semicompulsório e condicionado pelo crescente endividamento do trabalhador e seu isolamento na floresta. Assim, a educação do trabalhador seringueiro nasceu das ações de grupos sociais organizados, juntamente com sindicatos e partidos, apoiados pelo Movimento Pastoral da Igreja Católica, com o objetivo de conscientizar o trabalhador para que se contrapusesse à exploração. A Igreja apoiava movimentos de reação em defesa dos interesses das classes oprimidas. Entre eles, os movimentos de educação popular.

A partir das organizações sindicais dos seringueiros, por volta de 1981, e diante das dificuldades ainda encontradas por esses trabalhadores para negociar livremente sua própria produção, nasceu o Projeto Seringueiro. Como alternativa, foi também criada a primeira cooperativa agroextrativista, a partir da qual surgiu a primeira experiência de educação popular nos seringais – a princípio, destinada especificamente a adultos –, com vistas a promover a alfabetização do trabalhador seringueiro e, assim, capacitá-lo a gerenciar sua própria produção e buscar alternativas para a melhoria de sua qualidade de vida.

Iniciado em 1981, o Projeto Seringueiro – uma experiência pioneira no campo de assessoria ao movimento popular e sindical – incorporava escolas e cooperativas. A cooperativa possibilitava aos seringueiros serem seus próprios intermediários, ou seja, em vez de levar o látex para o barracão do seringal ou venderem-no para um marreteiro, os seringueiros passaram a levá-lo ao armazém da cooperativa. Lá, o látex poderia ser trocado por mantimentos oferecidos a preços justos, e não inflacionados, como os do sistema antigo. Quando ocorria de o produto ser vendido no atacado, parte dos lucros retornava aos coope-

radores, sendo distribuídos entre eles, de acordo com sua produtividade.

Para que uma cooperativa assim organizada pudesse ser viável a longo prazo, eventualmente teria ela de ser administrada por seringueiros, sem a ajuda de conselheiros. Para tanto, era-lhes imprescindível adquirir o domínio da lecto-escrita e da matemática, necessidade que acabou por gerar a decisão de elaborar um projeto de alfabetização, o Projeto Seringueiro, implantado em vários pontos da floresta, e que se baseava nas propostas de Paulo Freire.

Durante todo o período que antecedeu a organização dos trabalhadores – seringueiros e rurais em sindicatos e cooperativas – as experiências de acesso à educação de que se tem registro foram informais e personalizadas.

A partir das pressões sociais, os governos estaduais e municipais começaram a dar respostas às populações, de maneira aleatória, a princípio, sem critério, ou sem nenhuma política sistematizada. A construção das escolas obedecia a critérios baseados no clientelismo ou no favoritismo. Assim, o número de Escolas Rurais no Estado do Acre, em menos de duas décadas, cresceu de maneira desordenada e assustadora, gerando um grande descompasso entre a quantidade e a qualidade.

A partir de 1999, com o objetivo de garantir a excelência na educação básica, utilizando como estratégia o combate ao fracasso escolar, o atual governo do estado traçou como política para o meio rural e florestal a organização da rede de ensino, a partir da localização geográfica de cada uma das escolas, utilizando o GPS para a correta localização das escolas, algumas no território amazonense e boliviano.

Posteriormente, foi possível definir todas as ações na área rural, como o Programa de Formação para professores (nível médio e superior), o Programa de Formação Continuada, específico para salas multisseriadas, os Programas de Construção/Adequação de Prédios Escolares etc.

Os desafios e os números

No surgimento das duas primeiras escolas na floresta, o número de alunos atendidos não ultrapassava 50 (em sua maioria, adultos). Hoje, a oferta

chega a 24 mil, somente no Ensino Fundamental.

Atualmente, de acordo com a Coordenadoria de Estatística Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Acre – Censo 2001, o total de estabelecimentos da Rede Estadual Rural é de 584 escolas. A matrícula total é de 31.093 alunos em toda a rede, distribuída desta forma, por nível de ensino:

- Pré-Escolar: 1.158 alunos
- Ensino Fundamental: 24.030 alunos
 - 1ª a 4ª séries: 19.357 alunos
 - 5ª a 8ª séries: 4.673 alunos
- Ensino Médio: 751 alunos
- Ensino Supletivo: 5.154 alunos

Para o corpo docente da Rede Estadual, contamos com o total de 1.628 professores, distribuídos da forma que se segue, por nível de ensino:

- Educação Infantil: 65 professores
 - 1ª a 4ª séries: 978 professores
 - 5ª a 8ª séries: 322 professores
- Ensino Médio: 35 professores
- Ensino Supletivo: 228 professores

Dos 1.628 professores em exercício nas escolas rurais, ou em área de floresta, 1.057 participam do curso de formação inicial – Proformação, buscando assegurar a formação mínima exigida por lei para o exercício do Magistério. Uma pequena parcela – aproximadamente 90 professores – detém formação em nível superior, estando os demais situados no quadro de formação em nível médio, ainda que a grande maioria exerça suas atividades pedagógicas nas turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

O desafio de garantir a formação aos professores que se propõem a entrar na floresta ou nos Projetos de Assentamento rurais é tão grande quanto a tentativa de universalizar o ensino para as populações tradicionais, localizadas em áreas muitas vezes inacessíveis, em razão de sua dispersão geográfica, característica da região.

Fazer educação com qualidade é associá-la fundamentalmente à formação daqueles que participam diretamente da construção do processo educativo. Assim, além de assegurar a todos os professores leigos das escolas rurais o curso Proformação, buscou-se oferecer aos demais,

que já detinham formação básica, o Programa de Formação Continuada – Parâmetros em Ação, proporcionando ainda aos que desenvolvem atividades pedagógicas em escolas de fácil acesso (próximo aos centros urbanos) o acesso à universidade, como conseqüência de uma parceria firmada entre o governo do estado e a Universidade Federal do Acre. O objetivo disso consiste em garantir curso superior a todos os professores do quadro efetivo da Secretaria de Educação, que carecem dessa formação.

O Programa Escola Ativa/Fundescola, como estratégia de ensino para as salas multisseriadas, foi implantado em parceria com o Fundescola em 128 escolas rurais e, posteriormente, em parceria com Estado e municípios, em mais 122, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino de 1ª a 4ª série nas escolas rurais e, conseqüentemente, elevar o rendimento dos alunos.

Porém, não basta apenas somar esforços garantindo formação aos professores e buscando novas formas de ensinar e aprender. Por essa razão, investir na melhoria das condições físicas das escolas rurais, proporcionando melhor ambiente de aprendizagem, tem sido uma das metas perseguidas por nossa administração. É uma conseqüência da primeira ação executada no início de 1999 – atividade inédita na educação rural no Acre –, o Censo para a localização das escolas rurais de todo o estado – 1999, que detectou, por intermédio da localização via GPS e diagnóstico *in loco*, a realidade das Escolas Rurais, desencadeando o projeto que visa construir, reformar e/ou ampliar 259 escolas rurais em todo o estado, até dezembro de 2002.

Seguindo o curso natural da administração popular, que o atual governo vem desenvolvendo, a educação rural passou pelas fases de localização e mapeamento, diagnóstico físico e humano e redirecionamento das ações pedagógicas, estando presente em todas as ações da Secretaria de Estado de Educação, como uma das metas prioritárias para a melhoria do ensino na zona rural do estado, beneficiando diretamente as populações tradicionais.

Além do esforço conjunto da equipe coordenadora do Ensino Rural, o corpo de gestores das escolas, os professores e alunos têm se identificado com o programa pensado pela Secreta-

ria de Educação, de modo que não se poderia ter chegado aos resultados atuais sem a sua participação efetiva.

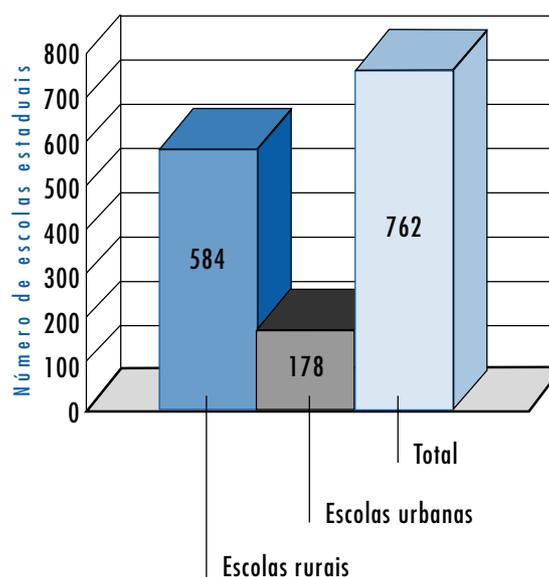
As conclusões óbvias diante do salto quantitativo podem ser equiparadas à qualidade que o atual governo vem implantando nas escolas rurais.

As parcerias que vimos mantendo com órgãos federais, municipais e, sobretudo, com a comunidade, a partir das Associações de Produtores, demonstram a sinergia de propósitos e ações práticas, que só podem ter como resultado a melhoria da escolarização e da educação no estado, e no caso em questão, na zona rural.

Número de escolas estaduais por município (Censo 2001)

Nº	Município	Número de escolas estaduais		
		Rurais	Urbanas	Total
1	Acrelândia	3	2	5
2	Assis Brasil	18	2	20
3	Brasiléia	30	6	36
4	Bujari	19	1	20
5	Capixaba	—	1	1
6	Cruzeiro do Sul	42	31	73
7	Epitaciolândia	3	3	6
8	Feijó	41	7	48
9	Jordão	7	1	8
10	Mâncio Lima	18	8	26
11	Manoel Urbano	3	3	6
12	Marechal Taumaturgo	6	1	7
13	Plácido de Castro	42	3	45
14	Porto Acre	23	1	24
15	Porto Walter	7	1	8
16	Rio Branco	109	79	188
17	Rodrigues Alves	13	2	15
18	Santa Rosa do Purus	10	—	10
19	Sena Madureira	87	8	95
20	Senador Guiomard	35	5	40
21	Tarauacá	30	8	38
22	Xapuri	38	5	43
	Total geral	584	178	762

Total de escolas estaduais – por zona



Bibliografia

- GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. *Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação: 1999 – 2002*. Rio Branco, 1999.
- _____. *Programa Estadual de Zoneamento Ecológico-Econômico*. Rio Branco: Sectma, 2000. v. 1.
- _____. *Censo 2001*. Rio Branco: Coordenadoria de Estatística Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Acre.
- SILVA, Francisca das Chagas Souza da. *Uma escola na floresta: o lugar da tecnologia educacional na proposta pedagógica do CTA*. João Pessoa, 1998. Dissertação de mestrado.

PAINEL 11

**ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA –
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

Ana Socorro Braga

Stela C. Bertholo Piconez

Leôncio José Gomes Soares e Daniela de Carvalho Lemos

A articulação entre formação inicial e continuada

*Emanuela Oliveira Carvalho Dourado**

SME – Irecê/BA

A idéia de formação continuada é nova para a maioria dos professores. A experiência, pouca ou nenhuma, que têm com relação à prática de formação, após a inicial, se restringe a eventos pontuais, geralmente no início ou no final do ano ou do semestre letivos.

Esses eventos são, quase na totalidade, cursos, seminários, oficinas, que ora priorizam o discurso teórico, ora são exclusivamente práticos. A produção é geralmente desvinculada dos fundamentos teóricos que a embasam, o que ocasiona o desatrelamento entre a teoria e a prática.

O Programa Parâmetros em Ação tem como pressuposto teórico os conceitos de ensino e aprendizagem explicitados nos Parâmetros, na Proposta e nos Referenciais Curriculares (MEC, 1998-1999), que definem homologamente, para alunos e professores, as condições que permitem a construção de conhecimentos ou processos contínuos de aprendizagens significativas no interior das escolas (PCN em Ação, MEC, 2000).

Grande parte do sucesso, da crença e do empenho dos professores nesse programa atribuímos à possibilidade de preencher uma lacuna provocada pela ansiedade e pela solidão no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Encontra-se nele a possibilidade de dividir as angústias, receber apoio, pensar coletivamente, trocar experiências. Mesmo sem nunca ter pensado sobre essa questão, os participantes fazem questão de explicitar que era isso que estava faltando.

É emocionante ver o brilho nos olhos e a alegria, quando o programa vai sendo apresen-

tado aos coordenadores de grupo por ocasião da primeira fase, ou aos professores que participarão dos grupos de estudo (o que chamamos momento de segunda fase).

O medo da responsabilidade vai se transformando, pouco a pouco, na vontade de mudar o contexto atual com as possibilidades que o programa traz, por meio da organização de grupos de estudo regulares e permanentes.

À medida que as atividades são desenvolvidas, vai se concretizando a idéia de que é possível fazer diferente a formação dos professores. As estratégias metodológicas utilizadas preconizam uma nova concepção, baseada nas condições que possibilitam aprendizagens significativas a partir da construção de conhecimentos de forma sistematizada e sucessiva.

As contribuições que os participantes trazem com suas experiências pessoais possibilitam o debate e a reflexão, na medida em que são confrontadas ou relacionadas às concepções contidas nos documentos oficiais curriculares.

É comum encontrarmos práticas condizentes com os referenciais teóricos que os Parâmetros, a Proposta e os Referenciais Curriculares trazem, na sua maioria por intuição dos professores. Reconhecê-las à luz dos referenciais teóricos é uma experiência emocionante para o professor e para quem está mediando a aprendizagem, como também é freqüente o reconhecimento, ou não, pelo professor de uma prática não-favorável à aprendizagem dos alunos, nos momentos de observação-avaliação-reflexão em parceria, na tematização da prática.

* Coordenadora-geral dos Parâmetros em Ação, Pólo Irecê, e formadora eventual da Rede Nacional de Formadores/BA.

A organização dos encontros de forma compartilhada, que possibilita apresentar o planejamento e reajustá-lo ou elaborá-lo a partir das sugestões e das necessidades do grupo, favorece o bom desempenho e a funcionalidade das atividades desenvolvidas. A promoção da metacognição e do bom uso do tempo disponível, além de ser uma excelente estratégia metodológica de formação, torna-se um bom modelo a ser seguido, gerando transposições didáticas na atuação dos professores em sala de aula.

Nos momentos de avaliação, os professores e os coordenadores têm dado ênfase à possibilidade de monitorar as aprendizagens no cumprimento dos objetivos dos encontros, promovendo a reflexão sobre a necessidade de termos claro o que pretendemos e quais os caminhos a seguir. Isso favorece a compreensão sobre a funcionalidade do planejamento, até então visto como obrigação burocrática por grande parte dos participantes. Um dos aspectos mais positivos e significativos do estudo compartilhado na formação continuada é esse exercício para a autonomia.

A avaliação também é compreendida como essencial, porém em um caráter novo para a maioria. Os professores passam a entendê-la, de fato, como processual, em que tanto ensino quanto aprendizagem devem ser levados em consideração, bem como as situações em que esses processos ocorrerem e seus condicionantes.

Nesse novo modelo, o professor assume um lugar diferente, passando da posição de detentor do saber e do poder na sala de aula para o de guia e mediador de aprendizagens e tomadas de decisões.

O coordenador de grupo, como formador do professor, tem a grande missão de assumir e difundir esse novo modelo. Falar das experiências pessoais como aluno, professor e formador, relatando passagens de sua história, de erros e acertos, tem sido uma excelente estratégia metodológica para atingir esse objetivo. Tal demonstração tem contribuído muito para a aproximação do grupo, para que os participantes não tenham medo de errar, de expor e de assumir os não-saberes. Compreender que se colocar como aprendiz é o caminho para o cres-

cimento pessoal e profissional tem sido o grande segredo do sucesso dos grupos de estudo.

Embora planejada e intencional, essa atitude torna-se pouco a pouco internalizada. O grupo é unânime em ressaltar esse aspecto como muito positivo e determinante no envolvimento da maioria dos participantes.

As reações dos participantes dos grupos de estudos estão intimamente relacionadas às ações que planejamos e desenvolvemos, embora seja comum nos grupos de estudo, por melhor que elaborem os planejamentos, momentos que trazem um certo cansaço para os participantes. Destaco este exemplo:

Quando sintetizávamos as discussões acerca das análises propostas no módulo Memórias e Concepções de Ensino e Aprendizagem, que trazem as contribuições de Paulo Freire e Emília Ferreiro, senti um certo cansaço no grupo. Atribuo essa reação por ter desrespeitado o princípio de agir na zona de desenvolvimento proximal do sujeito aprendiz (no caso, os professores). Eles não tinham conhecimentos prévios para aquela discussão que eu estava propondo. Por algum tempo, debati apenas com duas coordenadoras. Fui sensibilizada somente quando uma professora sugeriu que eu fizesse uma “dinâmica”, senão eles iriam dormir... (Dourado, 2001: 6).

Por acreditar nas concepções trazidas pelo programa, não perco a oportunidade de fazer um paralelo entre elas e as de outros programas de formação ao longo da história, procurando identificar com eles qual o motivo de aquele momento estar desinteressante.

A ocorrência desses episódios não é proposital, pois ainda temos resquícios dos modelos de ensino que vivenciamos ao longo da escolaridade e, depois, como profissionais. Distanciarmo-nos deles e agirmos de acordo com os princípios nos quais acreditamos é um exercício que demanda tempo e deve ser conteúdo da nossa formação continuada como formadores.

Quando é possível, elaboro o planejamento, exclusivamente para aprofundar o estudo sobre essa questão. A tematização da prática permite transformar a nossa ação em objeto de

estudo. Essa atividade reflexiva promove a apropriação do conhecimento e a sua transposição didática no desenvolvimento das atividades escolares e fora da escola.

Abrindo espaço para falar das “dinâmicas de grupo”, introduzo a discussão sobre outros aspectos que julgo importantes para a compreensão dessa nova proposta de formação continuada de professores, enfatizando as questões relativas à motivação.

Ruan Delval¹ considera que somos “uma maravilhosa máquina de aprender” e pontua:

O contato com a realidade produz desequilíbrios e conflitos que se tenta compensar agindo novamente. Assim, o sujeito resolve um problema e cria novos esquemas que lhe permitirão resolver novos problemas, em um processo indefinido. A motivação do sujeito para agir e, portanto, para aprender, é intrínseca, encontrando-se nele próprio e nos resultados alcançados com ela. Se o conhecimento o satisfaz e responde às perguntas que se colocou, continuará sua busca e continuará aprendendo; do contrário se deterá (Delval, 1998: 154).

Em momentos oportunos, sempre provoço o debate para promover o desequilíbrio cognitivo dos participantes. Seu envolvimento nas discussões sobre o assunto contribui sobremaneira para o entendimento das concepções teóricas que trago. O próprio processo desencadeado e vivenciado naquele momento torna mais claras as concepções que embasam os argumentos que apresento.

Progressivamente, são os participantes que trazem contribuições e questionamentos acerca desse assunto para outros debates. Esse exercício ratifica cada vez mais as convicções que tenho sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Estou cada vez mais convicta de que a motivação dos participantes depende da metodologia utilizada e do respeito do formador pelos princípios que devem nortear a prática pedagógica.

Quanto às “dinâmicas de grupo”, embora muito utilizadas como principal recurso para motivar os participantes, questiono o seu uso nos eventos de formação por duvidar que elas tragam contribuições para a formação do sujeito aprendiz.

Quando questionados sobre os motivos que os levam a aprovar as “dinâmicas”, os professores justificam com respostas sempre ligadas aos momentos de prazer e lazer e à “harmonia” do grupo que elas proporcionam. Palavras como descontração, relaxamento, alegria, reflexão sobre atitudes, amizade, são sempre citadas.

A partir das descrições das “dinâmicas” e dos efeitos que elas proporcionam, segundo o depoimento dos professores e da minha experiência pessoal, tenho tentado classificá-las. Até o momento, consegui distinguir três tipos, que descrevo a seguir.

1. O número mais citado corresponde a técnicas que têm como objetivo desencadear outras atividades, geralmente de leitura, análise, debate ou produção. Como exemplo, posso citar as estratégias de divisão de grupos via sorteios, do tipo daqueles que distribuem fichinhas dobradas com nomes de animais para que os participantes procurem seus parceiros a partir das mímicas que fazem ou dos sons que emitem, correspondentes ao que foi sorteado. Com os grupos já formados, é hora de dividir as tarefas a serem desenvolvidas, muitas vezes também a partir de sorteios. É comum a premiação para o grupo que concluir primeiro ou obtiver melhores resultados, segundo a óptica do próprio grupo ou do coordenador da atividade, comumente denominado facilitador.
2. Outro tipo de atividade é referendado pelo filme *Sociedade dos poetas mortos*.² Há o desenvolvimento de uma atividade como estratégia para favorecer a compreensão de um ou mais aspectos escolhidos. O objetivo principal é proporcionar a vivência de uma situação como pretexto para provocar uma transposição didática, a partir da discussão

¹ Diretor do Instituto de Ciencias de la Educación da Universidad Autónoma de Madrid.

² No período entre 63 e 65 minutos.

desencadeada com a realização da atividade problematizada pelo coordenador do grupo, também chamado orientador. Geralmente, esse tipo pode se dar de duas maneiras distintas. A primeira tem por objetivo discutir procedimentos, e a outra se destina a analisar atitudes. Como exemplo da primeira forma, cito o desafio popular “Travessia”, o qual sugere que transportemos em um mesmo barco em um rio imaginário três elementos, sendo eles: milho, galo e raposa. O “desafio” seria levá-los em apenas três viagens, considerando que todos são de uma mesma cadeia alimentar. A atividade é proposta como pretexto para desencadear a discussão acerca da importância do planejamento, em que são traçadas estratégias considerando todos os condicionantes de uma dada situação, no caso a sala de aula, as dificuldades dos alunos, os materiais disponíveis etc. A análise de atitude é geralmente realizada para evidenciar, amenizar ou resolver os problemas de convivência do grupo ou para promover o entrosamento quando os participantes não têm muita proximidade ou não se conhecem. Mas também é recurso muito usado de forma implícita, como meio para envolver e manipular o grupo. Geralmente, utiliza-se a estratégia de sensibilização para induzir os participantes. Como exemplo de técnicas que promovem a análise de atitudes individuais e coletivas, cito a atividade de coleta de autógrafos: solicita-se aos participantes que, a partir do sinal dado, eles colham o maior número possível de autógrafos, até o tempo limite estipulado. Após esse momento, inicia-se a sessão de exposição dos colegas e julgamentos, do tipo: “Fulano de Tal é egoísta, não consegui que me desse um único autógrafo, só queria receber...” “É por isso que não conseguimos ser um grupo unido. Ficou evidente que vocês não pensam no coletivo...”

- Um terceiro tipo de “dinâmica” diz respeito às brincadeiras. Elas não fazem relação com o que vem depois, apenas têm por objetivo o lazer e a descontração, sendo utilizadas como recurso para afastar, momentaneamente, o sono ou o cansaço. Como exemplo desse terceiro tipo, estão as brincadeiras de pagar prenda, as pegadinhas e alguns jogos e competições, utilizados geralmente no turno vespertino.

No entanto, em determinadas oportunidades, quando provocados nessa discussão, alguns professores citam uma estratégia metodológica dos PCN em Ação – o uso das memórias como recurso para desencadear a análise da Educação de Jovens e Adultos, ao longo da história, e os reflexos da sua escolaridade, no momento atual – como sendo a mesma coisa das descritas anteriormente. Considero que esse tipo de estratégia não é um pretexto. A memória, nesse caso, é um recurso real de análise, uma vez que reflete o que está sendo objeto de estudo. Ela se torna, assim, uma fonte histórica imprescindível para a construção das aprendizagens pretendidas.

É possível que algumas atividades planejadas no programa utilizem realmente os pretextos. Como já foi dito, não estamos totalmente desprovidos das influências da formação que recebemos ao longo do tempo. O importante é não perdermos a dimensão de que um ensino que favoreça a autonomia e o desenvolvimento dos envolvidos se opõe em muitos aspectos não somente aos programas tradicionais, mas também a algumas práticas consideradas modernas.

[...] Uma escola que tenta estimular o desenvolvimento e a autonomia dos alunos, ao invés de incutir valores e fabricar indivíduos submissos, precisa ter características muito diferentes da escola tradicional que existe atualmente [...]

[...] É uma escola que vai se diferenciar da tradicional sobretudo na sua orientação geral. Nela, o trabalho tentará estimular a atividade do próprio sujeito, que é o fator fundamental na construção do conhecimento. Para tanto, deve-se partir dos problemas do próprio ambiente para que o sujeito veja que o conhecimento não é apenas algo que aparece nos livros, mas que serve, principalmente, para resolver problemas e explicar coisas do seu interesse. Essa é a forma de motivar o sujeito para a aprendizagem, despertando seu interesse por aquilo que aprende, e não por meio de prêmios ou estímulos externos [...] (Delval, 1998: 147).

Pelos motivos apresentados, as “dinâmicas de grupo” não se apresentam como uma boa estratégia metodológica de ensino. Elas podem

comprometer a autonomia moral e intelectual dos sujeitos, além de consumirem, em sua maioria, um tempo excessivo, deixando às outras atividades um tempo restrito.

[...] Numa visão exterior, percebemos que os professores se sentem coagidos e vergonhosos por suas ações na realização das “dinâmicas de grupo”. Elas fazem com que eles se exponham, cabendo a todos, principalmente aos coordenadores, julgar suas atitudes. Alguns demonstram sentimentos de culpa, incapacidade e inferioridade, causando assim uma indisposição na participação dos encontros.

Em outros casos, percebemos que os professores durante a execução das dinâmicas tentam adivinhar o “fundo moral” da atividade para chegar aos resultados, comprometendo a autonomia moral, uma vez que os condiciona a agradar sempre, a dissimular...

Além disso, essa atividade causa dependência intelectual, promovendo a incapacidade do conflito cognitivo espontâneo, atividade intrínseca ao sujeito que proporciona a busca de respostas e a resolução de problemas. A reflexão, nesse caso, passa a ser uma resposta ao estímulo externo – dinâmicas de grupo [...] (Dourado, 2000: 5).

Em contraponto à utilização de pretextos para ler, estudar, produzir textos, discutir os problemas de convivência de grupo e as práticas expositivas de transmissão de informações, os Parâmetros em Ação trazem o estudo compartilhado, liderado por coordenadores locais.

As estratégias metodológicas da formação continuada, tal como estão presentes no programa, possibilitam a participação ativa dos integrantes, a criação de uma cultura de debate e reflexão pedagógica e a construção de algumas competências mínimas que estão na base da profissionalização. São elas relativas ao

trabalho em equipe, à administração da própria formação, somadas às competências de leitura e de escrita compartilhadas.

Esse trabalho coletivo no interior das escolas possibilita encontrar caminhos e fontes para enfrentar os problemas de natureza cognitiva, atitudinal e didática.

À medida que vamos nos familiarizando com o novo modelo de formação, a partir da realização dos encontros e da compreensão dos seus pressupostos, vamos identificando melhor as necessidades e os interesses do grupo e nos arriscando a elaborar ou a adaptar planejamentos que atinjam, cada vez mais, a participação do grupo e as aprendizagens significativas dos envolvidos.

Os mesmos princípios que regem os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, presentes nos documentos oficiais, também devem permear esses dois processos na formação dos professores. Pouco a pouco, os envolvidos vão se apropriando dos conhecimentos, com reflexos na prática docente e em todo o contexto escolar. E isso só é possível porque os participantes estão vivenciando situações reais de aprendizagens significativas, preconizadas pelo Programa Parâmetros em Ação.

Bibliografia

- DELVAL, Juan. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DOURADO, Emanuela O. C. *Relatório das atividades dos Parâmetros em Ação de EJA, no município de Irecê-BA, 2000*.
- _____. *Relatório da 1ª fase dos Parâmetros em Ação de EJA, no município de Xique-Xique-BA, 2001*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A dimensão pedagógica dos Parâmetros em Ação*. Brasília: Programa Parâmetros em Ação, 15 p. (mimeo), 2000.
- WEIR, Peter. *Sociedade dos poetas mortos*. Touchstone Home Video, 1999. 129 min.

Articulação entre formação inicial e continuada na Educação de Jovens e Adultos no município de Vargem Grande/MA

Ana Socorro Braga*

SME – Vargem Grande/MA

A experiência na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) iniciou-se em 1999, quando a Secretaria Municipal de Educação (Semed) introduziu, em regime experimental, dez turmas para atender a uma demanda acima de 14 anos que, por algum motivo, deixou a escola ou não teve acesso à Educação Fundamental na idade apropriada. As primeiras turmas atenderam a 370 alunos da sede.

De início, foram implementadas algumas ações, entre elas:

- levantamento dos alunos com distorção de idade/série ou daqueles que não ingressaram em nenhuma modalidade de ensino e poderiam estudar à noite;
- levantamento dos professores interessados em se qualificar para trabalhar com jovens e adultos;
- elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação de um projeto para a qualificação de professores e a aquisição de material adequado;
- elaboração e encaminhamento ao Conselho de Educação de uma proposta curricular.

A proposta curricular da EJA teve aprovação imediata, assim como a aprovação pelo MEC do Curso de Qualificação Docente em 120 horas.

Essas ações foram fundamentais para o funcionamento das primeiras turmas e para a continuidade e a ampliação da demanda no ano seguinte, atendendo também aos alunos egressos

da Alfabetização Solidária, cujas turmas iniciais começaram no segundo semestre de 1998.¹

Em 2001, a Semed, por intermédio da Coordenação de Jovens e Adultos, atendeu 2.827 alunos em 92 turmas (24 turmas na sede e 66 na zona rural), com atuação de 96 professores. Com exceção de uma turma de idosos, que funciona no período vespertino na sede, as demais funcionam no período noturno.

A Coordenação de Jovens e Adultos, instalada em prédio próprio, é composta por uma equipe de três coordenadores, que se subdividem nas funções de coordenador pedagógico, acompanhamento das turmas, planejamento, instalações físicas e distribuição de material e formação de turmas. Para fazer o acompanhamento das turmas na zona urbana e na zona rural, a Coordenação dispõe de uma motocicleta.

Os coordenadores também exercem a função de formadores nos grupos de estudo dos PCN. A articulação entre a função de coordenador de grupo de estudo e de modalidade de ensino permite não só um olhar mais abrangente, mas também a possibilidade de propor ações adequadas às reais dificuldades do cotidiano de sala de aula. Daí, nas reuniões mensais de planejamento, serem propostas trocas de experiências positivas e negativas, conforme exemplifica o coordenador pedagógico em relatório:

* Mestre em Políticas Públicas e coordenadora de Programas e Projetos para Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Grande/MA.

¹ Do segundo semestre de 1998 ao primeiro semestre de 2001, o Programa Alfabetização Solidária atendeu 3 mil alunos, em dez turmas por semestre.

Num determinado momento, percebemos que nos encontros de planejamento mensal ficávamos muito presos às questões metodológicas e de conteúdo, e que a grande dificuldade do professor era o “como fazer”, isto é, as reais dificuldades em situações práticas de sala de aula. A partir dessa reflexão, propusemos aos professores que falassem sobre as suas dificuldades, sobre os pontos que eles avaliavam que não estavam indo bem. Tentamos mostrar que não tínhamos soluções prontas e que a nossa maior contribuição era trocar experiências, pensar juntos.

No município, o perfil do professor da EJA não está diferenciado do do professor do Ensino Fundamental regular. Do ponto de vista da formação inicial e continuada, o quadro é o seguinte:

- nenhum professor possui graduação superior;
- oito cursam Licenciatura em Matemática – Cefet/MA;
- dez professores cursam o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação);
- setenta e seis possuem Ensino Médio-Magistério;
- cento e trinta fazem formação continuada;
- sessenta e dois cursam o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA).

Os dados demonstram que, na prática, os professores estão em formação continuada sem terem cursado a formação inicial. Assim, o maior anseio dos professores é ter acesso à graduação e, sobretudo, que esta esteja relacionada à especificidade da sua atuação profissional, no caso, com jovens e adultos, num reconhecimento de que os dois aspectos da formação são imprescindíveis.

Nessa experiência, os principais desafios (e são muitos no decorrer da trajetória) podem ser sumarizados em:

- de ordem material – proporcionar as condições mínimas para o funcionamento das turmas;
- de ordem pedagógica – garantir a formação continuada e inicial dos professores;
- de ordem prática – superar os altos índices de evasão.

Embora não seja o foco deste painel, é importante não passar ao largo da inter-relação entre esses três fatores como condição necessá-

ria para o atendimento de jovens e adultos no mesmo patamar de qualidade do ensino regular. E não só isso, mas garantir efetivamente a superação da reprodução do fracasso em sucessivas evasões e, por conseguinte, o fortalecimento da auto-estima de alunos e professores.

Para tratar da articulação entre formação inicial e continuada na formação de jovens e adultos no município, é necessário retomar a trajetória das ações de formação desencadeada pela Semed a partir de 1998, que culminou em maio de 2001 com a implantação do Programa de Formação e de Desenvolvimento Continuado de Professores – PCN em Ação, cujo pólo reuniu dez municípios: Belágua, Cantanhede, Itapecuru-Mirim, Mata Roma, Matões do Norte, Nina Rodrigues, Presidente Vargas, São Benedito do Rio Preto, Urbano Santos e Vargem Grande (sede).

Em 1998, quando a implementação do Fundo de Desenvolvimento e Valorização Profissional (Fundef) parecia-nos uma possibilidade, iniciamos um projeto de formação e valorização do trabalho docente por meio da organização de um seminário denominado Seminário Participativo da Educação. O objetivo do evento era possibilitar uma reflexão acerca da identidade do professor e da amplitude de conhecimentos prático-teóricos necessários ao exercício profissional do seu trabalho. Os objetivos foram elaborados a partir da observação prática de que, geralmente, os professores não exerciam o hábito da leitura e da escrita em seu cotidiano e centravam a sua ação pedagógica nos conteúdos dos livros didáticos. Em contrapartida, a posição profissional era determinada, em ordem decrescente, de acordo com a seguinte classificação: professores do estado, do município, da zona rural e leigos. Essa mesma ordem determinava as relações e o tratamento dispensado pelo poder público e pela sociedade, os salários, o acesso às condições adequadas de trabalho e aos treinamentos e às capacitações.

Após a primeira experiência, o Seminário Participativo passou a ser aguardado com ansiedade pelos professores, indicando que estávamos processando mudanças no pensamento e nas práticas docentes e construindo um rico espaço de troca de experiências e de diálogo entre professores, diretores, supervisores e demais agentes da escola.

A avaliação dos seminários de 1998 a 2000 revelou os avanços e as limitações. Por um lado, contribuiu para despertar os professores para aspectos do seu trabalho cujo desempenho requer a construção de um hábito de estudo e informação, além de estudar e aprender com as próprias experiências e compartilhá-las. Por outro lado, por ser um evento pontual no início do ano, as limitações eram grandes no sentido de oferecer possibilidades de mudanças consistentes nas inúmeras situações no cotidiano escolar, ao longo do ano e na prática pedagógica concreta dos professores.

De todo modo, as iniciativas da Semed permitiram empatia e empolgação, refletidas na adesão dos professores à proposta de grupo de estudo com a implantação do Programa PCN. Isso é o que denominamos de campo fértil, ou seja, o programa chegou em boa hora porque veio ao encontro das expectativas dos professores e em apoio à Semed para dar continuidade às ações de formação.

Desde então, na perspectiva da formação continuada, a exemplo do IV Seminário Participativo, foram articuladas as diferentes ações de formação de professores, dentre aquelas que se encontravam implantadas no município, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) e a Licenciatura em Matemática, de maneira que a sistemática de estudo em Vargem Grande e os resultados obtidos a curto e a médio prazo estão diretamente relacionados aos fatores mencionados anteriormente. Os encontros de estudo em grupo são semanais, quatro horas em horário contrário ao da jornada de trabalho ou aos sábados. No total, são dois grupos de Educação Infantil, sete grupos de 1ª a 4ª; três grupos de 5ª a 8ª e três grupos de EJA.

O que diferencia o município dos demais parceiros do pólo é a periodicidade dos encontros semanais, as iniciativas dos próprios professores em organizar cursos, a mostra de trabalhos, os seminários e o fórum, cabendo à Semed e à rede de formadores SEF/MEC o papel de apoio aos projetos apresentados, além de parceria. Um exemplo do exercício da autonomia foi a realização, no período de 18 a 20 de maio de 2001, do I Seminário de Educação de Jovens e Adultos, que conseguiu mobilizar representantes de 29

municípios e teve como característica a iniciativa de planejamento e organização de inteira responsabilidade da coordenação de EJA.

Cabe ressaltar o pioneirismo do pólo. A iniciativa constituiu um marco, não só porque o pólo Vargem Grande foi o primeiro do Estado do Maranhão, mas, sobretudo, porque foi uma primeira experiência conjunta de articulação entre as administrações municipais, seguida de outras experiências de formação, entre elas o Proformação, que atende 161 professores em cinco municípios, e, mais recentemente, o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), com nove municípios.

No tocante às prefeituras, é fundamental lembrar que a municipalização das políticas públicas é uma experiência em fase de construção. Por isso, é necessário retomar a história política dos municípios, a utilização dos recursos públicos, a escolha dos secretários de Educação e a composição das equipes nas secretarias para entender que as ações de formação não se dão de maneira natural e uniforme em todos os municípios parceiros, mas requerem um trabalho de articulação que também deve ser continuado, sobretudo em função do tempo administrativo dos prefeitos municipais.

No pólo Vargem Grande, a articulação entre os municípios ocorre por meio de um calendário de encontros mensais entre os coordenadores-gerais, os coordenadores de modalidade e de grupo e, quando necessário, com os secretários de Educação e os prefeitos, ainda, em apoio aos municípios que têm dificuldades em efetivar ou dar continuidade aos encontros de grupo.

Todos os municípios do pólo desenvolvem a formação continuada nas três modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª) e Educação de Jovens e Adultos. Os encontros têm periodicidade consoante o plano de ação das respectivas secretarias e são semanais, mensais ou quinzenais, com duração de quatro ou oito horas. À exceção de Vargem Grande, que realiza encontros semanais de quatro horas, os demais municípios realizam encontros mensais ou quinzenais.

Da mesma forma, todos os municípios têm pelo menos uma experiência em formação inicial. No entanto, as iniciativas têm dado conta de patamar inferior a 30% da demanda.

Contudo, uma característica comum aos municípios é o interesse dos prefeitos em oferecer cursos de formação inicial para seus professores, tanto aqueles que já instalaram uma turma e querem ampliar as vagas, como aqueles que assumiram em janeiro de 2001 e herdaram dívidas da administração anterior. Iniciativas precedentes de convênio com universidades e centros de formação tecnológica demonstraram que três fatores constituem entraves para a formação de novas parcerias:

- o reduzido número de instituições formadoras para atender à demanda (apenas três) – a Universidade Federal, a Estadual e o Centro de Formação Tecnológica (Cefet);
- o custo mensal das turmas;
- a formação fragmentada nos períodos de férias escolares.

Teoricamente, as instituições públicas de formação superior dispunham de condições excelentes de parcerias: recursos humanos qualificados, autonomia de trabalho para a constituição de parcerias, potencialidade de diálogo e trabalho interdisciplinar. Na prática, a fragmentação do conhecimento, refletida na estrutura curricular dos cursos oferecidos, além da própria organização fragmentada do trabalho acadêmico, não vem

oferecendo possibilidades de diálogo, que caracterizam as verdadeiras parcerias. A experiência tem se concentrado no interesse individual de alguns professores, com os quais estabelecemos preciosas e caras parcerias, mas raramente conseguimos o envolvimento e a sensibilização sequer dos departamentos. Não se trata de desconhecer a contribuição social dessas instituições como fonte de produção de pesquisa e de conhecimento, mas de contribuir para a discussão, cujo cerne é a parcela de responsabilidade e compromisso dessas instituições.

Partindo das experiências já constituídas para a formação das primeiras turmas de Licenciatura e demais programas de formação docente, o movimento, atualmente, é de articulação para a constituição de pólos para garantir a formação inicial e o aumento do número de vagas, considerando que a formação inicial, delegada ao poder público municipal, por meio dos recursos do Fundef, deve estar de acordo com as expectativas e os anseios dos professores e os projetos de formação docente dos municípios. Requer, em contrapartida, a participação dos demais entes da Federação, sob pena de não conseguir superar sozinho uma dívida histórica com a educação das futuras gerações.

A formação de professores em projetos vivenciados na dinâmica das relações entre teoria e realidade

Stela C. Bertholo Piconez

Faculdade de Educação – USP

Este é o relato de uma experiência de campo sobre formação de professores, que se caracteriza por preocupações relacionadas ao desenvolvimento das competências necessárias à organização do trabalho pedagógico¹ com alunos das

Licenciaturas e da Educação de Jovens e Adultos.

O projeto teve início em 1987, na Universidade de São Paulo, sob forma de campo de estágios para alunos das Licenciaturas interessados em vivenciar situações reais com o processo de alfa-

¹ Com abordagem diferenciada ou “andragógica”.

betização dos funcionários do *campus*. Iniciando com uma sala de quarenta alunos, atualmente conta com oitocentos funcionários que cursam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.² Os professores são alunos-estagiários das Licenciaturas que, na Faculdade de Educação, freqüentam o Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (NEA) e a Formação Permanente de Professores (ensino presencial e educação a distância).

A formação continuada e em serviço, abordada em termos da complexidade de suas relações, seus sistemas de valores e suas leituras diferentes, sobre o que deve ser desenvolvido como competência profissional de um professor, tem apresentado aspectos prospectivos. Os resultados configuram-se como reflexões obtidas na aproximação da sala de aula, não para obter dados em função dos interesses dos professores-estagiários e de seus projetos de estágio (muitas vezes, apenas para cumprimento de carga horária legal), mas para a formação de professores, entendida como um progressivo processo de pesquisa.

A diversidade de valores e leituras da realidade escolar na sala de aula possibilita confrontar os múltiplos estudos teóricos dos cursos de formação de professores, grande parte das vezes conduzidos por caminhos de homogeneização e de fragmentação. E a educação escolar é um processo global e multidimensional que, ao mesmo tempo, exige tratamento transdisciplinar.

Assumimos a postura de vivenciar as articulações efetivadas no movimento dinâmico da teoria e da prática da educação escolar, cuja seqüência metodológica posta em prática foi sendo realizada à medida que a construção do problema era efetivada. Este procura compreender a educação escolar como um todo e seu signifi-

cado para o desenvolvimento dos adultos pouco escolarizados. Em segundo lugar, procura refletir sobre as possibilidades efetivas de um atendimento com qualidade, dado o conhecimento que se tem das especificidades da demanda e de suas articulações com um projeto “político-andragógico” que atenda aos objetivos previstos.

O percurso foi se organizando a partir da realidade definida por todos os participantes do projeto. As vozes diferentes de todos os participantes (alunos, professores, coordenadores) foram sendo ouvidas, e o objeto de nosso estudo passou a ser a descoberta de uma maneira de mostrá-las, evidenciá-las. Muitas perspectivas de interpretação foram abrindo caminho para as necessidades de transformação e/ou de superação das avaliações realizadas. Assim, fomos definindo o perfil de atendimento mais adequado para a parcela da população que retorna à escola, construindo um projeto conseqüente.

Os funcionários freqüentam atualmente um curso a distância de Ensino Médio; são avaliados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e muitos seguem estudos em cursos de Educação Superior.

O projeto, atualmente Programa de Educação de Adultos da Feusp, fixou seu interesse nas três dimensões da universidade, ou seja: pesquisa-ensino-extensão. Em cada uma delas foram realizados estudos:

Pesquisa – formação inicial de professores e o significado dos estágios curriculares.³

Ensino – a organização de uma educação escolar para jovens e adultos, geradora de reflexões e ações sobre a prática profissional do Magistério (planejamento, elaboração de materiais didáticos, estudos de diretrizes curriculares, avaliação).

² Ensino Fundamental e Curso a Distância de Ensino Médio aprovados pelo Conselho Estadual de Educação – Pareceres CEE 1947/91 e CEE 643/99.

³ Pesquisas: Stela C. Bertholo Piconez, A reconstrução de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos e a organização do trabalho pedagógico. *Série Documental Relatos de Pesquisa*, Brasília: Inep/MEC, 1995. Stela C. Bertholo Piconez, *Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores*. 1995. Tese (Doutorado) – Feusp. Stela C. Bertholo Piconez, *Extensão universitária: o compromisso social entre ensino e pesquisa*. 1999. Tese (Livro-Docência) – Feusp. Adriana Beatriz Alves Botto Vianna, *O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos*. Das possibilidades e limites em diferentes contextos. 2000 (Mestrado) – Feusp. Sandra Murakami Medrano. *Situações didáticas e intervenções pedagógicas na produção de texto dos alunos adultos*. 2000 (Mestrado) – Feusp. Maria de Fátima Ayres Arruda Camargo. *O trabalho do educador como transposição didática da formação continuada: desejo ou possibilidade*. 2000 (Mestrado) – Feusp. Stela C. Bertholo Piconez. *Alfabetização de Jovens e Adultos através do Sistema Transversal de Ensino Aprendizagem*. 2000 (Pós-Doutorado) – Feusp.

Extensão – proposta de alfabetização e continuidade de estudos (elevação progressiva até os níveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio) para jovens e adultos, e elaboração, desenvolvimento e acompanhamento de projetos na área do ensino presencial e a distância de comunidades diferenciadas.⁴

A partir desse múltiplo percurso, fomos percebendo que nossa intenção nunca foi realizar uma avaliação global do sistema de ensino extensiva a um mero rol de críticas e caça aos culpados. O estudo histórico das evoluções do ensino em nosso país não nos autoriza a desconsiderar cada passo dado. Aproximar-se da complexidade da educação escolar, de forma global, parece a melhor forma de compreender a representação dos valores, das relações e das concepções na prática diária de todos os que se relacionam nesse contexto.

O objetivo principal dessa experiência não foi, portanto, realizar uma avaliação da Educação de Jovens e Adultos e, sim, criar conhecimentos novos sobre uma situação conhecida que permita aos participantes elaborar e adotar decisões para melhorá-la.

Fundamentos do projeto

A história deste projeto, como toda história, é uma fusão de grandes idéias vinculadas às questões ideológicas, sociais e econômicas da conjuntura sobre educação escolar, formação de professores e cidadania. Nesse percurso, foi possível observar que os fundamentos de maior incidência tiveram origem no estudo das obras de Paulo Freire, pois eram suas idéias as que atribuíam sentido às respostas alternativas para as necessidades da escola, da sociedade brasileira e das mudanças internacionais de comunicação e de informação.

No final da década de 1980 e início da década

de 1990, o discurso pedagógico clamava por inovações educacionais, denunciando os anos da ditadura militar e defrontando-se com os problemas sociais brasileiros, entre eles o analfabetismo. De lá para cá, as reformas educacionais advindas da Lei de Diretrizes e Bases tentam colocar a necessidade de uma instrução científica tanto para alunos como para professores diante das enormes adaptações impostas pelas mudanças em uma sociedade tecnológica. As grandes conferências de educação⁵ organizadas pelo Unicef, pela Unesco e pelo Banco Mundial para promover a qualificação da educação mundial e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos mais desfavorecidos, para lhes assegurar a igualdade de oportunidades na educação escolar, desencadearam um processo de reformas curriculares e de inovações.

Contudo, a Educação de Jovens e Adultos ficou ainda relegada a segundo plano, mesmo tendo sido contemplada nos artigos de nossa legislação educacional. Deparamos com estudos sobre Educação de Jovens e Adultos muito restritos às questões ideológicas e políticas. Não havia muitos estudos sobre a área, e os preconceitos para publicá-los ou para pesquisar essa área eram grandes, ficando esses estudos reduzidos a relatos de experiências. Quanto à formação de professores, embora os alunos das Licenciaturas tenham recebido formação em suas áreas específicas e para a prática do Magistério, a maioria não se apresenta capacitada a enfrentar os desafios da educação escolar como professores que possam facilitar o desenvolvimento de seus alunos para uma sociedade “tecnificada”, que, no Brasil, conta com índices alarmantes de pessoas sem escolarização.

Como conseqüência de nossas preocupações, aliada ao grande fluxo de alunos estagiários das Licenciaturas, foi criado um núcleo de estudos conhecido como NEA-Feusp, cujas pes-

⁴ Extensão: Participação em projetos de extensão internos (Programa de Educação de Adultos da Feusp para funcionários do *campus* em Ensino Fundamental e Ensino Médio) e externos (Programa Alfabetização Solidária em quatro estados brasileiros e na Grande São Paulo; cursos de extensão para professores municipais e estaduais de Jovens e Adultos; Projeto de Educação Fundamental para a Nestlé do Brasil, a Eletropaulo, a Prodesp, ONGs, entidades assistenciais etc); palestras, fóruns e minicursos sobre Educação Escolar de Jovens e Adultos etc.

⁵ Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990. V Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1998.

quisas devem fazer jus à complexidade do problema educacional brasileiro, da educação escolar, da educação escolar de jovens e adultos e da formação de professores, além de adotar uma visão mais detalhada e interdisciplinar de sua operacionalização que possa construir conhecimentos de forma distinta da que ocorre nas escolas, ou seja, de cima para baixo.

Não poderia ser ignorada uma série de questões fundamentais para que uma noção de processo de construção e de mudança pudesse ser vivenciada com resultados prospectivos. Os professores desempenham papel relevante nesse processo de construção e precisam ser ouvidos, assim como os alunos. Inicialmente, o que possuíamos de material para a educação escolar de jovens e adultos era adaptado de propostas de educação escolar regular ou com objetivos específicos, tais como os da Fundação Escolar ou do Telecurso 2000. A idéia de considerar a participação do professor na elaboração do planejamento escolar tomou corpo nesse projeto e reflete a opinião de Fullan (1982), quando assinala que “a mudança em educação depende do que os professores fazem e pensam. É tão simples e complexo como isto”.

O projeto apresenta-se como formação continuada e em serviço, e resulta de múltiplas aproximações cotidianas reais a um sentido “socioandragógico” da educação escolar para jovens e adultos e da formação de professores. Como inovação, pode ser caracterizado como uma tentativa deliberada de refletir e construir, na prática, determinados objetivos de perspectiva tecnológica, política e sociocultural, tanto das mudanças de uma sociedade em rede quanto do seu significado para a educação e a formação dos professores.

Quanto à primeira perspectiva, o projeto ligou-se às mudanças que estavam acontecendo na década de 1990, acreditando que o progresso tecnológico produziria melhoria de ensino e de formação de professores. A segunda perspectiva, a política, foi cercada de desafios, compromissos e conflitos e deu-nos a verdade sobre o resultado do compromisso com uma educação escolar que considera o desenvolvimento da cidadania dos alunos e os desencon-

tros da formação de professores inicial e da nossa política educacional.

Sob a perspectiva sociocultural, trabalhar com a pluralidade de conhecimentos de distintas culturas e com os seus conflitos de valores proporcionou significados diferentes em relação à realidade. O projeto acolheu a necessidade de construção de mudanças do que se conhecia até então, tanto pelos estudos de formação como pelas vivências de escolaridade anterior, muito fortes na atuação dos professores em sala de aula. Desse modo, foram estudados e questionados os conteúdos dos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em sua seleção, seqüenciação e nos materiais utilizados; a organização formal e a estrutura física da educação escolar; a complexidade das funções e das relações dos participantes envolvidos no projeto e o conhecimento e a compreensão da fundamentação, dos valores, dos objetivos e das estratégias colocadas em prática.

Surgiu, a partir dessas questões, o estudo das experiências vividas sobre a possível utilização de novos materiais e tecnologias curriculares, sobre o uso de novos enfoques de ensino e de aprendizagem e, sobre o mais difícil, a alteração de crenças ou pressupostos pedagógicos para a “andragogia” subjacente às mudanças construídas no projeto. Foram introduzidos no currículo o uso dos computadores e da Internet, assim como a elaboração de uma sistemática de planejamento com práticas alternativas de ensino-aprendizagem (educação para economia, relações humanas, valorização da arte, da ética e do convívio social cidadão). Daí vieram os Parâmetros Curriculares e a necessidade de avaliar a efetividade de suas inovações, paralelamente às exigências dos poderes públicos sobre as iniciativas de avaliação do ensino, muitas delas financiadas pelo Banco Mundial.

No desenvolvimento do processo de avaliação, o projeto procura envolver os professores na participação da sistemática de planejamento construída, em vez de impô-la. Todos os envolvidos podem analisar, conceitualizar e avaliar as mudanças produzidas, ou não, depois de devidamente esclarecidos sobre os objetivos, os elementos e os fatores que propiciam perspectivas distintas vivenciadas num mesmo processo de

planejar. Os alunos-estagiários, professores em exercício nesse projeto, têm compreendido que não bastam as prescrições e o financiamento das inovações, tanto na educação escolar quanto na formação de professores. Parece muito claro que, dada a complexidade de seus desafios, sem conexões com construções conceituais e com o modo de os professores atuarem na prática, sem projeto político-pedagógico com decisões práticas adequadas e vivenciadas, os objetivos de qualquer mudança ou reforma acabam perdendo seu sentido.

Dessa forma, os cursos que formam professores precisam acertar os ponteiros. Um dado comum observado por nós nesse projeto é que há uma crescente necessidade de se aceitar a idéia de que a análise da própria prática pelos professores, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço, se torna um precioso referencial para novos estudos ou reflexões. Somente a observação de fundo de sala de aula, de outros professores, em diferentes escolas supõe certa dose de cautela por causa da tendência de generalizações que o futuro professor possa realizar, para algo que pode ser considerado apenas como hipóteses de trabalho ou de atuação pedagógica, num determinado contexto.

O que foi dito até agora nos dá base para que possamos definir que esse projeto, sempre em construção, tem contribuído para constatar a necessidade de investigação e pesquisa educativa para a compreensão, pelos professores, do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, da melhoria de sua atuação profissional, para a descoberta de seu RG profissional, para a maior eficácia no uso de recursos, para a compreensão das mudanças ou inovações curriculares como hipóteses provisórias a serem aprovadas, na prática, dentro de um contexto de responsabilidade conjunta pela totalidade dos envolvidos no projeto.

Encontramos no espaço dedicado aos estágios curriculares o eixo necessário para evitar a separação entre a teoria e a prática educativas. O que nos continua movendo é a necessidade de conhecer não apenas a educação escolar em seu desenvolvimento pleno, ligado à prática e às características de atuação dos professores, e sim o conhecimento que diferentes vozes que partici-

pam de uma formação continuada produzem em torno dela. O papel do professor é, então, determinado durante sua formação por uma metodologia de trabalho que pretende produzir novos conhecimentos, interpretando, analisando, organizando a educação escolar para entender as complexas interações que são geradas entre as argumentações, os planejamentos e a evidência empírica vivenciada numa sala de aula, em situações de ensino e de aprendizagem. É preciso fazer da pesquisa sobre ensino e formação de professores uma pesquisa a partir do ensino e da própria formação.

Bibliografia

- CAMARGO, Maria de Fátima Ayres Arruda. *O trabalho do educador como transposição didática da formação continuada: desejo ou possibilidade*. 2000 Tese (Mestrado) – Feusp.
- ELLIOT, J. *Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education*. *Teaching, Teacher Education*, 1990.
- FULLAN, M. *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1982.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNANDEZ, F.; SANCHO, J. M.; CARBONELL, J.; TORT, A.; SIMÓN, N.; SÁNCHEZ-CORTÉS, E. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MEDRANO, Sandra Murakami. *Situações didáticas e intervenções pedagógicas na produção de texto dos alunos adultos*. 2000. Tese (Mestrado) – Feusp.
- PICONEZ, Stela C. B. *A reconstrução de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos e a organização do trabalho pedagógico*. Brasília, 1995. Série Documental Relatos de Pesquisa/Inep.
- _____. *Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores*. 1995. Tese (Doutorado) – Feusp.
- _____. *Alfabetização de jovens e adultos através do sistema transversal de ensino aprendizagem*. 1997. Tese (Pós-doutorado) – Feusp.
- _____. *Extensão universitária: o compromisso social entre ensino e pesquisa*. 1999. Tese (Livre-Docência) – Feusp.
- PICONEZ, Stela C. B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1990.
- VIANNA, Adriana Beatriz Alves Botto. *O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos*. Das possibilidades e limites em diferentes contextos. 2000. Tese (Mestrado) – Feusp.

A formação continuada de educadores de jovens e adultos*

*Leônicio José Gomes Soares e Daniela de Carvalho Lemos***

UFMG/MG

Nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro tem passado por uma série de reformas, desde o que se refere à gestão dos recursos, à definição de prioridades, à organização curricular e disciplinar até o que diz respeito a critérios de formação das turmas no interior da escola, passando pela definição de estratégias para a formação docente.

Essas reformas não surgiram por acaso, ainda que visem à melhoria da oferta da educação, seus eixos principais convergem para duas lógicas, assim definidas por Feldfeber e Thisted (1998: 69):

[...] uma orientada para a reestruturação do Estado e a utilização de políticas de ajustes, com vistas à redução do gasto público; outra que, partindo da valorização do conhecimento como fator central da competitividade das nações na aldeia global, tenta colocar o sistema educacional à altura de tal desafio, ao mesmo tempo em que se constitui num elemento importante de legitimação da nova ordem.

O investimento na educação tem, na maioria das vezes, atendido aos interesses do mercado de trabalho, a fim de otimizar os recursos, qualificar mão-de-obra especializada, formar sujeitos produtivos em detrimento de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de se desenvolver em todos os seus aspectos: físico, político, econômico, cultural e psicossocial. A formação docente, área em que se insere nosso objeto de pesquisa, acaba muitas vezes se sujeitando também a essa lógica. Mas existem outros aspectos que, por não se relacionarem aos de ordem econômica, acabam também definindo a natureza da

formação docente contínua e a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. São alguns desses aspectos que queremos discutir neste primeiro momento de nosso trabalho.

Para ilustrar o que é a formação contínua (ou em serviço) de professores, podemos utilizar a definição dada por Barilli (1998: 43):

De forma geral, trata-se de um processo contínuo e dinâmico, envolvendo cooperação pedagógica entre professores-orientadores, professores e demais profissionais do ensino, com assessoria permanente (presencial ou a distância) das agências formadoras, com vistas a uma aplicação prático-social, elevando o nível de atuação profissional bem como o nível do ensino escolar.

É uma atividade de extrema importância não apenas para contribuir para a melhoria do ensino ofertado, mas, sobretudo, para garantir aos professores um espaço de diálogo, de troca de experiências e também de construção e reconstrução de suas identidades, suas histórias – de vida e profissional. O fazer pedagógico é um processo histórico e inacabado que necessita de investimentos – estruturais e financeiros. A qualificação e a requalificação profissionais têm se configurado numa exigência do próprio mercado de trabalho e pela dinâmica social.

Além disso, em se tratando dos sistemas de ensino, a evasão e a repetência são também elementos detonadores de uma nova política de formação. Diante do fracasso escolar diagnosticado entre as diversas turmas de alunos, uma das primeiras providências tomadas pelas instituições de ensino, públicas ou privadas, ou ainda pelos órgãos governamentais, é a

* A pesquisa recebeu apoio da Fapemig, por meio da concessão de Bolsa de Iniciação Científica.

** Leônicio José Gomes Soares: Professor da FaE – UFMG. Daniela de Carvalho Lemos: Bolsista de Iniciação Científica.

“reciclagem” dos conhecimentos e da prática pedagógica dos professores.

Embora o espaço de formação em serviço seja uma importante conquista dos profissionais da educação, é preciso estar atento à relação que esse processo mantém com as deliberações de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Como as análises do Banco Mundial privilegiam as relações de custo-benefício, a qualificação do professor é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente. [...]

O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente irá levar à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e políticas educacionais (Santos, 1998: 8).

Ou seja, é importante que se crie um espaço de reflexão e análise sobre os eventos de formação docente promovidos principalmente pelas instâncias governamentais. Um espaço no qual se possa detectar se essa estratégia tem, de fato, promovido mudanças positivas na atuação docente e também no contexto escolar como um todo ou se apenas está atendendo aos interesses de uma política neoliberal, pautada no princípio de se produzir mais e melhor, em menos tempo. Uma política de formação séria deve ser elaborada em parceria com os sujeitos envolvidos, e não apenas tratá-los como meros executores.

Mazzeu (1998: 63) propõe três eixos básicos para a formação docente contínua:

- o domínio do saber acumulado, no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo;
- o domínio da concepção dialética, como meio de desenvolver uma ação e uma reflexão autônomas e críticas;
- a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado, como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano.

Esses eixos, quando bem desenvolvidos, dariam à formação dos professores um perfil democrático e comprometido com as demandas culturais, políticas e históricas que perpassam as relações sociais no interior da escola.

Collares, Moysés e Geraldi (1999: 216) alertam para o perigo de se promover uma formação em serviço, que, na realidade, esteja mergulhada em uma política de descontinuidade, de um eterno recomeço, que desconsidera a história e a trajetória já vividas pelos profissionais da educação:

[...] como a “educação continuada” atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações – de poder – atuais.

É preciso que as três instâncias governamentais (federal, estadual e municipal) não reduzam os programas de formação docente à mera vaidade política ou à ideologia partidária, utilizadas para homogeneizar e dominar a construção da aprendizagem e para definir prioridades dentro dos diferentes níveis de ensino.

A formação docente não é apenas dotada de um saber técnico, de uma didática ou de uma metodologia específica. Muito além de saber quais os temas e os cursos oferecidos, é necessário saber como os docentes aprendem, de que forma aplicam o que lhes foi passado nos cursos, nas palestras, nos debates e nos seminários.¹

É importante que a formação contínua e, em particular, a formação dos educadores de jovens e adultos, sejam vistas em parceria com a formação inicial dos professores. De nada ou pouco adianta investir em cursos de capacitação, se os cursos de Magistério, de Pedagogia e as Licenciaturas não se comprometem em oferecer a seus alunos subsídios que lhes permitam desenvolver, em sala de aula, uma ponte entre

¹ Hernández (1998) discute essa questão, trazendo para o debate algumas observações de sua experiência como formador.

os saberes da educação dita universal e os saberes presentes nas esferas regionais, nacionais e até mesmo nas esferas de experiências e de histórias de vida de cada educando. A formação dos professores deve considerar o contexto sociocultural em que vivem seus alunos. É preciso lutar contra a pretensa homogeneidade.

A formação em serviço não deve ser concebida, pelos sujeitos que dela fazem parte, como um mecanismo de desprezo pela prática docente até então adotada e muito menos como uma estratégia “milagrosa”, que solucionará todos os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. Deve ser concebida e apropriada como um importante espaço de reflexão, de diálogo, de percepção de si mesmo, do outro e do mundo, de uma forma mais consciente, amadurecida e aberta às mudanças necessárias. Só assim os professores estarão de fato construindo um significado para essa formação e também para sua atuação profissional.

A simples indicação de novas perspectivas para o trabalho docente é capaz de provocar a inquietação necessária, para que outros caminhos sejam ao menos considerados por aqueles que se mostram reticentes, em relação a diretrizes consideradas oficiais. Os caminhos serão trilhados diferentemente pelos profissionais envolvidos, sem dúvida. A busca de respostas para os problemas que surgirão no percurso dependerá de uma série de circunstâncias: salários, condições de trabalho (jornada e infra-estrutura), formação profissional e oferta de formação continuada, além de interesses subjetivos relacionados à história de vida (Martins, 1996: 204).

A pesquisa

É no contexto do quadro anteriormente delineado que se insere a pesquisa “A formação em serviço dos educadores de jovens e adultos”, desenvolvida na FaE/UFMG, no período de março de 1999 a fevereiro de 2001. Pudemos constatar que a formação em serviço nas três redes municipais de ensino pesquisadas – Belo Horizonte, Betim e Contagem – vem ampliando cada vez mais a abrangência de suas atividades, bem como fortalecendo as discussões e os debates sobre os diversos elementos que

perpassam a atuação docente na sala de aula.

Em Belo Horizonte, isso se refletiu em um levantamento minucioso sobre as escolas, seus alunos e seus professores, bem como na sistematização das diretrizes político-pedagógicas que orientam a EJA na rede municipal. Os dados desse levantamento foram coletados pela Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da Coordenação de Políticas Pedagógicas (CPP) e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), e organizados em dois documentos denominados Cadernos da Escola Plural (*Educação de jovens e adultos* e *EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH*). Esse material, distribuído a todas as escolas da rede, é a síntese da trajetória da EJA no município: a especificidade de seus projetos e de seu público, a organização dos tempos e dos espaços escolares, o perfil de seus profissionais, o relato de experiências interessantes desenvolvidas pelas escolas. O objetivo primordial desses cadernos é oferecer subsídios para que a EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte tenha, de fato, condições de viabilizar seu projeto político-pedagógico, conhecer a realidade na qual se insere, desenvolver um trabalho que verdadeiramente se comprometa com a educação e a formação dos alunos jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores.

Além disso, pudemos perceber um salto importante no que se refere à formação em serviço dos profissionais da EJA. Em 1999, aconteceram fóruns regionalizados, momentos de formação desenvolvidos na Regional Leste, e nos meses de outubro e novembro, o Seminário Interno de EJA e reuniões com a Comissão de Trabalho instituída nesse evento, para discutir a elaboração de uma política educacional de EJA. Já em 2000, mesmo com a greve dos professores no início do primeiro semestre letivo, a rede conseguiu viabilizar um evento de formação mais amplo, envolvendo de forma mais global os professores das regionais.

Em Betim, os educadores, não apenas aqueles que atuam com jovens e adultos, mas também os que atuam na rede como um todo, foram contemplados com um momento de formação muito significativo: o 1º Encontro Nacional da Escola Democrática. Esse evento teve como objetivos primordiais a criação de um

espaço de reflexão e o debate sobre o papel formador da escola, além da possibilidade de socialização de experiências transformadoras no contexto da educação.

No município de Contagem, um importante passo dado pela Secretaria Municipal de Educação foi a sistematização dos princípios, dos objetivos e das estratégias do projeto Escola Dinâmica, por meio da publicação do caderno *Escola Dinâmica – construindo uma trajetória para o século XXI*, em junho de 2000. Esse material foi repassado para todas as escolas da rede municipal.

A metodologia

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de diversas estratégias. Inicialmente, realizamos um levantamento sobre os diferentes processos de formação em curso nas redes de ensino investigadas. Após a identificação de alguns sujeitos envolvidos nesses processos e considerados relevantes para o problema proposto (professores e responsáveis pela formação em serviço dos educadores de jovens e adultos das secretarias), realizamos entrevistas semi-estruturadas, que foram transcritas e analisadas. Além disso, participamos de algumas instâncias formadoras, a exemplo dos fóruns mineiros de EJA, de algumas aulas do 3º Módulo do Curso para Educadores de Jovens e Adultos, promovido pela SMED/BH, por intermédio do Cape, da “Rede de Trocas”, também promovida pelo Cape, e do Seminário Final do Curso para Educadores de Jovens e Adultos, em Belo Horizonte. Participamos também do “Relato de Experiências” de cinco escolas de Belo Horizonte e fizemos

algumas visitas às Secretarias Municipais de Educação de Belo Horizonte e Betim.

A seguir, destacaremos alguns dados sobre cada uma das três redes que consideramos significativos para a pesquisa. Por se tratar da maior das redes pesquisadas, acabamos obtendo mais informações sobre a EJA em Belo Horizonte.

Belo Horizonte

De maio a novembro de 2000, a Secretaria Municipal de Educação, por intermédio do Cape, desenvolveu um curso de formação para educadores de jovens e adultos, financiado pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse curso destinou-se a 180 professores que atuam no Ensino Fundamental da EJA, distribuídos em seis turmas regionalizadas, com trinta participantes cada uma. A programação do curso, divulgada inicialmente, foi a seguinte:

1º Módulo: Diagnósticos e tendências da EJA no Brasil.

2º Módulo: Processos cognitivos e contextos de aprendizagem dos jovens e adultos.

3º Módulo: Construindo um currículo para EJA.

As aulas aconteceram durante quatro semanas, sempre nas noites de quarta-feira. O elemento detonador do processo foi um levantamento feito na turma sobre o que havia sido mais significativo nos módulos anteriores do curso, bem como as expectativas dos professores em relação ao 3º Módulo. Consideramos ser importante trazer em nosso relatório uma síntese das opiniões apresentadas pelos professores:

Aspectos significativos abordados nos módulos anteriores	Expectativas e considerações sobre o 3º Módulo
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do conceito de EJA • Abordagem sobre letramento • Relatos das escolas • Oficina de sexualidade • Palestra – professor Luís Alberto • Construção da EJA como um processo contínuo • Diagnóstico da rede • Troca de experiências/Convivência com os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma construir um currículo que atenda ao público da EJA • Desmitificação do currículo • Participação da comunidade escolar na elaboração do currículo • Como elaborar um currículo que não seja considerado inferior • Abrangência maior do currículo • O tempo do adulto contemplado no currículo • Conteúdo/trabalho com os livros didáticos • Um currículo viável/possível • Construção do conhecimento

Em 11 de novembro de 2000, foi realizado na sede do Cape o seminário final para todos os participantes do curso. O principal objetivo desse seminário era criar um espaço no qual os professores pudessem debater e refletir sobre os conhecimentos adquiridos fora da escola. Estavam presentes, para relatar suas histórias: dona Valdete – líder comunitária no Alto Vera Cruz; dona Nelcina – educadora de creche; e Hudson – integrante da Rádio Favela.

Durante o ano de 2000, a rede promoveu também um evento denominado “Rede de Trocas”, que consistia em um relato mensal de experiências interessantes desenvolvidas em alguma escola. O relato acontecia no auditório do Cape, no horário de 13h30 a 17h30. No que se refere à EJA, participaram desse evento as seguintes escolas municipais: Aurélio Pires, de Ensino Especial de Venda Nova, Hélio Pellegrino, Nossa Senhora do Amparo, Sebastião Guilherme de Oliveira, Paulo Mendes Campos, Governador Ozanam Coelho, Hugo Werneck e União Comunitária (PET).

Outro espaço significativo de formação em serviço dos professores da EJA durante o ano de 2000 foi o Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos. Com realização periódica, o Fórum proporcionou a professores de Belo Horizonte e região um espaço de socialização de experiências e também de informações relevantes sobre a política e os encaminhamentos dados à EJA no Estado de Minas Gerais e também no Brasil. Os debates eram norteados por questões como: organização dos tempos escolares; legislação vigente; movimentos populares, importância da formação docente; reintegração e inclusão do aluno jovem ou adulto na escola; EJA como um direito; perfil do público atendido pela EJA; parcerias; valores e atitudes transmitidos na escola e currículo.

Betim

No período de 28 de junho a 1º de julho de 2000, ocorreu no município o 1º Encontro Nacional da Escola Democrática: Formação Humana, Currículo e Diversidade Cultural. Esse evento teve como objetivo atender aos profissionais da rede como um todo e também a profissionais e estudantes interessados pela educação. A pro-

gramação constava de conferência, sessões temáticas coordenadas, minicursos e oficinas.

Além desses cursos e oficinas, a rede municipal de Betim realizou durante o ano de 2000 oito reuniões do grupo de professores que compõem o Movimento de Organização Curricular (MOC). Esse grupo foi constituído a partir de outubro de 1999, tendo como principal objetivo agregar um grupo representativo de educadores das 33 escolas do ensino noturno da rede.

Contagem

Como já dissemos, a rede municipal de ensino de Contagem sistematizou e implantou oficialmente, no mês de junho de 2000, o seu projeto político-pedagógico, denominado Escola Dinâmica. Destacaremos a seguir alguns dos principais elementos que constituem essa proposta. A matriz da Escola Dinâmica baseia-se nos quatro pilares do conhecimento, definidos em um relatório da Unesco em 1995. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Partindo da releitura desses pilares, o projeto Escola Dinâmica

[...] traz em sua base o pressuposto de que aprender e ensinar são práticas sociocognitivas que não se caracterizam por um início e por um fim, mas caracterizam-se, sobretudo, por um *continuum* que vai se dimensionando e se redimensionando para e pelas próprias demandas que se impõem e se propõem, organizadas no contexto escolar, sejam outras realidades das quais os sujeitos participam (Contagem, 2000: 5).

Algumas considerações

A pesquisa possibilitou o contato com diferentes experiências desenvolvidas na área, e possibilitou também aprimorar o exercício do ouvir o outro, dar importância às histórias de vida que se entrelaçam à prática pedagógica, compreender que a Educação de Jovens e Adultos é um processo muito dinâmico, cheio de contrastes, falhas, tropeços, mas também de acertos, ressignificações e partilhas.

O conjunto de todo o material que coletamos, durante os anos de 1999 e 2000, nas redes

pesquisadas acabou configurando-se não apenas em um subsídio para o desenvolvimento de nosso trabalho, mas também em um banco de dados para futuras pesquisas e consultas sobre o tema. A quantidade e a diversidade de textos, relatórios e documentos que nos foram passadas constitui um importante suporte para a reflexão e a análise da natureza da formação docente desenvolvida nos três municípios.

As Secretarias Municipais de Educação de Betim, Belo Horizonte e Contagem estão de fato preocupadas em oferecer aos profissionais da EJA um espaço que realmente amplie as reflexões e as trocas de experiência sobre as demandas apresentadas pelos alunos jovens e adultos. E o que é mais importante: um espaço no qual os professores têm voz e vez, tornando-se co-autores das diretrizes que norteiam o trabalho nas escolas onde atuam.

Se compararmos os dados referentes a 1999 e a 2000, poderemos constatar que a formação em serviço nos três municípios trouxe alguns avanços importantes. Gostaríamos de destacar o que se refere ao intercâmbio, à parceria com as outras modalidades de ensino. Ainda que tenham consciência das especificidades da EJA, as redes têm buscado alternativas para que os momentos de formação sejam permeados pelo debate e pela reflexão da escola, como um todo, podendo assim desenvolver um trabalho menos fragmentado e mais significativo para a viabilização de cada uma de suas propostas político-pedagógicas: Escola Plural (BH), Escola Democrática (Betim) e Escola Dinâmica (Contagem).

Não podemos desconsiderar que alguns problemas ainda se fazem presentes no cotidiano docente da EJA: baixos salários, fazendo com que muitos professores tenham jornada dupla de trabalho; recursos que possibilitem a participação em eventos externos às redes; falta de um comprometimento maior por parte de alguns educadores; forte presença da violência e do tráfico de drogas nos bairros onde estão localizadas muitas escolas, o que acaba comprometendo a qualidade e até mesmo a realização de muitas atividades de formação em serviço. As palestras, as reuniões, as oficinas e os cursos oferecidos pelas redes, seja por intermédio da Secretaria de Educação, das Regionais ou da própria escola, ainda enfrentam problemas básicos de organização, partici-

pação e também de aplicação no cotidiano da sala de aula. É preciso que estejamos atentos a isso, para não correremos o risco de esvaziar e mistificar a avaliação dessas atividades.

Mas, sem dúvida alguma, Belo Horizonte, Betim e Contagem têm conseguido concretizar de forma abrangente, e até mesmo ousada e inovadora, as prioridades que definiram para a formação em serviço de seus professores. Têm conseguido até mesmo reconstruir a identidade profissional dessas pessoas, oferecendo-lhes a oportunidade de revisão de valores e conceitos, de construção coletiva da aprendizagem e de uma nova percepção, talvez mais humana e autêntica, de seus alunos jovens e adultos.

Bibliografia

- BARILLI, Elomar C. V. Castilho. Formação continuada de Professores – Por quê? Como? E pra quê? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 26 (143). out./nov./dez. 1998.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Escola Plural – Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, 2000.
- BETIM. Secretaria Municipal de Educação. *1º Encontro Nacional da Escola Democrática: Formação Humana, Currículo e Diversidade Cultural*. Betim, 2000 [folder de programação do evento].
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes/Unicamp, ano XX, nº 68, dez. 1999.
- CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Dinâmica: construindo uma trajetória para o século XXI*. Contagem, 2000.
- FELDFEBER, Myriam; THISTED, Sofia. A definição das políticas de formação docente num contexto de crise. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, 103: 68-80, mar. 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Como os docentes aprendem. *Pápio*, Porto Alegre: ano I, nº 4, fev./abr 1998.
- MARTINS, Ângela Maria. Formação contínua de professores: parceria entre universidade e rede estadual de ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo: Faculdade de Educação/USP, v. 22, nº 2, jul./dez. 1996.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Caderno Cedes*. Campinas: Cedes/Unicamp, ano XIX, nº 44, abr. 1998.
- SANTOS, Lucíola L. C. Paixão. Dimensões pedagógica e política da formação contínua. *Tessituras*, Belo Horizonte: Cape/Smed, nº 1, fev.1998.