UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru

A Aprendizagem Experienciada na práxis Político - Pedagógica na Formação de Educadores

Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida

Bauru
2005



Doação da autora - 27/10/05
Cad. Capes: 70800006 - Educação

Número de chamada
Clas. T/UNESP
PHA. A444a
Tombo nº 1291

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências
Câmpus de Bauru

A Aprendizagem Experienciada na práxis Político - Pedagógica na Formação de Educadores

BIBLIOTECA - UNESP - CAMPUS BAURU

Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida

Bauru
2005

Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida

A Aprendizagem Experienciada na práxis Político - Pedagógica na Formação de Educadores

Tese apresentada como um dos requisitos para o Concurso Público de Provas e Títulos para obtenção do título de Professor Livre Docente na disciplina de Psicologia da Educação junto do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp – Campus de Bauru.

Bauru
2005

Ficha catalográfica elaborada por
DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP – Bauru

Almeida, Ana Maria Freire da Palma Marques
A aprendizagem experienciada na práxis político – pedagógica na formação de educadores / Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida. - - Bauru: [s.n.], 2005.
314 f.

Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, 2005.

1. Aprendizagem. 2. Psicologia da Educação. 3. Formação de Professores. 4. Avaliação. I – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II – Título.

Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida

A Aprendizagem Experienciada na práxis Político - Pedagógica na Formação de Educadores

Tese de Livre - Docência apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Bauru, como requisito para obtenção do Título de Livre Docência na disciplina de Psicologia da Educação junto do Departamento de Educação.

BANCA EXAMINADORA

Márcia Regina F. de Brito

Profª Titular Drª Márcia Regina Ferreira de Brito (FE-UNICAMP)

Prof. Titular Dr. José Dias Sobrinho (FE-UNICAMP)

Prof. Livre-Docente Dr. Newton César Balzan (PUC-CAMP)

Profª Livre-Docente Drª Maria Amélia Zainko (UFPR)

Prof. Livre-Docente Dr. Kester Carrara (FC-UNESP)

Bauru
2005

ALMEIDA, A.M.F.P.M. A Aprendizagem Experienciada na práxis Político - Pedagógica na Formação de Educadores

Resumo: O texto-tese apresentado oferece uma descrição, mediante um exercício avaliativo, das produções científicas que desenvolvemos nas áreas de psicologia da educação e formação de educadores. Tem como objetivo proporcionar a releitura dos feitos realizados, abrindo novas possibilidades de avanços teóricos e interesses em outros pesquisadores da educação. A estratégia metodológica baseou-se na etnografia, pois essa abordagem de investigação científica possibilitou que nos tornássemos sujeito e objeto no processo de coleta e interpretação dos fatos e participarmos ativa e dinamicamente nos momentos descritos e experienciados. O fenômeno *aprendizagem* foi visto como essência, principal categoria de análise e palavra de avanço das propostas educacionais.

Palavras-chave: aprendizagem, psicologia da educação, formação de professores, avaliação.

ALMEIDA, A.M.F.P.M. The Learning Tried in the práxis Pedagogical - Politician in the Formation of Educators

Abstract: The presented text-thesis offers a description, by means of a evaluation exercise, of the scientific productions that we develop in the areas of psychology of the education and professors education. It has the objective to provide a new reading of the carried through facts, opening new possibilities of theoretical advances and interests in other researchers of the education. The methodological strategy was based on the ethnographie, therefore this boarding of scientific inquiry made possible that we became subject and object in the collection process and interpretation of the facts and participate as active and dinamic at the moments described and experienced. The learning phenomenon was seen an an essence, main category of analysis and word of advance of the educational proposals.

Key Words: learning, psychology of the education, professors education, evaluation.

Dedico o presente trabalho aos professores e professoras.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

CARACTERÍSTICAS E PECULIARIDADES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM AS CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS ..15

Algumas concepções da Psicologia da Educação e da Aprendizagem 20

Avaliação da Aprendizagem 27

Avaliação Institucional 52

CONTEXTURAS ESTABELECIDAS NA FORMAÇÃO E DESDOBRADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES 62

Uma vivência em Formação Continuada de Educadores 76

Em busca de uma avaliação social, participativa e plural 98

Programa para Sistemas Municipais de Ensino: Uma Construção Coletiva Inovadora em Formação Continuada de Educadores 109

POLÍTICA PÚBLICA E ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COM QUALIDADE 151

A construção de um Sistema Municipal de Educação 163

O Conselho Municipal de Educação 177

O Plano de Carreira 184

A Proposta Educacional do Município 195

A Formação Continuada dos Profissionais da Educação 221

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NO ESTADO DE SÃO PAULO 232

PEC – Formação Universitária: a experiência da UNESP 240

Pedagogia Cidadã: uma experiência de formação de professores pioneira 268

CONSIDERAÇÕES FINAIS 298

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 305

INTRODUÇÃO

Entre as exigências para uma livre docência, a opção por um "texto que sistematize criticamente a obra do candidato ou parte dela, elaborado após o doutoramento e por ele apresentado de forma ordenada e crítica de modo a evidenciar a originalidade de sua contribuição[1]" foi tomada após fecundas reflexões. Comecei a entender que não seria possível organizar uma tese na acepção do termo, que remetesse unicamente a uma pesquisa (rotineira), com levantamento de problemas, metodologia coerente, resultado/discussão etc. Não, não poderia ser apenas um trabalho científico, por mais que se caracterize uma tese como inédita, original e nova. Apresentar-me assim, espelhada numa "nova tese" assim daria um sentido de incompletude à minha trajetória e não expressaria todo o meu envolvimento e empenho enquanto professora e pesquisadora.

Nessa perspectiva, recorrendo à memória e ao exercício individual de perguntas e respostas, percebo que sempre procurei ter um olhar crítico e questionador nas produções escritas e /ou publicadas, mesmo nos projetos propostos e/ou desenvolvidos.

Constatei o quanto minha vivência profissional esteve marcada, por um lado, de ótimos momentos e por outros difíceis, de conflitos acadêmicos, principalmente por assumir posições com formas alternativas, inovadoras e renovadoras de projetos e ações educacionais.

Através da releitura das publicações acadêmicas que fiz compreendi que só poderia fazer um exercício avaliativo a partir do desenvolvimento de uma

---

[1] DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. Seção I. Faculdade de Ciências. UNESP – Campus de Bauru, Edital 02/2005-DTA/FC. Concurso Público de Títulos e Provas para obtenção de Título de Livre-Docente na Disciplina "Psicologia da Educação" junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. 30/07/2005. pág.92. Disponível em http://www.imprensaoficial.com.br

descrição dialogada com minhas próprias produções, no que chamo de texto-tese. O termo "descrição" está sendo, aqui, utilizado no sentido (antropológico) como sendo um texto argumentativo e crítico, contextualizado, exemplificado e retirados das vivências.

Ao mesmo tempo, que o mirar-me na experiência vivida, ajudou a clarear e iluminar as análises dos trabalhos já feitos, considero muito importante que esse texto-tese possa contribuir teoricamente e junte-se a produção científica educacional.

Essa re-leitura, aparece com diversos vieses complementados com outras questões científicas nas áreas de psicologia da educação e formação de educadores, permitindo entender o que mudou para poder olhar o futuro mais orientada. É por aí, que bem diz Tedesco (1998, p.12): "O olhar para o passado não tem nenhuma pretensão de análise histórica. Tenta, sim, ser um instrumento útil para melhor entender aquilo que está mudando. O olhar para o futuro tampouco pretende anunciar o que virá, mas clarear a atenção sobre para onde deveríamos orientar nossas ações"[2].

Sob a forma de análise preliminar, ao rever minhas produções, desde as iniciais e ainda tímidas, até as outras que desembocaram em propostas e ações educacionais, e por isso mais ousadas, a preocupação com a aprendizagem sempre se revelava e aflorava nos temas abordados e nos procedimentos didáticos utilizados, situando-a sempre como o fenômeno mais significativo para a prática pedagógica.

Via também que a aprendizagem tem sentido diverso para os professores e que nem sempre ela é expressamente assumida, porque assumi-la significa ter responsabilidade pela aprendizagem dos educandos, pressupondo a coerência entre ação-reflexão-ação em teoria e prática.

O que com isso quero salientar: é dispensável que o educador seja preciso no seu conhecimento teórico, assim como agir na docência, na pesquisa e na extensão com o padrão de valores em que acredita e, de forma coerente, estabelecer propostas efetivas de aprendizagem.

---

[2] TEDESCO , J.C. *O novo pacto educativo:* educação, competetividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998. 150p.

Para que esses aspectos pudessem ser destacados, organizei o texto-tese de forma que abarcasse a descrição e a análise dos fundamentos da aprendizagem, da Psicologia enquanto ciência mais abrangente e da Psicologia da Educação (como sendo parte, mas também todo), visto que o tema aprendizagem se destaca na área da Psicologia da Educação e nas demais áreas das ciências humanas.

Considerando a importância didática dessa investigação, estabeleci as fases deste texto seguindo cronologicamente minha trajetória profissional de mais de 20 anos. A forma linear da apresentação foi pensada para permitir a inserção das áreas de investigação, tais como: Formação de Professores, Avaliação da Aprendizagem, Formação Continuada de Educadores possibilitando que os momentos relembrados desvelem reflexões (teóricas) ocultas na época. Para tanto, a estratégia foi tornar-me, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa, no sentido etnográfico, pois essa abordagem de investigação científica oportuniza introduzir-me com uma participação ativa e dinâmica nos momentos experienciados.

Conforme interpreto Geertz, praticar etnografia é o tipo de esforço intelectual que representa um risco elaborado para uma "descrição densa".[3] Assim, o "sujeito", historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.[4]

Esse exercício etnográfico terá como corpus a revisão de categorias e o levantamento de outras, num movimento cíclico da pesquisa, classicamente chamado em etnografia de "hipóteses progressivas".[5]

Através de um olhar cismado, etnográfico, a *aprendizagem* será vista como essência, principal categoria de análise e como missão e razão de todo o meu trabalho profissional. Essa categoria maior perpassa os valores de interação educador-educando, que revela o diálogo, o trabalho compartilhado, a progressão,

---

[3] GEERTZ , Clifford. A Interpretação das Culturas.Rio de Janeiro: LTC. 1989.
[4] ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 1986.
[5] HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. Ethnography Principles and Practice. London: Routltdge. 1983.

o crescimento. Destacar o fenômeno aprendizagem significa torná-lo palavra de avanço das propostas educacionais.

1ª. Seção: Características e peculiaridades da Psicologia da Educação e suas relações com as ciências pedagógicas.

Irei me dedicar a uma explanação sobre as características e peculiaridades da Psicologia da Educação, centrada na relação *permeável* com as ciências pedagógicas, e que alcança um objetivo aplicativo, no momento em que se concebe a educação como um empreendimento social, com características *multidisciplinares*. Essa multidisciplinaridade e/ou projetos multidisciplinares diferentes seriam enriquecidos, através da busca de soluções para os problemas que a educação brasileira enfrenta nos dias de hoje.

Ainda nessa seção, serão elaboradas a descrição e a análise do desenvolvimento de minhas atividades integradas de ensino na graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, na linha de formação de professores e avaliação educacional.

2ª. Seção: Contexturas estabelecidas na formação e desdobradas na formação continuada de educadores.

Nesse segundo momento, serão descritos e analisados os projetos de Formação Continuada de Educadores, elaborados e executados sob minha coordenação, junto aos outros educadores de diferentes Campus da UNESP. Será também dada relevância às análises e aos conceitos enfocados na formação continuada e aa atualização profissional. Esses conceitos funcionam como vetores para engendrar a promoção do ser humano e dotá-lo de conhecimento que facilite sua atuação consciente.

No entanto, é importante lembrar que essas aquisições estão relacionadas a uma reflexão que os indivíduos possam vir a fazer – a partir de todo o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade: a respeito de si próprios e da realidade que os cerca; as propostas de envolvimento do profissional com a sua prática, em cursos e/ou capacitações nas diferentes áreas do conhecimento. São fazeres calcados na reflexão sobre a ação correspondente a

uma espiral que não se esgota, mas aponta interpretações possíveis para cada etapa do profissionalismo atuante em momentos históricos singulares, vivenciados e construídos significativamente.

Por isso, a proposta é que o professor tenha uma disposição de aprendizagem constante e que a aprendizagem permanente não seja compreendida como vetores constituídos por ações voltadas, exclusivamente, para o processo de adaptação a uma dada contingência. Mas, sim, "escancarada", qual uma janela aberta às brisas renovadas, para a superação dos desafios que o mundo atual impõe.

Não importa se cada uma delas – formação e formação continuada – tenha papéis específicos a cumprir (e tem mesmo), mas ambas são partes dos valores que assumo, enquanto educadora, ou seja, do que não me é indiferente para meu exercício profissional.

Nesse sentido, atribuir valor ao meu papel, enquanto sujeito sempre em formação, descarto qualquer significado de formação e de formação continuada que seja "treinamento", para um fim específico, ou de reciclagem, como se algo ruim devesse ser expurgado , haja vista a amplitude de significados da prática docente, em geral, e da minha, particularmente.

3ª. Seção: Política Pública e organização dos Sistemas Municipais de Educação com qualidade

As experiências realizadas e descritas, na parte anterior, permitiram constatar que a viabilidade, execução e sucesso de um programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, no âmbito municipal, devem-se, em grande parte, a projetos comprometidos efetivamente com políticas públicas.

Essas experiências podem/devem ser consideradas como reflexo do Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino e do resultado do processo avaliativo (que permeou todas as ações de capacitação realizadas).

Nesse sentido, realizei e coordenei com profissionais de outros campi da UNESP uma pesquisa intitulada: *Organização dos Sistemas Municipais de*

Educação no estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão das políticas públicas que teve o apoio do Programa de Políticas Públicas da FAPESP.

O desenvolvimento desse trabalho foi oportuno, porque, a organização dos sistemas municipais de educação, ainda hoje, está a exigir que os governos municipais estabeleçam uma política educacional clara e que atenda aos interesses de sua comunidade, articulando-os com os interesses nacionais. Isso, porque a Constituição Federal de 1988 e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceram a organização autônoma do município em consonância com os sistemas da União e dos Estados.

Através da parceria bem sucedida, entre a equipe de pesquisa da Universidade e a Secretaria Municipal de Educação de Bauru viabilizou-se o trabalho, a partir das seguintes questões levantadas quanto: a) à organização institucional do Sistema Municipal de Educação de Bauru referente ao conselho municipal de educação, ao plano municipal de educação, a atualização do Estatuto do Magistério Municipal, ao plano de carreira e a organização estrutural da rede municipal de educação; b) à proposta educacional do município contemplando ações voltadas para a construção das propostas pedagógicas das escolas - a concretização no plano prático do projeto político-pedagógico do município, c) à formação continuada dos profissionais da educação e d) à avaliação permanente, possibilitando ao sistema a reflexão de seus trabalhos no desenvolvimento da articulação da parceria inter-institucional para o planejamento baseado em indicadores e a produção de alternativas inovadoras de gestão pública.

4ª. Seção: Formação de Professores: experiências inovadoras no estado de São Paulo.

Nessa parte, as atenções estarão voltadas para o trabalho que realizei e o que representou a implantação de dois programas especiais para formar professores. O primeiro denominado *Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental,*que ficou conhecido como *PEC – Formação Universitária*, que fez parte de um projeto mais abrangente da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE voltado para o aperfeiçoamento e a valorização dos profissionais da educação da rede estadual

paulista. O segundo foi o programa intitulado *Projeto Institucional UNESP – Pedagogia Cidadã – Curso de Licenciatura para a Formação de Professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)* para atender profissionais dos Sistemas Municipais de Ensino do estado de São Paulo.

A vontade de refletir sobre os meus percursos profissionais, sobre a maneira como passaram por uma série progressiva de transformações, ao longo do tempo, demarcado do doutorado até o momento atual, motivou a organização do presente texto-tese, objetivando proporcionar a releitura das produções científicas e dos projetos realizados, abrindo assim novas possibilidades de avanços teóricos e de outras propostas que sejam significativas. Nesse sentido, compatibilizo-me com Fazenda (1991, p.15):

> Rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho – paradigma que pauta cada linha deste livro-tese. A tese é de que o velho sempre pode tornar-se novo, e de que em todo o novo sempre existe algo de velho. Novo e velho – faces da mesma moeda – depende da ótica de quem as lê, da atitude de quem as examina.

Acredito que a leitura do texto-tese elaborado, que hoje partilho com colegas, possa também despertar interesses em outros pesquisadores, principalmente naqueles que investigam histórias de vida sobre a profissão docente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

CARACTERÍSTICAS E PECULIARIDADES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM AS CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Ao me deparar com o título acima, proposto anteriormente ao projeto da presente investigação, percebi que a minha grande "preocupação", quando iniciei meus trabalhos nos cursos de Licenciatura, era em como ensinar a Psicologia da Educação para que ela se tornasse significativa aos meus alunos e futuros professores.

Na verdade, sei que essa reflexão não se iniciou apenas na época em que comecei a trabalhar com formação de professores, pois questões similares permearam meu exercício docente, desde quando fui professora em curso de Psicologia e de Serviço Social, na década de 80.

De início, gostaria de estabelecer, com a licenciatura, o marco temporal de análise (teórico-prático) dos meus esforços educacionais e dos desafios que enfrentei e desenvolvi na época (1989 na UNESP/Botucatu), quando comecei pesquisar e refletir sobre a Psicologia da Educação. Pude, então, colaborar na formação de educadores. Desejava (e agora recordo) que meus alunos aprendessem Psicologia da Educação para que saíssem da sala de aula levando algo diferente: aprendessem a gostar de Psicologia, como eu gostava e gosto.

Para elucidar os aspectos teóricos da Psicologia Educacional, especificamente em relação ao conteúdo que deveria ser trabalhado na Licenciatura em Ciências Biológicas, iniciei a produção escrita com uma pesquisa

que objetivava subsidiar efetivamente o professor de ciências e/ou biologia, através dos conhecimentos oriundos da Psicologia e da Psicologia da Educação.

Pretendia desenvolver uma investigação rigorosa que tivesse características da abordagem etnográfica, pois já a estava utilizando em minha tese de doutoramento e conhecia as qualidades desse método. Com isso, esperava encontrar sujeitos (professores de ciências e/ou biologia) receptivos, interessados, motivados e que tivessem noção sobre a importância geral do trabalho de pesquisa acadêmica e, que ao mesmo tempo, desenvolvessem uma atitude de cooperação amigável, em todas as etapas da investigação, com os sujeitos participantes.

Nesse sentido, iniciei os contatos com os sujeitos, por meio da organização de um seminário intitulado: "O papel atual da Psicologia da Educação"[6]. Participaram desse evento 24 professores, em exercício, da chamada Rede Oficial de Ensino de Botucatu. Através de conferências e grupos de trabalho, foram aprofundadas questões sobre a contribuição da Psicologia da Educação, como subsídio à prática pedagógica dos professores. Dentre os temas trabalhados no encontro destacam-se: ensino, aprendizagem, interação professor-aluno, fracasso escolar, temas que geram encaminhamentos e fornecem indícios significativos, conforme Almeida (1996, p. 104):

> Para os professores que participaram do encontro, a escola deve estar mais voltada à realidade do aluno e possibilitar o desenvolvimento do senso crítico para o exercício da cidadania e evitar o fracasso escolar.
> Os professores apontaram para o fato de adotarem uma atitude espontaneísta, baseada no senso comum, embora reconheçam a importância da Psicologia da Educação. No entanto, indicaram as dificuldades de emprego dessa área de conhecimento ministrada nos cursos de Licenciatura devido ao seu caráter excessivamente teórico. Ressaltaram a necessidade de obtenção de conhecimentos mais sustentados em Psicologia. Os participantes também solicitaram, unanimemente, continuidade desse tipo de atividade. Nesse sentido, teriam possibilidade de aprofundar estudos sobre ensino, aprendizagem, desenvolvimento, interação professor-aluno, avaliação do rendimento etc.

[6] Seminário ocorrido na Escola Estadual Cardoso de Almeida, Botucatu, SP, no dia 18 de junho de 1994.

Antes de tratar da pesquisa referida anteriormente, gostaria de mostrar que esse seminário, o primeiro evento que organizei, enquanto docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP – Botucatu, foi marcado por desafios que engendraram "preocupações" referentes ao próprio Conselho Departamental. Inicialmente, porque esse tipo de encontro envolvendo professores da rede de ciências e/ou biologia deveria, de acordo com o Conselho, ser realizado, via a disciplina de prática de ensino; não com a disciplina de Psicologia da Educação. Desprezava o Conselho o fato de que eu preparava professores que iriam se utilizar dos conhecimentos da Psicologia da Educação para ensinar em ciências e/ou biologia, tanto que, essa concepção constava no meu plano global de atividades. Na tentativa de desvincular o comprometimento do Departamento com essa idéia, o Conselho exigiu que pelo menos o seminário fosse realizado fora do campus, o que me pareceu muito produtivo porque o encontro seria no próprio ambiente e realidade de trabalho dos professores da rede e não no espaço "torre de marfim" da Universidade, e por isso, foi acontecer em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Botucatu.

A avaliação do encontro, foi importante, pois, os participantes, unanimemente, solicitaram a continuidade desse tipo de atividade. Nesse sentido, teriam possibilidade de aprofundar estudos sobre ensino, aprendizagem, desenvolvimento, interação professor-aluno, avaliação do rendimento escolar, etc. assuntos estes pertinentes ao campo da Psicologia da Educação e objeto da minha primeira publicação na área das licenciaturas7, num momento que estava muito motivada para explorar a efetiva e significativa contribuição da Psicologia como campo de conhecimento científico para a educação. Assim, partia do pressuposto de que a Psicologia da Educação, juntamente com a Filosofia da Educação, fornecia os fundamentos teóricos iniciais e necessários para a compreensão e solução de problemas na área educacional.

Naquela ocasião, (final da década de 80), a literatura consultada que fundamentou a referida pesquisa mostrava que o ensino da Psicologia da Educação deveria enfatizar estudos de desenvolvimento, aprendizagem e de formação de personalidade. No entanto, indicava de forma crítica que tais

[7] ALMEIDA, A.M.F.P.M. A psicologia da educação na licenciatura em ciências biológicas. *Didática*. São Paulo, V.31, p. 97-108, 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

fenômenos não deveriam ficar restritos ao contexto psicológico, ou seja, esses tópicos teriam que, necessariamente, estabelecer um vínculo prático com a ciência aplicada à Educação.

Isso, porque as pesquisas da época apontavam a dificuldade do professor em lidar com questões voltadas à realidade de seus alunos. Ao mesmo tempo, por não dominar um conhecimento teórico mínimo e necessário, o professor adotava atitudes espontaneístas, baseadas no senso comum.

A distância entre o conteúdo ministrado nas Licenciaturas, a prática escolar e a necessidade de submeter a Psicologia da Educação a uma crítica epistemológica foi a grande discussão ocorrida, no II Simpósio de Educação Universitária da UNESP de Araraquara, em 1989.

Uma das razões do debate baseou-se na seguinte questionamento: tanto a Psicologia Funcionalista como a Humanista, predominantes nos conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação, não aprofundavam questões pedagógicas como: metodologia usada pelo professor, currículo, seleção e organização de conteúdo, participação da escola na comunidade, comportamento do professor em sua interação com o aluno e outros. Desse modo, a disciplina de Psicologia da Educação, nos Cursos de Licenciatura, foi questionada exatamente por abordar um conteúdo abstrato e distante da realidade de futuros professores e alunos.Via de regra, não fornecia instrumentos eficazes para orientar a prática pedagógica.

A sala de aula continuava sendo, por excelência, o palco de improvisação, do ensaio e do erro, uma prática baseada no senso comum, quase sempre fragmentário e até preconceituoso, no que diz respeito às características dos alunos, sobretudo daqueles que não conseguiam ser bem sucedidos.

Em relação a esses questionamentos, foi discutida uma multiplicidade de propostas que visavam reorganizar e repensar o ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas. Segundo Bernardo (1989)[8] o modo como a disciplina de Psicologia da Educação estava sendo trabalhada, nos cursos de formação de educadores, deixava de tratar com os problemas dos alunos reais que freqüentam a escola e enfatizava um aluno idealizado.

---

[8] BERNARDO, M.V.C. (org.). *Formação do professor* - atualizando o debate. São Paulo: EDUC, 1989.

Considerando os "limites" descritos (as críticas apresentadas), relativos ao ensino da Psicologia da Educação e tendo em vista o distanciamento entre o conteúdo ministrado nas Licenciaturas e a prática pedagógica dos professores, propus-me a investigar[9] (com os professores de ciências e biologia, em exercício, e com seus alunos), os conteúdos da Psicologia da Educação que eles trabalhavam em suas aulas.

Parti do pressuposto que professores e alunos, desempenhando suas funções, constituíam-se em significativa fonte de informação. Essas seriam obtidas ao investigar as intenções docentes na avaliação dos fundamentos psicológicos necessários para aperfeiçoar a prática pedagógica. Isso possibilitaria que os professores criassem situações facilitadoras ao enfrentamento e à superação de possíveis problemas na sala de aula, como interação, participação, socialização de informações e experiências etc.

Para a revisão da disciplina de Psicologia da Educação referente ao curso de Ciências Biológicas de Botucatu, esta pesquisa demonstrou que o conteúdo apresentado para a discussão foi considerado relevante e significativo por parte dos professores de Ciências e Biologia, participantes da pesquisa e que deveria, na Licenciatura em Ciências Biológicas, garantir o conhecimento sobre: a) a caracterização da Psicologia em geral e da Psicologia Educacional em particular, bem como da influência da Filosofia nas principais abordagens psicológicas que tem relevância para o ensino de Biologia; b) a análise das contribuições do processo de desenvolvimento e aprendizagem para a prática pedagógica; c) as principais condições de ensino da realidade brasileira e como estas condições afetam a aprendizagem e finalmente d) a análise da consciência cognitiva e do afetivo na interação professor e aluno.

Suscitou também dessa pesquisa, um debate que coordenei em mesa redonda, na reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com outros pesquisadores da área de Psicologia da Educação. Foi interessante

[9] 9 As informações foram obtidas por um período de 4 anos, envolvendo professores e alunos da disciplina de Biologia das Escolas de 2° grau (noturno) da Rede Oficial do Município de Botucatu. Apliquei questionários para 76 de alunos e 06 de professores. Fiz 08 entrevistas com professores e 14 observações diretas nas salas de aula por ocasião das aulas de Biologia (1°, 2°, 3° colegial e Supletivo).

unesp

porque muitas questões comuns puderam ser avançadas para encaminhamentos pertinentes, principalmente no que se refere ao campo das Licenciaturas.

A partir dos estudos de Psicologia da Educação - resultante da pesquisa anterior (1989) - numa visa prospectiva em relação à análise teórica decorrente do encontro relatado (que hoje consta na literatura sobre o tema) posso estar dando ao presente trabalho a importância e relevância da Psicologia da Educação na área da Educação. Pretendo destacar o fenômeno aprendizagem, pois o considero o mais relevante na Psicologia da Educação.

Algumas concepções da Psicologia da Educação e da Aprendizagem

Em muitas publicações encontramos argumentos fundamentados que explicitam historicamente as diferentes concepções da Psicologia da Educação e da aprendizagem nas relações com a área de Educação e os reflexos para a prática pedagógica.

Temas tratados hoje e que se constituem propostas da Psicologia Educacional são muito mais antigos do que se imagina, haja vista o que Brito[10] (1993, p.32) destaca:

> [...] onde mais claramente se manifestam por vez primeira as questões relacionadas à Psicologia Educacional, é no trabalho de Juan de Vives (1492-1540), particularmente em "De Anima et Vita" (1538) e "De Tradendis Disciplinus" (1591). Nestas obras estão presentes elementos como a observação direta da natureza, memória, associação de idéias e aplicações da Psicologia ao ensino, sendo que estes mesmos temas foram tratados como fundamentais 550 anos depois de Vives, quando a Psicologia emerge como uma disciplina independente da Filosofia.

Um dos princípios propostos por Vives diz respeito à organização sistematizada no ensino de um determinado conteúdo, para facilitar a sua apreensão (capacidade interpretadora) e conseqüentemente sua memorização em relação à aprendizagem de conceitos que dele emanam.

---

[10] BRITO, M.R.F. Psicologia e Educação Matemática. *Revista de Educação Matemática da SBEM-SP.* Ano 1, Nº. 1, setembro 1993.

unesp

Boring[11] (1957:569) assinala a expressiva influência para a Psicologia da Educação dos estudos de Edward L. Thorndike que publicou em 1903 "*Educational Psycology*". Nessa época, a Psicologia Educacional tornou-se distinta da Pedagogia e do Estudo da Criança. Em 1910, no *Journal of Educational Psycology* publicado nos Estados Unidos, Thorndike[12] assinalava a necessidade de uma área de atuação para profissionais que atuassem nas áreas de saberes que envolviam a Psicologia e o Ensino.

A evolução da Psicologia da Educação, nas primeiras décadas do século passado, com o surgimento de diferentes concepções de Psicologia, permite compreender as conseqüências de tais abordagens para a área de Educação e nos estudos sobre aprendizagem e ensino no campo das Licenciaturas. Ao mesmo tempo, irá servir para considerar que a contribuição da Psicologia da Educação é a de oferecer subsídios à Licenciatura, na medida em que propõe analisar as principais fundamentações necessárias, para que possamos: entender melhor os alunos em sala de aula (seus interesses, motivações, atitudes etc), as situações intra-escolares em que ocorrem as interações, o contexto escolar como um todo visando a uma ação coerente e eficaz referentes às práticas pedagógicas do magistério. Além disso, desenvolver também um campo de conhecimento não fragmentado que promova o crescimento do ser humano através de experiências e aprendizagens.

Como a literatura oferece um vasto arsenal de conhecimentos sobre a contribuição da Psicologia da Educação para a Educação, mesmo correndo o risco de simplificar, apresento um panorama geral sobre as abordagens que foram significativas para o entendimento da aprendizagem, fenômeno que ocupou espaço definido nos meus trabalhos educacionais.

Os estudos de aprendizagem aparecem com Thorndike, na primeira década do século passado, quando discute que além do exercício prático, como condição para a aprendizagem, há de se considerar também: "a prontidão, o efeito e

---

[11] BORING, E. G. *A history of experimental psychology*. New York: Applenton-Century Crofts, 1957. 777p.

[12] THORNDIKE, E.L. The contribution of psychology to education. *Journal of Educational Psycology*. 1,5-12,1910.

a necessidade de um motivo, [...] a prática é útil porque o aluno não repete exatamente da mesma forma que aprendeu" (Brito 1993, p.34)[13].

Ao mesmo tempo, Thorndike levanta a necessidade de que as pesquisas pertinentes à Educação sejam aquelas que avançarão além da experimentação de laboratório, ou seja, que considerem o contexto em que ocorrem os processos escolares de ensino e de aprendizagem.

Verifica-se, a partir disso, o predomínio, até os anos 50, da concepção behaviorista nos estudos e pesquisas referentes à Psicologia da Aprendizagem. Como a abordagem behaviorista na Psicologia focaliza *comportamentos exteriorizados* do indivíduo, comportamentos esses observáveis, convencionou-se operacionalizar a aprendizagem em relação ao cumprimento de uma tarefa realizada com êxito, confundindo-se, assim, resposta a uma determinada ação como se ela fosse sinônimo de aprendizagem. Desconsidera-se, desse modo, que conhecimento aprendido não pode ser mensurado como fato pontual.

A eficiência desse modelo behaviorista, engendrado pela razão instrumental na prática educativa, é sinônimo da habilidade, com a qual o professor *planeja* suas atividades e a de seus alunos. Para isso, os objetivos precisam ser bem definidos e os planos eficientes para que as metas sejam alcançadas. Assim, a aprendizagem será garantida pela sua *programação* cabendo ao professor estabelecer critérios, fixando os comportamentos iniciais de seus alunos e aqueles resultados que deverão apresentar durante e no final do processo.

A crítica mais significativa à abordagem behaviorista diz respeito à abstração que se faz do sujeito e da sua vida pessoal, centralizando o estudo no comportamento exterior expresso. Muitas vezes, o trato com o fenômeno apresenta-se de forma superficial. Deixa de abordar determinados aspectos da aprendizagem por não serem passíveis de investigação objetiva, como, por exemplo, angústia, alegria, tristeza, amor, etc. A aprendizagem consiste na apreensão de um *bem simbólico*[14], não se trata de um objeto de consumo.

---

[13] BRITO, M.R.F. Psicologia e Educação Matemática. *Revista de Educação Matemática da SBEM-SP*.Ano 1, Nº. 1, setembro 1993.

[14] Bem Simbólico. No presente contexto, o conceito de *bem simbólico* está relacionado à idéia de *patrimônio cultural* que os indivíduos vão acumulando ao longo de suas vidas na medida em que interagem socialmente. Este patrimônio cultural é simbólico porque diz respeito a bens abstratos. Fazem parte desse patrimônio cultural, por exemplo, as informações que me permitem manipular

O que se pode observar são procedimentos e hábitos e daí, somente se pode inferir que houve determinadas aprendizagens. Porém, a ausência de manifestações exteriores não significa que não houve aprendizagem, porque esta nem sempre é visível, como se lê em vários livros. O silêncio e a apatia são também manifestações exteriores, que podem ser observadas pelo educador e, em si mesmas, não significam necessariamente uma não-aprendizagem, pois podem ter outras interpretações em determinados contextos.

Por essa razão é que a aprendizagem definida como "mudança que se opera no comportamento através da experiência", é fortemente criticada por Martins (1987:1)[15], pois para esse autor "[...] muito se sabe sobre mudanças de comportamento, porém muito pouco sobre a natureza da experiência".

O que hoje fica particularmente claro, revendo as anotações e discussões do ano de 1987, início do meu doutoramento na UNICAMP, é que uma pesquisa sobre aprendizagem deve considerar a variação da experiência e dos significados que os sujeitos lhe atribuiu em decorrência de suas vivências ao longo do processo de ensino e aprendizagem. E foi com Joel Martins meu professor na ocasião, e com Márcia Brito minha orientadora que pude aumentar meu repertório acerca das várias teorias sobre aprendizagem.

Joel e Márcia, com muita paciência, dialogavam comigo as questões da minha tese sobre a avaliação da aprendizagem e pesquisa qualitativa. Aliás, é de Martins um exemplo que muito discutimos nos Seminários Avançados de Psicologia Educacional[16], sobre o que seria relevante em uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem.[17] Para ele, o interesse do pesquisador teria que estar voltado às descrições da aprendizagem, ou seja, a partir de indagações em que o sujeito descreveria uma situação na qual ele aprendeu alguma coisa, ter-se-

---

com sucesso uma máquina bancária, ou que me permite pegar o ônibus correto para chegar a meu destino, ou saber realizar as operações aritméticas básicas e compreender um texto de Psicologia da Educação. O patrimônio cultural pertence a cada indivíduo, mas pode ser compartilhado justamente graças ao processo de ensino/aprendizagem.

[15] MARTINS, J. *Uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem: um exemplo*.Campinas: Faculdade de. Educação, UNICAMP, 1987. 2p. (Mimeogr.).

[16] Desses seminários participavam os 9 alunos do doutoramento ingressantes em 1987 na FE /UNICAMP com seus respectivos orientadores.

[17] Joel Martins dizia que uma Psicologia genuinamente fenomenológica, posta em prática por filósofos e por psicólogos com boa formação, tanto em Psicologia como em Filosofia ainda não surgiu. (Anotações de aula dos Seminários Avançados de Psicologia Educacional FE UNICAMP – 1987).

ia uma descrição completa de sua aprendizagem. Com base nisso, Martins[18] (1987, p.1) definia a aprendizagem:

> Aprendizagem é a consciência (ou estado de alerta) de que as comunicações são recebidas de acordo com a sua expressão total e não simplesmente uma intenção que foi manifestada (comportamento). Com o auxílio de um outro que é significativo, o aluno que aprende é capaz de interrogar os seus sentimentos, escolher uma seqüência de ações e verdadeiramente comunicar a sua decisão para os outros de maneira adequada.

Assim, segundo o autor, a aprendizagem não deve levar em conta apenas desempenho bem sucedido. É possível que o sujeito até alcance um determinado objetivo, entretanto não atinge a aprendizagem em toda sua amplitude.

Voltarei, no decorrer do presente trabalho, para descrever a influência e o valor que as propostas do Professor Joel Martins exerceram na condução de minha tese de doutorado e na concepção de pesquisa que assumi para desenvolver o trabalho em avaliação da aprendizagem.

Voltando, pois, a proposta inicial deste texto, sobre as abordagens que se destacaram para os estudos da aprendizagem, uma outra contribuição que posso apontar é a da abordagem cognitiva.

O movimento das ciências cognitivas surge praticamente com a publicação, em 1967, do livro "*Cognitive Psychology*" de Ulrich Neisser que estabelece uma alternativa ao behaviorismo consolidando-se com a publicação, em 1970, do periódico *Cognitive Psychology*. Como ciência cognitiva estabelece-se a partir de 1976, com a publicação *Cognitive Science*[19]

O resultado da contribuição da Psicologia Cognitiva no campo da educação é significativo, na medida em que resgata um homem capaz de fazer escolhas, tomar decisões em seu contexto sócio-cultural. Isso implica um homem

---

[18] MARTINS, J. *Uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem: um exemplo*.Campinas: Faculdade de. Educação, UNICAMP, 1987. 2p. (Mimeogr.).

[19] Cf. ALMEIDA, A.M.F.P.M. Reflexão sobre algumas concepções clássicas de aprendizagem para a prática pedagógica. In: ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques e Sebastião de Souza Lemes (orgs). Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Psicologia da educação. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de graduação, 2003. 82 p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

que realize projetos, construa seu futuro, aproprie-se de sua história e se projete na vida.

Os conceitos da Psicologia Cognitiva aplicam-se à aquisição de conhecimento e à aprendizagem em geral.

Muitos autores cognitivos se esforçaram para conceituar aprendizagem e mostram que não basta uma definição única, mas o importante é que se considere o que acontece no interior do aluno quando se modificam seus hábitos e habilidades. Vai além dos estímulos e respostas, pois a aprendizagem se opera no organismo no sentido de promover mudança nos sentimentos, interesses, crenças, atitudes, valores, percepções, etc. Leva a pessoa a refletir e interpretar sobre a aprendizagem não de uma forma reducionista, mas repensar um complexo de fatores intervenientes que são relevantes ao longo desse processo.

Na prática educativa, cada professor, assim como cada aluno, são considerados pessoas inseparáveis do seu meio interior, psicológico. O professor deve, nesta abordagem, implementar o desenvolvimento de *insights* úteis que ajudarão os alunos a tornarem suas personalidades mais adequadas e harmoniosas.

Nesse sentido, é importante saber que a Psicologia Cognitiva tem aplicações práticas, estudando como se dá a aquisição de conceitos, como as crianças os assimilam e os ressignificam, fornecendo o desenvolvimento de novas atitudes, habilidades que são consideradas formas de desenvolvimento tão importantes quanto a apreensão de conceitos e fórmulas abstratas. Além disso, há que se buscar uma melhor compreensão sobre os processos inter-relacionais que garantam uma interação dinâmica entre o professor e o aluno, bem como entre professores/professores e alunos/alunos.

Não há interação se não houver respeito pelo outro e este envolve a compreensão de sentimentos, valores, afetos e vários outros fatores que não podem ser observados facilmente e nem mensurados, mas podem oferecer vários indícios ao professor sobre a aprendizagem e o seu processo.

Hoje, refletindo sobre as concepções teóricas da Psicologia da Educação, penso como essa disciplina se tornou consistente para mim durante todos esses anos, principalmente, porque, leciono a disciplina na docência de outras Licenciaturas além das de Ciências Biológicas. Por exemplo, no campus da

UNESP de Bauru trabalho nas Licenciaturas de Educação Física, Educação Artística e Educação Matemática. Em cada uma delas os desafios experienciados/vivenciados são diferentes, mas ao mesmo tempo motivadores. Busco sempre contribuir com algo novo, porque para mim o trabalho na graduação nunca foi sentido como árduo, mas sempre foi provocante.

Até hoje (faz exatamente 27 anos que iniciei minhas atividades na sala de aula) ainda sinto uma sensação de satisfação e expectativa, como um ritual sagrado a ser cumprido de forma digna e convincente.

Nunca escrevi nada que descrevesse os sentimentos que experienciei e experiencio na sala de aula, mas sempre considerei a sala de aula um espaço de aprendizagem para a vivência, constituído de momentos privilegiados em que ocorrem a aprendizagem e o ensino. Esse modo singular de valorização sempre me acompanhou nessa trajetória de professora. Acredito que a sala de aula seja movida por aprendizagens que conforme muitos autores, devam ser significativas. Contudo, parafraseando o Professor Augusto João Crema Novask refiro-me à aprendizagem que se deve ter cada vez mais do ser humano. "Aprender isso é ir se inteirando da aprendizagem mais profunda e que realmente interessa na vida: conhecer o humano, o mundo humano"[20] .

Nesse sentido, saliento algo mais que aprendi com a Professora Márcia Brito - "a aprendizagem deve ser compreendida em sua totalidade" .

Tais fundamentos requerem uma mudança de paradigma para se verificar a ocorrência ou não da aprendizagem (tema a que retornarei mais adiante). No entanto, todas as avaliações que propus aos meus alunos, seja as de aprendizagem como as de cursos, considerei e considero que a finalidade de se avaliar consiste em auxiliar o aluno para adquirir sua própria consciência de mundo, através do conhecimento.

O único meio de se verificar se ocorreu ou não a aprendizagem seria através da análise qualitativa que o aluno faz da sua aprendizagem, dizia o Professor Joel Martins. A descrição originada possibilita selecionar e identificar os significados expressos pelo aluno e assim essa descrição seria o reflexo da própria aprendizagem.

---

[20] NOVASK, A.J.C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R. (Org.) *Sala de aula que espaço é esse*? Campinas: Papirus, 1988. 136 p.

Avaliação da Aprendizagem

Um dos mais significativos motivos que me impulsionaram a produção do presente trabalho foi tentar desvendar, no sentido etnográfico, o que passou despercebido na ocasião do desenvolvimento da minha tese de doutoramento[21], a respeito das interlocuções e publicações de pessoas que se propunham, no final da década de 80 e início de 90, propostas inovadoras relativas à pesquisa em educação.

Meus interlocutores na época foram muitos. A começar pela orientadora – Professora Márcia Regina Ferreira de Brito que é aquele tipo de orientadora que todos desejam encontrar na pós-graduação: bem-humorada, crítica, segura nas sugestões que me dava e estimuladora da minha aprendizagem.

Com ela, iniciei-me no estudo da avaliação e da abordagem qualitativa de pesquisa. Aprofundei-me em autores, pude analisar as diferentes posições a respeito do fenômeno avaliativo e, o mais importante foi que isso pode facilitar minha inserção no campo da avaliação da aprendizagem integrada à avaliação da prática educativa, através dos fundamentos da Psicologia da Educação.

Lembro-me que a Professora Márcia Brito dizia, por ocasião dos encontros de orientação, que a Psicologia da Educação deve propor-se ao levantamento de problemas relacionados aos indivíduos e aos grupos envolvidos no processo educacional e à investigação aplicada, próxima da realidade a trabalhar.

No processo vivido no doutorado, foram muitas as contribuições para os estudos teóricos a que me propus no campo da avaliação, via Psicologia da Educação, e para os exercícios teóricos e práticos na pesquisa qualitativa do tipo etnográfico que vim a optar.

Cada estudo foi feito com o próprio autor do tema apresentado, como por exemplo, o realizado durante um ano todo como a Professor Paulo Freire. Outros autores como Foulcaut, Adorno, Habermans, Merleau Ponty, Gasammer, Schutz, que meus professores indicavam, despertava-me à curiosidade, à

---

[21] Defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP em fevereiro de 1992, intitulada: *Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agronômicas.*

aprendizagem de novos conceitos. Conforme já mencionei anteriormente, destaco a grande influência que o Professor Joel Martins exerceu no desenvolvimento de minha tese. Além da pertinência com que ele discutia comigo as questões da Psicologia da Educação e da pesquisa qualitativa, argumentava a estrita dependência entre teoria-método-dado abordando: a necessidade de adequação entre procedimento e a formulação do problema de pesquisa, a proposta de análise para diferentes procedimentos e as fontes de variabilidade e dificuldades na utilização de vários procedimentos.

Quando penso sobre isso hoje, vejo o quanto era coerente e até simples, mas na época era necessário desvendar o "mundo" da pesquisa qualitativa, ainda em "cheque" na educação, pois a academia necessitava de justificativas científicas para aceitá-la.

O Professor Joel Martins nos direcionava a reflexões sobre o que os pesquisadores da Psicologia da Educação necessitariam saber sobre ensino e aprendizagem e como a pesquisa "sobre seres humanos" deveria ser conduzida para ir muito além dos "agregados processos psicológicos" das leis naturais. Enfatizava, nesse sentido, a necessidade de elencarmos indicadores para precisão e clareza na compreensão em relação à análise dos fenômenos educacionais.

Nesse sentido, destaco como relevantes e atuais, algumas **notas** elaboradas pelo Professor Joel Martins que foram discutidas nas aulas que participei, enquanto aluna do Programa de Doutorado:[22]

➢ Em relação aos "*programas de pesquisa*" no campo da Psicologia Educacional:

> A tarefa da pesquisa seria inovar modos de procedimentos referentes ao ensino e às estratégias de aprendizagem assim como estabelecer quais os métodos mais eficientes numa determinada situação de ensino, de trabalho escolar, que resultem em aprendizagem.

[22] As *Notas sobre o valor potencial de uma tradição descritiva na pesquisa educacional* foram redigidas (mimeog) por Joel Martins para a aula do "Seminário Avançado em Psicologia Educacional" ocorrida na Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP em 21 de outubro de 1987.

> A maneira pela qual os problemas de pesquisa são concebidos assim como os mecanismos de mudança para os quais os resultados apontam, estão em desacordo com os meios pelos quais as mudanças educacionais estão se produzindo.
>
> Como ponto de partida assumimos que a escolaridade não é um processo que se realiza de forma estável, pensada e unidimensional, conforme supõem os pesquisadores nas suas pesquisas planejadas e conduzidas; nem tão pouco, constitui um objeto potencial para que a pesquisa possa produzir um impacto sobre a educação como pode parecer.
>
> As decisões sobre questões educacionais estão hoje muito envolvidas com as questões políticas, porque a educação está sendo considerada como uma questão política, de forma que os jargões e as ideologias políticas têm uma chance muito maior de orientar as modificações nas condições de ensino e de aprendizagem que se organizam independentemente da pesquisa conduzida. Trata-se da ideologia substituindo a pesquisa.

- Em relação ao que a pesquisa necessita se atentar para uma "*concepção técnica da relação entre teoria e prática*":

> Esta concepção implica em dizer que a pesquisa deveria fornecer ao aluno assim como aos professores regras básicas fundamentadas em ações e juízos derivados da teoria, mesmo num momento em que grande número de pesquisadores estejam já abandonando esta idéia sobre a relação entre teoria e prática.
>
> Seria importante lembrar o fato que a produção da mudança nos contextos sociais e culturais, pode e quase sempre acontece segundo uma lógica diferente. A relação entre teoria e prática em educação toca nestas questões quando se pensa que um bom ensino e uma aprendizagem valorizam e repousam muito pouco sobre as teorias de aprendizagem e de cognição resultantes das pesquisas conduzidas que fundamentam-se mais numa forma de treinamento, inquéritos no trabalho, discussões, tentativas dentro de um esquema de bom senso pedagógico e psicológico.

- Quanto as "*descrições à maneira da pesquisa qualitativa*":

> O valor das boas pesquisas conduzidas está no potencial que formam para desenvolver uma linguagem capaz de articular as questões pedagógicas. O objeto do inquérito seria a comunicação que se desenvolve em situação de ensino e aprendizagem. O esquema de referência para a compreensão daria mais atenção ao contexto imediato no qual as pessoas

> agem e nos segmentos culturalmente mediados em termos do que é interpretado mais do que tem feito as pesquisas tradicionais em Psicologia da Educação, ou mais recentemente em análises sociológicas-macro-orientadas.
>
> Prestar atenção apenas à perspectiva experencial não significa volta à posição ingênua sobre o papel do sistema educacional dentro da sociedade. O que isto significa é, simplesmente, que há uma necessidade para uma variação nas pesquisas que estão sendo conduzidas. Esta variação deve ser considerada como legítima, uma vez que diferentes grupos de interesse (professores, administradores, políticos, pais e outros) relacionam-se de formas diferentes com a educação e dessa forma divergem nas suas linhas de interesse.
>
> Partindo de uma perspectiva estratégica, e para o desenvolvimento de um campo de pesquisas, o sucesso desta espécie de iniciativa ou empreendimento e de seu impacto potencial, depende de se a compreensão dos fenômenos pedagógicos podem ser articulados como uma extensão da interpretação do senso comum do mundo no qual professores e alunos se encontram. A este respeito, uma vantagem do enfoque qualitativo em pesquisa fundamenta-se na descrição da aprendizagem como fenômeno em termos do seu conteúdo[23], isto é da aprendizagem como estrutura. Esta virada na lógica de acordo com os fenômenos cognitivos, como são eles conceitualizados, abre possibilidades consideráveis para se chegar a uma linguagem acessível ao público que não possui fundamentos em ciências do comportamento.

Finalmente, o Professor Joel recomenda, em suas notas, especial atenção em relação ao valor das descrições qualitativas nas pesquisas educacionais:

> Aqueles que trabalham no campo da Psicologia Educacional poderiam desempenhar um papel vital na criação de instrumentos intelectuais necessários para tornar essa reflexão possível.

Lembro-me que as minhas atividades desenvolvidas no programa visavam subsidiar a pesquisa balizada pela abordagem qualitativa e em relação ao tema, ou seja, inicialmente um repensar da prática da avaliação da aprendizagem dos alunos da Faculdade de Ciências Agronômicas (FCA), campus de Botucatu – UNESP, para, no confronto com as tendências e modelos teóricos, identificar e

---

[23] Grifo meu

propor alternativas de ação mais compatíveis com a visão institucional do próprio fenômeno, objeto de estudo.

Considerando todas as reflexões em que a Psicologia Educacional apoiava-se, nas diversas linhas de pesquisa que priorizavam maior objetividade científica, conduzindo a análises estritamente operacionais e, portanto, superficiais dos fenômenos estudados, e querendo evitar essa superficialidade a fim de obter uma imagem contextualizada e minuciosa da avaliação da aprendizagem, optei pelo emprego da **abordagem etnográfica de pesquisa**.

Uma primeira constatação que me comprovou o fato de que tinha feito a opção certa, foi na ocasião em que fiz um levantamento, através de questionários, para uma sondagem preliminar da avaliação da aprendizagem na FCA. O resultado indicou dificuldades na compreensão das perguntas e preocupantes deficiências conceituais por parte dos docentes que foram sujeitos da pesquisa. De outra forma, pode-se dizer que, embora fossem professores com formação específica voltada para a graduação em Agronomia, com raras exceções, não estavam à vontade no trato de temas educacionais.

A falta de uma terminologia adequada, própria dos especialistas em educação e a preocupação clara em não registrar erros, foi demonstrada através de algumas respostas evasivas e em branco. Por mais essa razão, fui reforçada a adotar uma metodologia que possibilitasse revelar a prática da avaliação da aprendizagem na FCA, em que se pudesse identificar concepções, papéis, mecanismos e procedimentos relacionados às vivência de alunos e professores.

Desse modo, optando pela etnografia poderia contextualizar e verificar o tema em questão engendrado pelas manifestações naturais, oriundas das atividades dos professores e dos alunos, pois não desejava que o fenômeno se manifestasse fragmentado, uniforme ou generalizado. Percebia que a etnografia permitiria que compreendesse os motivos, valores, atitudes e compromissos que estariam por trás da questão – avaliação da aprendizagem.

Embora o emprego da abordagem etnográfica tenha se iniciado na década de 70, é importante lembrar que na época do meu doutoramento não era tão comum adotá-la em pesquisas educacionais e em estudos específicos de aprendizagem.



Através do Professor Newton César Balzan da FE - UNICAMP, tive contato com as melhores publicações em etnografia da época , inclusive material que não tinha sido traduzido para o português, por exemplo, o livro de J. P. Spradley sobre Observação Participante publicado em 1980[24]. Sua leitura ofereceu-me valiosas sugestões para a elaboração de um plano de trabalho e estabelecimento de seqüências, úteis em uma etnografia.

O autor expõe detalhadamente seu método "Developmental Research Sequence (DSR), no qual, além de indicar os princípios, aponta 12 passos, ou tarefas, para facilitar o caminho etnográfico, os quais adaptei à etnografia que desenvolvi na FCA da UNESP de Botucatu. Esses passos foram seguidos desde a primeira etapa do projeto e realizei anotações de campo e interpretações, que foram sendo incorporadas às novas compreensões, até concretizar o relatório final "ou tese".

Cabe aqui registrar que para aquela época, o pequeno número de pesquisas etnográficas no ensino superior[25], especificamente na área de Psicologia da Educação, em face de dificuldades de execução, foi para mim mais um desafio que serviu de motivação para a adoção desta abordagem. Entretanto, essa opção foi também marcada por muitas inseguranças, que fazem parte do enfrentamento e da "descoberta do novo".

Era novo o que estava fazendo – e o que os textos me ensinavam é que *etnografia se aprende fazendo.* Assumi essa insegurança com muita responsabilidade no *fazer ciência.* Nas condições em que foi desenvolvida a pesquisa na FCA o uso do método etnográfico foi a melhor maneira de celebrar o problema. Tratou-se, sem dúvida, de uma experiência gratificante, que veio ao encontro da afirmativa de Gallagher[26] (1984, p.5):

> La etnografia es una ciência social rica en experiencias, en el sentido que los etnógrafos dedican tiempo considerable y

---

[24] SPRADLEY, J.P. *Participant observation.* Holt: Renechart and Winston, 1980. 195 p.

[25] Em 1987 o Professor James Gallagher da Universidade de Michigan esteve em visita na Faculdade de Educação da UNICAMP e comentou a importância do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação e estar desenvolvendo pesquisas qualitativas no ensino superior, como a etnografia, pois nos EUA ele tinha muita dificuldade de "fazer" etnografia nesse grau de ensino.

[26] GALLAGHER, J.J. Métodos cualitativos para el estudio de la educacion. In: FRASER, B., TREAGUST, D., (eds.) *Looking into classrooms.* Pert: Western Australian Institute of Technology, 1984.

> esfuerzo tratando de adquirir experiência dentro del campo que estan estudiando para poder comprender actividades y percepciones de la gente que ´vive`ali.

Muitos autores têm procurado mostrar como deve ser um trabalho etnográfico em educação. Uns mostram que a etnografia, em escola, deve se preocupar em pensar o ensino e a aprendizagem sob a ótica de um contexto cultural amplo. Desse modo, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora dela.

Outros estudiosos estão preocupados em apresentar o uso da etnografia no campo da educação, principalmente para a melhoria do ensino. Para isso, é importante que o pesquisador educacional tenha, em sua investigação, uma atitude em consonância com a perspectiva dos professores referentes às questões de ensino, quando consideram o comportamento humano reflexivo.

A partir disso, cada espaço da investigação (por exemplo: a sala de aula) será considerado uma pequena cultura de cuja criação participam professores e alunos, durante um determinado período.

É importante que o pesquisador respeite e compreenda os significados que o informante (professor) dá aos eventos, pois são estes que propiciam o desvelamento dos complexos problemas que estão presentes na sala de aula.

Há ainda autores como Rockwell[27], Wolcott[28] que apontam outras ponderações. Consideram que a etnografia possa se constituir em uma nova maneira de emergirem propostas e possibilidade de soluções de problemas educacionais, mas, nesse caso, afirmam que ela não é uma alternativa pedagógica, em si, pois seu objetivo central é construir conhecimento e assim mostrar novas possibilidades de relação entre a escola e o trabalho do professor.

Desse modo, a etnografia apontaria para discussões pedagógicas das descrições dos processos cotidianos que se dão nas escolas e as reflexões oriundas poderiam levar a novas propostas para o processo educativo.

---

[27] ROCKWELL, E. La relevância de la etnografia para la transformacion de la escuela. In: Seminário Nacional de Investigation en Educacion, 3, Bogotá. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educacion Superior, s.d. (Memories de eventos científicos colombianos).

[28] WOLCOTT, H. Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human Organization,* Oklahoma, V.34, N°.2, p.111-128, 1975.

Considerei extremamente necessário tomar conhecimento, ou melhor, estudar autores significativos como Espeleta[29], Bolster[30], Delamont e Hamilton[31], Wilson[32], Martinez[33], Goetz e Lecompte[34] antes de iniciar a caminhada etnográfica no campo escolhido.

Durante o desenvolvimento da busca por dados, informações em documentos, em entrevistas informais, procurei abrir espaços na FCA, buscando conhecer o grupo e estabelecendo relações com os professores, administradores, funcionários e alunos da Agronomia da UNESP de Botucatu.

Embora com tantas recomendações, indicadores úteis, que a literatura de pesquisa etnográfica mostra, dada as peculiaridades da escola em que pesquisei, muitas decisões tiveram que ser tomadas formalmente durante a coleta de dados.

Mesmo tendo consciência crítica dos aspectos relevantes que me interessavam conhecer, foi necessária uma cuidadosa forma de intervenção verbal com os informantes e com os intermediários, uma seleção criteriosa dos documentos de avaliações do rendimento e das observações.

Acreditava e acredito ainda que o fato da pesquisa etnográfica seguir um padrão cíclico, como mostra Spradley[35] permite ida e volta aos dados, intercalando-os com registros, análises, relatórios, delimitação do projeto, formulação de novas questões e coleta de outras manifestações. Possibilita ainda maior flexibilidade ao pesquisador e permite também que se construa, durante a investigação, categorias teóricas diferentes. Um esquema aberto de trabalho que possibilita transitar entre a observação e análise e entre teoria e empiria.

---

[29] ESPELETA, J., ROCKWELL, E. *Pesquisa participante.* São Paulo, Cortez, 1989. 93 p.
[30] BOLSTER, Jr. ARTHUR, S. Toward a more effetive go beyond the states quo? *Anthropology & Educational.* Washington, V.14, p.33-41, 1983.
[31] DELAMONT, S., HAMILTON, D. Investigación en la aula: una crítica y un nuevo planteamiento. In:\STUBBG, M., DELAMONT, S. *Las relaciones profesor-alunnos.* Barcelona, OiKos-Tau, p. 15-32, 1978.
[32] WILSON, S. The use of ethnographic technique in educational research. *Review of Educational Research,* Washington, V.47, N°2, p.245-265, 1977.
[33] MARTINEZ, M. M. Nuevos metodos para la investigacion del comportamiento humano. In: MARTINEZ, M.M. *El método etnográfico.* Caracas, Universidade Simon Bolívar, p.218-230, 1985.
[34] GOETZ, J.P., LECOMPTE, D.L. *Ethnography and qualitative design in educational research.* Orlando, Academic Press, 1984. 92 p.
[35] SPRADLEY, J.P. *Participant observation.* Holt: Renechart and Winston, 1980. p.29.

O processo de pesquisa vivido no doutorado, tanto na FE da UNICAMP quanto na FCA da UNESP de Botucatu, e a tarefa de ordenar ações, atividades e funções, que agora enuncio, não me é tão fácil. Na verdade, todo ato enunciativo descritivo é um desafio que parece tanto mais profundo quanto mais se assemelha às situações e sentimentos, até contraditórios, experienciados no momento da enunciação.

Entre a enunciação (momento da fala ou da escrita) e o enunciado (o produto) há um tempo em que se tem a nítida percepção das dificuldades para expressar em vocábulo, aquilo que experienciamos, pois as vivências ultrapassam o significado das próprias palavras, torna-se indizível a gama de percepções que perpassam o pensamento. Mas ao mesmo tempo, tenho claro que foi a busca de novos conhecimentos e o exercício teórico das questões que perseguia o que mais me motivou e fortaleceu na trajetória que percorri para elucidar cada detalhe pesquisado o mais precisamente possível .

Assim, o fazer descritivo que se realiza com rigor e persistência permite inúmeras descobertas na investigação etnográfica sobre a avaliação da aprendizagem. Proponho-me a resumir as desenvolvidas na FCA da forma como segue[36]:

Para a época (década de 90) a área técnica, precisamente a Agrícola, poucos esforços eram despendidos em discussões que envolvessem questões educacionais. Havia, sim, por parte de estudiosos da área da educação, esforços à definição de uma política para a Universidade Brasileira, pois os mecanismos tradicionais de avaliação que cumprem uma função meramente burocrática se apresentavam como ineficazes para imprimir um dinamismo próprio às Instituições de Ensino Superior (IES). Dinamismo este que lhes permitissem reorientar seus cursos e programas de ensino, além de melhorar a qualidade de desempenho de seus alunos.

O questionamento da qualidade deveria pautar-se na avaliação da Universidade como um todo, na avaliação das práticas e procedimentos utilizados internamente pelas diferentes IES e se estender até aos papéis e concepções atribuídos à avaliação do rendimento acadêmico.

---

[36] ALMEIDA, A.M.F.P.M. Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de Ciências Agronômicas. *Didática*, São Paulo, V. 29, p. 55-68, 1993/94.

Foi em relação a este último aspecto que direcionei a pesquisa, pois através da avaliação da aprendizagem dos diferentes conteúdos de suas disciplinas é que as IES podem manifestar suas formas de controle efetivo das funções de ensino e obter indicadores desta qualidade na Instituição. Isso permitiria questionar se havia coerência entre as funções educacionais propostas em relação `as funções sociais atribuídas que são ou devem ser inerentes.

A prática da avaliação no ensino superior mostrava uma convivência muitas vezes conflituosa entre experiências tradicionais de natureza classificatória e tendências e procedimentos renovadores. A concepção transformadora da avaliação, diagnóstica e/ou formativa, contempla instrumento de tomada de decisão que visa à superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia do educando.

Foi intencional e necessário, na tese, discutir a superação desse conflito traduzindo, em ações concretas, algumas propostas de avaliação baseadas em concepções mais coerentes com o modelo teórico de educação e prática pedagógica propostos naquele momento, para que houvesse uma restauração do processo avaliativo que estivesse comprometido com uma educação democrática.

A necessidade de se repensar a avaliação no ensino superior, considerando sua importância na determinação da qualidade de um sistema educacional e os desencontros denunciados, entre a teoria e a prática avaliativas, implicou identificar não só as concepções e modelos que a determinam historicamente (e que trazem implícitos uma concepção de educação e uma visão de mundo), como também verificar as práticas que determinavam seu papel e suas funções específicas no dia-a-dia da Universidade em um dado momento histórico.

Os questionamentos da época mostravam a necessidade de trabalhos que partissem de análises detalhadas, e que buscassem estudos de avaliação significativa à construção de modelos teóricos, para o atendimento mais direto ao educador em sua tarefa na sala de aula. O reconhecimento de pesquisas, neste sentido, tornava-se mais presente, quando a própria comunidade universitária se preocupava em questionar sua prática e a percebia em desacordo com seus propósitos e expectativas; não raro, considerando-a insatisfatória para avaliar a qualidade de seus esforços.

unesp

Essa foi uma preocupação presente na UNESP, como pude verificar em documentos[37] e em relação aos problemas específicos relativos à avaliação, principalmente a insatisfação discente com respeito ao sistema de avaliação do rendimento acadêmico.

Esse interesse também se apresentava na FCA, onde a Câmara de Graduação, após análise e reflexão sobre o referido documento, considerou importante a criação de uma assessoria didático-pedagógica para orientar docentes na avaliação do desempenho, acompanhamento e orientação dos alunos, bem como na avaliação de programas e currículos.

Observava que as dificuldades referentes à avaliação, despertadas na FCA por um conjunto de circunstâncias específicas, eram claramente expressas, mas não mostravam propostas concretas de como superá-las.

O estudo da avaliação da aprendizagem, do ponto de vista teórico, possibilitou compreender a complexidade do ato de avaliar, de emitir juízos. Dedicar-se à análise desse fenômeno permitiu, de alguma maneira, aclarar o sentido de que toda a concepção de avaliação tem implícita ou explícita: a visão de homem, a visão de mundo e a visão de educação de quem avalia. Assim o estudo da avaliação da aprendizagem que é, em essência, a avaliação da prática educativa, encontra subsídios fundamentados na área da Psicologia Educacional.

No que tange, especificamente, às concepções e modelos de avaliação do rendimento acadêmico, o presente estudo propiciou reduzi-los, fundamentalmente, aos seguintes itens: a) a avaliação tradicional, preocupada em verificar, apurar e interpretar o grau de informação obtido pelos educandos em relação ao programa; b) a avaliação por objetivos comportamentais, orientada no sentido de verificar, apurar e interpretar as mudanças de comportamento provocadas nos educandos pela assimilação do conteúdo programático; c) a avaliação qualitativa, com ênfase nas funções diagnóstica e formativa - um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar a efetividade do ensino e da aprendizagem.

---

[37] *Síntese das propostas encaminhadas pelas unidades universitárias para a elaboração de uma política de ensino para a graduação da UNESP* . Documento elaborado pela Câmara Central de Graduação da UNESP em julho de 1986.

A análise dessas concepções evidencia mudança fundamental no papel atribuído à avaliação: de instrumento controlador do aproveitamento do aluno, passou a instrumento de controle qualitativo do processo educacional. E o sistema de qualificação deixou de ter como referencial a norma, que é inerente à função classificatória, passando a pautar-se pelo critério. Essa tendência de se acentuar a avaliação de forma objetiva influenciou as normas oficiais que vigoraram em leis e decretos orientadores da prática avaliativa das instituições de ensino superior.

As possibilidades alternativas de superação da função classificatória são apresentadas por vários autores como Scriven, Stuffebeam, Soares, Brito, Goldberg, Martins, com enfoques diversos. Das propostas de avaliação comprometidas com uma prática democrática e transformadora, depreende-se que a avaliação deveria visar mais especificamente à expansão e ao desenvolvimento do aluno, e que o ato avaliativo deveria ser compreendido na sua totalidade. A teoria, contudo, não revela essa abrangência, mostrando apenas fragmentos do fenômeno, o que impede o alcance do verdadeiro significado atribuído à avaliação.

A abordagem etnográfica da avaliação da aprendizagem na FCA mostrou que as posições dos informantes (professores e alunos) estão bem longe das propostas renovadoras levantadas na pesquisa teórica. Por exemplo, a maioria dos professores não encarava a avaliação da aprendizagem como feedback para reorientar ou modificar a forma de conduzir suas atividades, uma vez que, ano após ano, reincidiam os mesmos problemas e choques entre alunos e docentes.

O sistema de avaliação era imposto pelo professor, sem participação do corpo discente em sua elaboração. Os professores não aceitavam as modificações propostas e faziam a avaliação apenas em atenção às imposições administrativas e burocráticas.

Foram também facilmente detectáveis as deficiências decorrentes da formação técnica dos professores, embora se esforçassem para se aproximarem do que consideravam "ideal" em termos de avaliação. Pecavam pela formalização da prática avaliativa e pela falta de ações concretas, além de desconhecerem os conceitos básicos que poderiam subsidiar os seus intento.

unesp

Esperava com os resultados e com a solução dos problemas levantados, nesta pesquisa, que a FCA poderia, utilizando seus próprios mecanismos de avaliação, esquematizar sua ação política e educacional. Se a avaliação do rendimento acadêmico fosse considerada relevante para a melhoria da aprendizagem e do ensino, a instituição teria meios para modificar sua atuação e garantir a qualidade de seu sistema.

Mais que uma pesquisa para compreender a avaliação da aprendizagem na FCA, esse trabalho etnográfico possibilitou a abertura de discussões pedagógicas e outras iniciativas louváveis por parte dos docentes da Agronomia, principalmente daqueles que foram sujeitos/informantes da pesquisa no período de coleta de dados.

Acredito que a convivência, que mantive com o grupo, no transcorrer da tese, tenha facilitado muito a parceria que se desenvolveu, entre mim, enquanto docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Botucatu, e os professores da FCA. Estabeleci com professores, administradores, funcionários e alunos da FCA um relacionamento bastante intenso e de quase "camaradagem"[38].

Na parceria firmada, organizei um projeto que tinha como objetivo avançar a reflexão sobre a prática do professor universitário, com cursos, debates, conferências, palestras, sempre envolvendo a área agronômica e a área educacional. Os eventos eram realizados na Fazenda Experimental Lageado onde funciona o Curso de Agronomia.

Essa experiência foi avaliada e registrada, também em parceria, e apresentada como comunicação de pesquisa[39], cujo resumo apresento aqui, para não correr o risco de deixar de expressar a forma como foi comunicado em Almeida (1990, p.73):

---

[38] Atendeu-se, assim, a um dos aspectos da abordagem etnográfica em educação proposto por Gallagher (1984, p.8): En los estudios de educación, es necesario participar en forma regular (si es posible diariamente) con la gente en la escuela que usted está observando, para que usted sea percibido, si es posible, como un miembro del grupo y no como un extraño. Esto permite una interacción edecuada con los miembros del grupo para que ellos: a) no traten como un "huésped", b) actuén normalmente y no como em un "escenario" y c) hablen con usted tranquilamente.

[39] ALMEIDA, A. M. F. P. M.; VALE, J. M. F.; VENTURINI, W. O diálogo entre a área técnica educacional: uma experiência em andamento. In: I *Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores*, 1990 , Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: UNESP, 1990. p.73

> As dificuldades de integração efetiva da área da educação com as de formação técnica estão sendo superadas na Faculdade de Ciências Agronômicas – campus de Botucatu – UNESP, através de cursos de extensão, com o objetivo de refletir a ação pedagógica de seus professores, a partir da necessidade detectada por alguns docentes dessa Faculdade.O primeiro Curso, "Práticas Pedagógicas em Agronomia", foi ministrado por Professores do Departamento de Educação – UNESP - Botucatu. O segundo, "Questões de Ensino, hoje: Reflexão sobre a prática do professor universitário", foi organizado e ministrado por docentes dos Departamentos de Educação e Ciências Humanas do campus de Bauru-UNESP. A avaliação qualitativa, através da técnica de descrição de curso de Silberman e Allender, além de dar elementos para um repensar dos eventos, permitiu verificar (a) superioridade de avaliações positivas do programa (96,3% e 91%) contra negativas (9% e 3,7%) por dois juízes; (b) impacto limitado à evidente do programa para 88,5% dos participantes. As descrições indicaram a relevância da programação desenvolvida, que possibilitou, segundo os participantes, a reflexão e discussão de problemática relacionada ao ensino de Ciências Agrárias. Em continuidade, com o título "Universidade as Cinco", conferências e palestras estão sendo programadas mês a mês, a começar de abril com o objetivo de avançar reflexão sobre a prática do professor universitário. É importante ressaltar que o curso foi uma oportunidade excelente para o crescimento da própria equipe organizadora que, em contato com colegas da área técnica, pode sentir mais de perto os problemas do ensino universitário, seus dilemas e dificuldades.

A história dessa parceria teve outros desdobramentos. Destaco dois que foram muito significativos:

O primeiro aconteceu em 1996 quando o governo federal brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituiu por Medida Provisória o Exame Nacional de Cursos (ENC)– o conhecido "Provão", com o objetivo de avaliar os cursos de graduação das IES. Segundo o Ministério, por meio dos resultados dessa "avaliação" podem-se obter indicadores que expressem tanto a qualidade de ensino das escolas, quanto a qualificação dos professores.

Essa medida provocou grande polêmica nas Universidades e também na FCA da UNESP de Botucatu. Os professores e alunos iniciaram inúmeros debates e eu, enquanto parceira da FCA, nas questões da educação, fui participar e acompanhar as discussões que envolviam esses temas.

Em um evento ocorrido na FCA, fiz uma conferência[40] que concorreu para uma visão mais esclarecedora do tema e do ENC que apontava para a regulação do sistema de educação superior no Brasil. Minha fala foi conduzida no sentido de enfocar a necessidade da construção do projeto pedagógico do curso de agronomia, até em tão quase novidade na faculdade.

Sabia que, na ocasião, muitas universidades brasileiras impulsionadas pelas orientações do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB (1993) iniciavam o processo de avaliação, ou melhor, de auto-avaliação de seus cursos, apresentando seus "esboços" de projetos pedagógicos. Algumas universidades, "[...] a partir de análise de Relatórios apresentados ao PAIUB, cerca de 86% das universidades estão avaliando seus currículos, não disciplinas isoladas, e já são relatadas muitas mudanças curriculares e, em mais da metade delas, uma melhor caracterização dos respectivos projetos pedagógicos". Foi essa a questão principal daquela conferência: através da construção e acompanhamento avaliativo do projeto pedagógico do curso se obtém um diagnóstico de sua realidade e a expressão de sua qualidade o que possibilita o desenvolvimento de uma prática avaliativa mais ampla.

A idéia de projeto pedagógico trabalhado com a agronomia sugeria que os objetivos e diretrizes pedagógicas, políticas, técnicas, científicas e sociais de um curso, independem da área, seja exata, biológica, humana e isso contribui para elucidar o sentido de que todo Projeto Pedagógico tem implícito: a visão de homem, a visão de mundo e a visão de educação de um curso. Para tanto, é necessário que se tenha claras as idéias nele expressas, as *diretrizes da instituição* (sociais, políticas, econômicas) e seus *objetivos* no sentido de verificar o que, no caso a UNESP, essa Universidade, esperava do cidadão que ela estava formando. Recorri a alguns exemplos que foram "usados" posteriormente nas reuniões e discussões, conforme segue Almeida[41] (1995: p.70) :

---

[40] Relacionada ao III Circuito PROGRAD: Refletindo sobre a graduação, no Campus de Botucatu, Lageado, UNESP, no dia 17 de maio de 1995. Tema: "O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você?".

[41] ALMEIDA, A M F P M. O significado de projeto pedagógico. In: *Circuito Prograd*, 3, 1995. São Paulo. Anais ... o projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo:Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, p.69-74, 1995.

> Você não vai formar um aluno agrônomo, engenheiro florestal, zootecnista, você vai formar um cidadão - um cidadão agrônomo, engenheiro florestal, zootecnista - ou há agrônomo, engenheiro florestal, zootecnista que não seja cidadão? Eu posso ser agrônomo sem ser cidadão? É uma questão séria que passa por valores. Refletir essas questões deve ser a primeira preocupação dentro do Projeto Pedagógico e saber, ter claro, o que a Instituição espera do seu aluno: competência técnica? Espírito crítico? Responsabilidade? Desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas? Soluções criativas? Senso de cooperação? Capacidade de operar criticamente a realidade?

Argumentei também que a construção do projeto pedagógico do Curso de Agronomia deveria envolver necessariamente toda a comunidade de forma dinâmica. Poderia até sofrer alterações e adaptações, na medida em que os dados da própria execução viessem a exigi-las, mas era imprescindível não perder de vista que o projeto pedagógico está sempre sendo elaborado e avaliado em suas partes.

Desse modo, para se ter um diagnóstico do curso, precisa-se ter claro, inicialmente: 1) Que tipo de profissional se pretende formar? 2) Como a estrutura curricular, o ensino, a aprendizagem, a metodologia, a pesquisa, extensão, avaliação etc. pode, garantir esse diagnóstico?

Reforcei, mais uma vez, a colaboração oportuna dos profissionais da área de educação para o processo da construção de um projeto pedagógico dinâmico e flexível. Isso requeria que se garantisse também o "diálogo entre a área técnica e educacional", direcionado à melhoria da qualidade de ensino na UNESP.

Hoje, decorridos 10 anos, e mais da metade passados em estado de latência em relação a avanços no projeto pedagógico da FCA, essa reflexão é retomada, até porque a UNESP, no momento, requisita a elaboração dos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação.

Tenho acompanhado, aos poucos, a organização dos projetos relacionados aos cursos que ministro a disciplina de Psicologia da Educação, ou seja, nas Licenciaturas de Matemática, Educação Física e Educação Artística e observo o interesse e empenho de alguns professores na discussão dos seus projetos. Solicitam a colaboração do Departamento de Educação que tem

participado gradualmente e demonstrando mais interesse com questões de carga horária curricular do que propriamente com as reflexões sobre as práticas pedagógicas que deveriam ser decorrentes da proposta pedagógica dos cursos que lhe deram origem. Da mesma forma a FCA de Botucatu retomou a discussão iniciada em 1995, conforme vimos.

Um segundo desdobramento da parceria que experienciei com a FCA e que destaco aqui, foi o desenvolvimento de mais uma pesquisa etnográfica na própria FCA sobre a avaliação do rendimento acadêmico, mas dessa vez em relação à Pós-Graduação na área de Ciências Agronômicas.

Na verdade, ainda me sentia provocada por inquietações, sobretudo porque a pesquisa de doutorado mostrou em seus resultados, que as posições e práticas avaliativas estavam "...bem longe das propostas renovadoras levantadas pela pesquisa teórica" (Almeida 1993/94:64 e Almeida 1997).

Por outro lado, indicaram também, que na Pós- Graduação, as ações valorativas mereceriam estudos mais específicos e pontuais, pois deparei na FCA com declarações de professores e alunos sobre os muitos problemas enfrentados de exame de qualificação e a própria situação avaliativa de dissertação ou tese.

Esses pontos permitiram o encaminhamento de outras questões pertinentes ao campo da avaliação, muito presentes naquele período no cenário educacional, porém conflituosas em seus fundamentos. De qualquer forma, o tema estava em pauta, seja através da avaliação de cursos de graduação, conduzida pelo MEC, da avaliação institucional organizada pelas IES de forma interna, e também as avaliações de sistemas e de programas e outras. Enfim, também na Pós-Graduação da FCA tratava de ser pertinente e oportuno esse estudo, pois como bem diz Dias Sobrinho, [42](1996:16) as avaliações

> [...] se produzem em determinadas situações concretas a partir de condições objetivas, num quadro de valores relativamente estruturados que lhes dão justificativas e os esquemas conceituais de coerência. Reciprocamente, as avaliações operam como instrumentos quase científicos, quase técnicos, sempre sociais e éticos de consolidação e de delegação de valores.

[42] DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e político. *Avaliação,* Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, Ano 1, Nº. 1, julho, 1996.

unesp

Parecia-nos haver em nosso país, tentativas de se definir uma política de educação mais consistente para a Universidade Brasileira e que expressasse uma qualidade mais efetiva. No entanto, por muitas questões, tornava-se evidente que a qualidade buscada estava mais para eficiência, facilmente detectada e mensurável por instrumentos objetivos, e apresentadas por dados apenas quantitativos e estatísticos.

No questionamento e na busca de qualidade pautados na análise da avaliação da Universidade como um todo, na análise da avaliação de critérios das práticas e procedimentos utilizados internamente pelas Instituições e também na análise do próprio fenômeno avaliativo empregado em seus cursos, é que se poderiam obter indicadores dessa qualidade, permitindo-nos observar a coerência, entre as funções educacionais propostas, as funções sociais que lhes são atribuídas e o próprio processo de construção de autonomia, tão almejado nas academias.

São pelos projetos avaliativos que se firmam compromissos sociais, impulsionam-se processos criativos de autocrítica das IES, fortalecem-se o trabalho de formação e de integração e evolui-se para a busca da qualidade da prática educativa; pois, é só com pro-jetos avaliativos que se reflete a prática. Como bem colocou Pereira[43] (1997:31):

> A qualidade [...] só pode ser assegurada por aqueles que são por ela responsáveis: por todos os segmentos da comunidade universitária, o que significa que a instituição deve acreditar no sistema de avaliação e que este não pode ser identificado como uma ameaça. A avaliação de qualidade deve constituir-se em instrumento de garantia e melhoria da qualidade e, em hipótese alguma, em instrumento de controle.

Nesse sentido, estive novamente considerando o Projeto Pedagógico FCA para a Pós-Graduação, enquanto uma referência emergente e de extrema importância. Seguindo as orientações de Barroso[44] (1998:24):

> Isto significa que os 'princípios, valores e políticas' que definem o projecto de escola são delimitados pela natureza e

---

[43] PEREIRA, J.T.V. Avaliação institucional: objetivos e critérios. *Avaliação*, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, V.2, Nº.3, p.25-32, 1997.

[44] BARROSO, J. Educação para todos - escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos. *Cadernos PEPT*, Lisboa, 1998.

> pela especificidade do acto educativo, organizado numa instituição própria que é a escola. Não existem em abstracto, mas são resultados de uma reflexão colectiva sobre o que é a escola, quais as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar. Isto é: uma reflexão orientada para o diagnóstico e para açção.

Assim, convencia-me que o desenvolvimento de um trabalho avaliativo tornava-se útil na medida em que pela legitimidade, qualificação, flexibilidade, participação e exercício dos fundamentos do projeto pedagógico, obtêm-se diagnósticos, prioridades e esquemas de acompanhamento à execução de mudanças.

Um pro-jeto avaliativo, que não tivesse apenas sentido de tarefa a ser cumprida, permitiria a expressão da autonomia, consensos entre os autores e autocontrole da IES, para que os indicadores obtidos pudessem ser interpretados, possibilitando o desenvolvimento de ações corretivas, atitudinais, dinâmicas, abertas ao crescimento e às exigências propostas à educação brasileira.

A descrição e análise etnográfica da referida pesquisa possibilitaram dar uma imagem do fenômeno que pudesse desencadear aos coordenadores do programa, professores e alunos uma reflexão mais aprofundada dos problemas levantados e possíveis soluções aos mesmos. Não permitiu, nem era a intenção, um fechamento de questão em torno da avaliação do rendimento na Pós-Graduação em Agronomia da Faculdade de Ciências Agronômicas da UNESP – Campus de Botucatu, mas ressalto, nos próximos parágrafos alguns pontos[45] seminais a serem considerados.

A pertinência da pesquisa se justificava, na medida em que estudos avaliativos na Pós-Graduação não tratavam da questão do rendimento acadêmico do aluno pós-graduando. O que víamos eram análises, propostas que atingiam uma avaliação específica de Cursos e Programas e a avaliação da CAPES.

De um modo geral, as pesquisas levantadas, na época, propunham avaliações de cursos como um processo crítico associado à vontade política de transformação da Universidade. A avaliação de Programas caracterizava-se por

---

[45] ALMEIDA, A.M.F.P.M. A avaliação do rendimento acadêmico em programas de pós-graduação na área de ciências agronômicas. *Revista da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior*, Brasília, V.18, N°. 2, p.51-67, 2001.

um processo democrático, em que fosse garantida a participação efetiva dos agentes da Pós-Graduação na construção/reconstrução de sua própria história.

Nesse sentido, entre alguns fundamentos, considerei que a avaliação deve estar incorporada a uma proposta pedagógica, formativa, envolvendo, como parceiros, agentes que atuam nos Programas, em oposição a uma postura apenas classificatória dos mesmos. Assim, ela seria/será fator de desenvolvimento para transformações qualitativas dos Programas de Pós-Graduação.

Teoricamente, continuei a considerar que refletir ou "pensar a avaliação" significa, de algum modo, desvelar os significados mais profundos da existência do fenômeno educativo e do ato humano de avaliar.

A busca da radicalidade do significado da avaliação, no processo educativo, passa necessariamente pela reflexão de valores. Esse pensar permite explorar e ampliar o conhecimento, no sentido de dar uma idéia mais clara de como são os ápices do pensamento e também colabora para preparar o caminho à compreensão do processo avaliativo. Não é possível essa reflexão longe da ética, da profundidade, da seriedade, da consciência, da análise, da interpretação ideológica da avaliação. Enfim, é a avaliação, que chamarei de complexa, uma prática sujeita a muitos pensares.

Analisar o fenômeno avaliativo na Pós-Graduação da FCA/UNESP - Botucatu, implicou a compreensão de valores (expectativas, aspirações - a "não-indiferença") e valoração (esforço para a transformação - para objetivos reais). Assim, valores e valoração estão intimamente relacionados; sem os valores, a valoração seria destituída de sentido; mas em contra partida, sem a valoração os valores não existiriam.

A partir da valoração é possível definir objetivos à educação, visando à promoção do ser humano e às necessidades humanas, determinantes dos objetivos educacionais. A avaliação deve ser considerada como parte da ação pedagógica e esta, por sua vez, parte da ação significativa humana.

A incorporação da metodologia qualitativa do tipo etnográfico para o estudo de um fenômeno tão complexo, como é o da avaliação, esteve (semelhante à pesquisa que desenvolvi para a tese de doutorado) relacionada aos pressupostos e significados que atribuía à avaliação, ou seja, pensar o fenômeno avaliativo no

sentido de produção e construção numa perspectiva prognóstica, um devir a ser, um *continum*.

Para que isso fosse garantido, uma explicação contextualizada da avaliação, em seus múltiplos aspectos, foi necessária para que se estabelecesse, nas diversas fases da investigação, uma forma interativa de relação constante entre dados e a construção teórica dos mesmos.

O apoio à etnografia requereu a elaboração de um plano metodológico de trabalho, no caso foi mais uma vez adotado o de Spradley[46] (1980), no que se refere ao "*Developmental Research Sequence,*" em que são indicados os princípios e os doze (12) passos ou tarefas para facilitar o caminho e a descrição (relatório) etnográfica.

Não é por acaso que o título de cada passo é uma atividade: localizar uma situação social, fazer observação, etc. Todos os passos são dependentes uns dos outros, embora possuam objetivos, conceitos e execução independente. É importante ressaltar que os passos foram adaptados ao projeto e referentes à área maior de avaliação. Partiram de *níveis* para a escrita etnográfica: a) Informes universais - incluindo quase todos os informes dos sujeitos, comportamentos e a situação; b) Informes descritivos "ocultos" - comparação com outros; c) Informes gerais sobre o local e o grupo de sujeitos; d) Informes sobre o cenário específico; e) Informes sobre os eventos e atividades e f) Descrições .

Assim, a escrita do *relatório etnográfico,* conforme é chamado, seguiu especificamente os seguintes passos:

Identificação da situação social e dos sujeitos → A observação → O registro etnográfico → As observações descritivas → A análise do território → As observações focalizadas → A análise taxionômica → A observação seletiva → A análise dos componentes → Os temas culturais → O inventário cultural → A escrita Etnográfica.

Ficou evidente, enquanto metodologia, como a melhor forma de investigação (entrevistas informais, convivência, observações etc.) permitindo

---

[46] SPRADLEY, J.P. *Participant observation.* Holt: Renechart and Winston, 1980. p.29.

retratar e extrair indicadores que questionei de avaliações convencionais e aflorou os valores que perpassam a organização formal do curso. Aliados às posições dos informantes, propostas inovadoras, mesmo se tivessem sido conduzidas, ainda estariam longe das levantadas pela teoria.

Embora considere todos os dados obtidos de extrema importância, destaco alguns dos resultados da pesquisa[47]:

Um primeiro destaque, muito interessante, foi o de que coordenadores e professores atribuíram razões e procedimentos diferentes da avaliação do rendimento na Graduação e na Pós-Graduação, embora sejam executados, na maioria das vezes, pelos mesmos docentes. A relação que estabeleceram é ensino-avaliação, vinculados com o conteúdo que trabalham, cabendo à avaliação o papel de "nivelamento de conhecimento". No entanto, se o ser humano vive em constante processo de avaliação, e falar sobre o tema tenha sido privilégio das instituições escolares, alunos, professores, coordenadores, diretores teriam que perceber que o ato de avaliar percorre toda a vida, e falar sobre avaliação reflete a história de vida de cada um. Portanto, refletir sobre estas influências é preciso, para que a prática avaliativa não seja cópia inconsciente, arbitraria e autoritária. Só assim se consegue desvendar os conflitos e atribuir outros significados na construção de novas práticas.

Um outro resultado foi obtido por testemunhos de coordenadores e professores. Esses afirmaram que, pela característica da pós-graduação, a idéia de provas convencionais não seria a mais adequada e destacaram os seminários, (comuns na maioria das disciplinas de Pós-Graduação) como a maneira mais eficaz de se avaliar.

Na verdade, independente de ser seminário ou não, a ênfase é na avaliação somatória, que aparece muito em forma de "pontos". Uma preocupação excessiva com as questões elaboradas nos seminários, para que estes tenham aparência de organização, se mostra como um mecanismo de ocultar inseguranças e não com o objetivo principal que é a aprendizagem.

---

[47] ALMEIDA, A.M.F.P.M. A abordagem etnográfica para o estudo da avaliação do rendimento acadêmico em curso de pós-graduação em ciências agronômicas. *Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior,* Campinas, V.5, Nº. 3(17), p.37-45, 2001.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Pude perceber que quando os professores dizem "refletir" sobre suas práticas eles se contrariam, pois suas reflexões são unilaterais. Tais posições estão longe do que eles chamam de avaliação "crítica", ou seja, um modo comum de analisar e verificar onde está havendo estrangulamento de um curso, de uma ação específica, por exemplo, e como os pontos críticos podem ser superados, pois a avaliação reflexiva e construtiva aponta alternativas de melhorias no coletivo, com diálogo e questionamentos que proporcionam autoridade ao próprio processo avaliativo.

Por outro lado, embora os alunos tenham considerado as avaliações, na Pós-Graduação, desnecessárias, ainda assim propuseram que elas fossem mais práticas, coerentes, objetivas, dinâmicas, contínuas, etc. Foram mais incisivos em criticar o modo como elas são utilizadas, inclusive o fato de que as práticas, ainda tradicionais, não avaliam o real potencial do educando e nem sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, reivindicaram práticas que não fossem traumáticas, e que o processo avaliativo proporcionasse o autoconhecimento, e fosse instrumento de mudança de posturas de todos os envolvidos. Se acaso fosse essa a posição dos coordenadores e professores, ela viria ao encontro da afirmação de Martins[48] (1983:11): "... o que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem".

Os indicadores da CAPES, a produção científica das áreas, significativas em termos quantitativos, permitiu que se iniciasse, pela comunidade acadêmica, uma análise profunda, através das áreas de concentração e do curso como um todo, para uma verdadeira avaliação crítica de qualidade.

Na verdade, se os resultados da CAPES, para a Instituição, não ficassem restritos apenas ao "conceito", teriam muito a colaborar, proporcionar reflexões críticas e encaminhar alterações que se fizerem necessárias.

A concepção de avaliação da Pós-Graduação, que considera a totalidade, necessita trabalhar com inúmeros outros indicadores. A própria avaliação interna, realizada pela comunidade envolvida no curso, contribui com a

[48] MARTINS, J. Os programas de Pós-Graduação no Brasil : perspectivas para a década de 1980. São Paulo, 1983. (mimeograf.)

leitura da realidade, desvelando todos os aspectos necessários (via o projeto do curso), revelando os paradigmas dos programas e permitindo também que se elucide outros.

Embora a afirmação de Pereira (1987: 30) seja pertinente no sentido de que "Avaliação interna: envolve análise do diagnóstico e auto-avaliação. Ela é a estratégia central do processo, pois lhe cabe o balanceamento entre a realidade atual e a realidade desejada (objetivos), pela análise do conjunto de todos os sujeitos envolvidos no processo. Cabe-lhe também indicar caminhos possíveis para a mudança que, quando assumidos de forma coletiva, orientarão a redefinição de rumos a serem implementados" acrescento, ainda, que iniciar um pro-jeto avaliativo interno é iniciar uma tarefa que deverá ser rotina, exercícios de elucidação, de competência e de identidade do curso.

A execução da avaliação interna reforça o compromisso com a comunidade escolar, impulsiona a criatividade e a autocrítica, esquematiza o acompanhamento e observações dos trabalhos em todas as dimensões, proporciona sentido às ações, diagnostica problemas e levanta prioridades, fortalece a equipe, repensa objetivos, modos de atuação e resultados, estuda, propõe e implementa mudanças no cotidiano, tudo isso para poder planejar e evoluir.

Para tanto, o processo deve ser compatível com as metas e diretrizes do curso, considerando-se o contexto do trabalho e sua organização. Nesse sentido, a implementação necessariamente passa pela coordenação, que exerce no curso a função de gestão participativa e articuladora. No entanto, tal liderança deve estar familiarizada e capacitada com processos avaliativos, com observações, com relacionamentos interpessoais favoráveis, principalmente para estabelecer diálogos construtivos. É claro que tudo isso se constitui numa conquista coletiva, que provocará consensos entre professores, alunos, equipes, para o estabelecimento de critérios que melhor definam a qualidade de um curso, e os valores a serem firmados.

Parecia-me ser esta uma das preocupações da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP, conforme publicação do I Seminário de Pós-

Graduação e Pesquisa citado por Di Credo[49] (1995: p.43), ao colocar a necessidade da "... instalação de um sistema de acompanhamento e de auto-avaliação dos cursos e Áreas de Concentração da UNESP".

Finalmente, embora os informantes tenham reconhecido a importância da avaliação, a metodologia adotada tem sido alvo de severas críticas. O mesmo consenso sobre a necessidade desses elementos para a melhoria do ensino e planificação da educação, os indicadores não são obtidos e não é fácil refutar o argumento de que a avaliação, como vêm sendo conduzida, privilegia o quantitativo em detrimento da qualidade.

Reside neste ponto a maior dificuldade, em que a metodologia e os instrumentos para avaliar não permitem retratar a qualidade de uma instituição, de um curso ou programa. Reforça esta tese evidências de que nem sempre a existência de recursos, por exemplo, de infra-estrutura, o nível dos professores ou o número de teses representam garantia de qualidade. A existência de um bom prédio, boa biblioteca, enfim de recursos físicos, bem como a presença de um especialista, necessariamente pode não significar a boa performance do especialista e o uso pleno dos recursos disponíveis.

Neste sentido a contribuição desta pesquisa enfatiza que a metodologia busca superar as limitações de avaliações convencionais. Cumpre exprimir, como fecho em relação a esse item, que o significado de se "fazer" a etnografia proposta, na verdade, ratifica o que em outra pesquisa já havia experienciado, ou seja, o real envolvimento com o fenômeno investigado. E é isso, pois, que foi feito, através dessa abordagem, a qual possibilitou: refletir e relatar as relações analíticas estabelecidas tornou possível observar a avaliação na sua totalidade e elaborar alguns indicadores de ação que pudessem atender pontualmente às expectativas e necessidades de docentes e alunos do Curso de Pós-Graduação em Agronomia da FCA/UNESP, Campus de Botucatu.

De todas pesquisas realizadas e na aventura de praticar a etnografia, iniciei, já em fins de 1992, o trabalho na Pós-Graduação, com o oferecimento da disciplina sobre a "Pesquisa qualitativa do tipo etnográfico". Embora com a

---

[49] DI CREDO, M.C.S. O processo de avaliação da pós-graduação adotado pela CAPES: reflexões. In: Seminário de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP. I. Águas de São Pedro, 1995.

"novidade" da abordagem etnográfica para pesquisas em educação, a aceitação foi surpreendente na medida em que a etnografia colabora com outras abordagens qualitativas de pesquisa.

Muitos mestrandos e doutorandos puderam, sob a perspectiva etnográfica, atribuir significados novos às suas pesquisas, por exemplo, em relação: do papel do pesquisador, das habilidades e conhecimentos necessários, aprender fazer observações descritivas, interpretar interações etc, independente de se fazer etnografia ou não.

Destaco o significado de pesquisa atribuído por uma das minhas orientandas de doutoramento, na avaliação final de um dos cursos:

> Entre o Eu - pesquisador e o Tu - pesquisado, o Isto - pesquisa não pode predominar sobre o Outro.
> Mais importante do que um trabalho a ser impresso estão: o relacionamento entre os sujeitos envolvidos, as diversas situações desveladas e o fazer e o agir humanísticos. (Iracema Torquato)

Finalizo o presente item com consciência crítica que há um longo caminho a percorrer ainda para que o pensamento expresso pela orientanda seja devidamente posto em prática na Universidade.

Avaliação Institucional

Decorrente do que até agora descrevi sobre a avaliação, cumpre-me expor um pouco da experiência que ocupo no campo da avaliação institucional a partir de conhecimento em avaliação da aprendizagem no ensino superior. Creio que deva registrar, pois acompanho com muito interesse desde o meu doutorado a transformação teórico-prático, em nosso país, principalmente nos últimos anos na área de avaliação. Considero que avistamos novos tempos para a avaliação.

Desde 1998 participo como especialista em avaliação institucional de Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Institutos

Superiores de Educação mantidos por associações, autarquias ou fundações municipais, junto ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo – (CEESP)[50].

A avaliação do CEESP está enfocada em duas dimensões: a) Instituição e b) Cursos Oferecidos. Estas dimensões são desdobradas em aspectos que devem ser avaliados, como por exemplo: estrutura administrativa e acadêmica; sistema de auto-avaliação; corpo docente; organização técnico-pedagógica dos cursos; instalações e equipamentos indispensáveis à execução do currículo; corpo discente. Os especialistas, sempre em duplas, após orientação do CEESP visitam a Instituição a ser avaliada e elaboram um amplo relatório com recomendações, não sendo utilizado conceito/símbolo.

Em linhas gerais, sem estar me referindo a dados específicos de outros especialistas, destaco, na qualidade de profissional envolvida diretamente na sistemática avaliativa institucional do CEESP, que o funcionamento é digno de crédito e bom para os objetivos a que se propõe.

No entanto, considero-o incompleto, na medida em que, após a entrega dos relatórios avaliativos elaborados pelos especialistas, em que são feitas recomendações pontuais, o CEESP passa a ter o controle do processo diretamente com a IES objeto de avaliação, não dando aos avaliadores oportunidade de acompanhar e até orientar a IES nos pontos elencados no relatório.

Nesse sentido, como um todo, o processo não permite e até compromete a deliberação Nº 04/00 do CEE que com muita precisão coloca em seu Art. 2º :

> O processo de avaliação, de caráter institucional, contínuo e permanente, regulamentado por esta Deliberação, tendo como finalidades: a) eficácia e eficiência do seu ensino; b) importância dos seus programas de pesquisa; c) relevância de sua produção cultural e científica; d) eficácia da formação profissional; e) significado da importância das ações comunitárias; f) condições gerais e específicas dos cursos de graduação e pós-graduação; g) qualidade da gestão administrativa e financeira.

[50] DELIBERAÇÃO CEE Nº 04/00 que coloca no Art. 6º - A universidade e o centro universitário deverão submeter a avaliação interna à(s) comissão(ões) externa(s) de pares, cujos Pareceres, após visita à instituição, deverão integrar os relatórios.

Isso nos faz pensar que a preocupação com o relatório elaborado pelos avaliadores e o repasse à IES torna-se maior do que o caráter contínuo, permanente e significativo que deve envolver a avaliação institucional.

Na UNESP, em 2001, por um curto espaço de tempo, fui convidada pela Vice-Reitoria para coordenar a elaboração de uma "Pré – Proposta de planejamento geral de avaliação interna". Essa contemplava a necessidade e importância da avaliação institucional e do papel que a avaliação desempenha no âmbito das políticas do governo brasileiro.

A "proposta adequada" de avaliação pode garantir maior transparência para a sociedade em relação ao trabalho realizado pela universidade. A transparência possibilita tomadas de decisões apropriadas, de reflexão sistemática envolvendo todos os aspectos organizacionais da Instituição: administrativos, pedagógicos, ou seja, de toda a instituição em sua complexidade.

A UNESP, historicamente, tem-se mostrado sensível a processos avaliativos internos. No entanto, mesmo tendo iniciado, na década de 90, propostas de avaliação acadêmica dos departamentos e acompanhamento dos cursos de graduação, e mais adiante, entre 1993/1996, com a avaliação dos cursos de graduação, tais iniciativas pautaram-se por procedimentos pontuais, não permitindo a visão e análise das relações da instituição em seu todo.

Diante das Deliberações do CEE de São Paulo,[51] como das Diretrizes da UNESP, em 2001, o projeto avaliativo que se pretendia dar forma, deveria constituir-se num processo que envolvesse todos os segmentos da comunidade unespiana contribuindo para um amplo debate e para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação consistente, ativa e permanente.

A UNESP, através dos indicadores avaliativos que obtivesse, aprofundaria a compreensão sobre sua própria realidade, tornando-se mais apta e

[51] A UNESP enquanto integrante do processo de Avaliação das Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino atende as atribuições do CEESP através da Portaria 04/99 que solicitava dados e informações que deveriam estar disponibilizados até abril de 2001 das avaliações (de cursos e institucional). O CEESP solicitava a UNESP dados relativos à Instituição no seu conjunto, dados relativos as Unidades e dados específicos dos cursos de graduação.

consciente para melhor cumprir as prioridades estabelecidas e os seus compromissos sociais.

O desenvolvimento de um planejamento avaliativo só seria útil, na medida em que a obtenção de diagnósticos, de levantamentos de prioridades e de esquemas de acompanhamento, em sua execução e mudanças, estivessem pautadas por legitimidade, flexibilidade, participação e exercício dos fundamentos do projeto da instituição.

Um projeto de avaliação, que não tivesse apenas sentido de tarefa a ser cumprida, permitiria que a instituição expressasse sua autonomia e, de posse dos dados obtidos, interpretasse-os à luz de ações corretivas, atitudinais, dinâmicas, abertas ao crescimento e às exigências propostas à educação brasileira.

Em função das características da UNESP – multi-campus, abrangendo quase todo o estado e a diferenciação de cursos e áreas, propus a Vice-Reitoria a instituição de um grupo, com característica interdisciplinar, para facilitar a integração e envolvimento de todos os segmentos em todas as Unidades da UNESP, principalmente no processo de levantamento e análise de dados, não no sentido de comparação entre os cursos, mas para vislumbrar a progressão dos cursos em suas especificidades.

Isso seria a garantia de um plano de avaliação permanente, contínuo e dinâmico, cujo objetivo seria manter uma configuração atualizada dos indicadores obtidos e suas representações, para a implementação de melhorias significativas na universidade.

Também, seria fundamental que no envolvimento das unidades houvesse uma sistematização de informações que, muitas vezes, já tivessem sido fornecidas para várias instâncias ou órgãos da universidade, mas que estavam dispersos, impossibilitando o seu efetivo aproveitamento.

O que se pretendia com esse trabalho, a partir de critérios objetivos e procedimentos públicos, seria a construção de uma base de indicadores que garantisse uma ampla visibilidade da nossa universidade, além de ser facilmente acessado. Evitar-se-ia o fornecimento constante de dados e permitiria rápida agilidade na atualização dos mesmos. As unidades assumindo maior

protagonismo, nesse processo, estariam contribuindo no atendimento mais adequado das características de cada área.

Na coordenação dos trabalhos, aglutinei 32 representantes de todas as unidades da UNESP, considerando as áreas de conhecimento e esboços dos projetos pedagógicos dos 82 cursos de graduação, da época. Tais critérios visavam o estabelecimento do perfil desejável para os cursos, como também os de Pós-Graduação, além dos programas de pesquisa e de extensão não perdendo de vista o caráter de diversidade da estruturação dos cursos.

O projeto avaliativo[52] empreendido permitiu que a UNESP assumisse um amplo sentido de avaliação, com as seguintes finalidades:

- Que a universidade seja avaliada como um todo, em seu conjunto, integrada e institucional. Assim:

> Não se trata de avaliar isoladamente conhecimentos, docentes individuais, estudantes como categoria separada, os meios sem relação com os fins, nem se trata de tentar somar essas análises fragmentadas para construir um "puzzle". Trata-se de avaliar a instituição como um todo [...]. Mas, é também institucional porque é movida pela vontade política e pela prática concreta dos agentes da instituição e porque se realiza institucionalmente, ou seja, na forma da democracia vivida na instituição (Dias Sobrinho, 1996:21)[53].

- Que a avaliação tenha um enfoque de todo, em que todas as partes, todos os sujeitos implicados e todas as fases de desenvolvimento do projeto sejam entendidos de maneira global, obtendo-se:

> a) um melhor entendimento da instituição e de sua política educativa para melhorar as oportunidades e experiências que provêm o ensino;
> b) estudos e revisões sistemáticas que permitam evidenciar até que ponto é importante a qualidade educacional desejada;
> c) estudos da política da instituição para ajudar os professores a identificarem os efeitos dessa política para o exercício docente, nos departamentos e nos cursos (Requena, 1995:86)[54];

---

[52] Pré – Proposta de Planejamento Geral de Avaliação Interna da Universidade Estadual Paulista - UNESP – 2001.

[53] DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos. ***Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior,*** Campinas. Ano 1, Nº.1, p.15-24, 1996.

[54] REQUENA, A.T. *La Evalución de Instituciones Educativas*. Granada. Campus Universitário de Cartuja. Granada, 1995. 301p.

> d) um trabalho de avaliação da qualidade como objetivo, que passe pela construção social e pública dos critérios (Dias Sobrinho, 1996:22). O estabelecimento de critérios, vinculado às demais etapas do processo avaliativo, permite determinar o que e quanto vai ser avaliado, quando e como vai ocorrer a avaliação, e como se expressará os resultados avaliativos. Com isso, evita-se: [...] a fixidez de conceitos ou a absolutização de critérios sem levar em conta as relativizações de áreas de conhecimentos, de prioridades institucionais e de pertinência. Não basta que uma atividade ou o seu resultado material e visível tenha qualidade científica, responda aos critérios de excelência e cientificidade. (Dias Sobrinho, 1996:22).

➢ Que a avaliação seja trabalhada numa perspectiva qualitativa, pois assim se pode compreender as situações mediante a consideração das interpretações, interesses e aspirações, e oferecer informações para todos os envolvidos no processo. No entanto, há necessidade de que, através de dados quantitativos, mais objetivos e mensuráveis se obtenham indicadores "significativos e pertinentes à compreensão integrada e à avaliação qualitativa" (Dias Sobrinho, 1996:22). A combinação de aproximações entre os modelos quantitativos e qualitativos pode ser eficaz desde que adequados às peculiaridades da instituição e dos cursos.

Os resultados obtidos das inúmeras reuniões da comissão e que possibilitaram a elaboração da pré-proposta de planejamento geral de avaliação interna da UNESP, resume-se em: discussão dos indicadores da Avaliação Institucional do Conselho Estadual de Educação para obtenção das informações junto aos órgãos da UNESP e elaboração do documento síntese para a confecção de um formulário avaliativo para posterior manifestação das Unidades.

Esclareço que, após a confecção da proposta. a continuidade dos trabalhos foi assumida pela Comissão Permanente de Avaliação – CPA da UNESP.

Ainda, em relação à Avaliação Institucional em nível federal, enquanto docente selecionada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, tenho participado de encontros que envolvem o debate da avaliação no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.



Na verdade, já estava sensibilizada em relação a essa nova proposta desde que ela foi originalmente apresentada ao Ministério de Estado da Educação, em 27 de agosto de 2003, denominada "bases para uma proposta de avaliação da educação superior".

A proposta foi elaborada por uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior – (CEA) instalada pelo Ministério da Educação e presidida pelo Professor José Dias Sobrinho.

Uma das idéias da CEA presentes nas "bases para uma proposta de avaliação da educação superior" (SINAES, p.7)[55] era a que o texto, [...] submetido à apreciação da sociedade não era uma proposta pronta, ou seja, acabada, mas a base, o ponto de partida para a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior".

Nesse sentido, após a apresentação da proposta, em primeira mão, pelo próprio Presidente da Comissão, aos participantes do Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores da UNESP, em Águas de Lindóia, SP, no dia 03 de setembro de 2003, mobilizei o encaminhamento do texto para a análise e manifestação de todos os cursos da UNESP, para ser posteriormente remetidas sugestões à CEA. Colhemos dezenas de documentos exprimindo a altíssima qualidade da proposta e a possibilidade da análise como um significativo processo de crescimento para a comunidade acadêmica, com opiniões, conforme se verifica em alguns exemplos:

> Entende ser importante o cancelamento do processo de avaliação anterior que enfatizou o "ranqueamento" entre as Instituições de Ensino. (Faculdade de Medicina/Botucatu)
>
> Filosoficamente, a proposta apresentada constitui um avanço no processo de avaliação das instituições de ensino superior, por contemplar aspectos que não eram considerados no Exame Nacional de Cursos – (ECN). Para que uma nação cresça é indispensável o investimento voltado para a educação de sua população. A geração de instrumentos voltados à avaliação e acompanhamento da atuação das instituições de ensino é indispensável para o bom funcionamento destas. Entretanto, é fundamental que haja continuidade e integração dos novos processos avaliatórios com os anteriores, não podendo, sob

[55] SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação/ [Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 2. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 155p.

> hipótese nenhuma, haver o desperdício das informações geradas. (Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia/ Botucatu)
>
> Levar em consideração nas avaliações, além dos conteúdos curriculares específicos de cada curso, as atividades de estágios e atividades complementares do mesmo (monitorias e estágios, programas de iniciação científica e extensão, estudos complementares e cursos realizados em áreas afins). No caso dos Cursos de Odontologia, seria prudente e adequado considerar, como competência fundamental que o futuro profissional tenha como compromisso maior a saúde e o bem-estar geral do paciente/cliente, atuando de forma criativa e responsável, principalmente em situações de carência e em ambiente coletivo. (Faculdade de Odontologia/São José dos Campos)
>
> A proposta de avaliação institucional é abrangente e bastante ambiciosa, pois objetiva uma visão e atuação, no ensino superior do país, de forma realista lançando mão de instrumentos e métodos avaliativos que contemplam os aspectos quantitativos e qualitativos e que propiciam tanto uma visão global, quando individual das Instituições de Ensino Superior (IES). Tal proposta, portanto, traz em seu bojo concepções de Educação Superior, de seu papel social, ético e político e das funções a serem desempenhadas pelo Estado, não presentes no "modelo" até então vigente.(Instituto de Biociências/Rio Claro)
>
> O documento parece afirmar que a avaliação é prerrogativa de profissionais que têm a educação como tema particular de reflexão. (Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara)

Até o momento, no campo da avaliação e dando continuidade à reflexão e estudo sobre as propostas apresentadas, desenvolvo atividades junto ao INEP relacionadas ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), participando da Comissão Assessora de Pedagogia[56]. De acordo com a portaria, a comissão deve:

> a) propor diretrizes, objetivos e outras especificações necessárias à elaboração dos instrumentos de avaliação a serem aplicados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) dos Cursos de Graduação em Pedagogia;

[56] Portaria INEP nº. 10, de 14 de fevereiro de 2005 – Publicada no Diário Oficial de 16 de fevereiro de 2005, Seção 2, pág.10.

> b) propor diretrizes, objetivos e outras especificações necessárias à Avaliação *in loco* dos Cursos de Graduação (ACG) em Pedagogia;
> c) elaborar os produtos resultantes dos processos de construção do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e da Avaliação *in loco* dos Cursos de Graduação (ACG)

Além dessas atribuições, a Comissão Assessora tem como função:

> a) Definir os objetivos da prova da área, tendo como referência o perfil do profissional;
> b) Definir as diretrizes da prova de acordo com as habilidades e competências constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais;
> c) Definir os conteúdos disciplinares da área que devem ser contemplados na prova;
> 3. Definir o formato da prova: número total de questões, distribuição de peso, composição das questões, número de questões por nível de dificuldade (Limana e Brito, 2005, p.26).[57]

Para tanto, é estabelecida consonância com o ENADE, que de acordo com a legislação,[58] estabelece:

> §1°. O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Na citação acima fica bem claro que o exame se difere substancialmente do Exame Nacional de Cursos (ENC), o antigo "provão," feito pelo governo passado. Constata-se no ENADE função diagnóstica diferente daquela instituída pelo ENC, conforme apontam Limana e Brito (2005, p.14)[59]: "O (ENADE) procura ser diagnóstico, de forma que seus resultados permitam correção e superação das dificuldades. O modelo antigo de exame (ENC) era aplicado uma única vez

---

[57] LIMANA, A. e BRITO, M. R. F. (2005). O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: Algumas considerações a respeito do ENADE. Avaliação. Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Ano 10. Volume 10. Nº 2. Junho 2005. ISSN 1414-4077.

[58] Art. 5°. da Lei no. 10.861 de 14 de abril de 2004.

[59] LIMANA, A. e BRITO, M. R. F. (2005). O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: Algumas considerações a respeito do ENADE. Avaliação. Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Ano 10. Volume 10. Nº 2. Junho 2005. ISSN 1414-4077.

unesp

ao final do curso e isto não permitia correção e superação das dificuldades do estudante avaliado". Desse modo, a função diagnóstica do ENADE não visa uma avaliação pontual.

A oportunidade de repensar a Psicologia da Educação – aprendizagem - firmada nessa seção, exclusivamente o ensejo de não fragmentá-la enquanto uma disciplina apenas no sentido especializado e fechado do termo, mas de dialogá-la com as áreas que falam das experiências e dos conhecimentos humanos. O conjunto de saberes das ciências humanas e o propósito constante do entendimento do significado do ser humano, é que possibilita levar o professor de matemática, de arte, de biologia e de qualquer outra área, a se abrir ao sentido de ensinar para os alunos aprenderem.

Na próxima seção, irei abordar questões sobre a formação e a formação continuada de educadores e como vêm sendo considerados esses tópicos nas políticas públicas educacionais.

CONTEXTURAS ESTABELECIDAS NA FORMAÇÃO E DESDOBRADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

Esse exercício de descrição que estou me propondo neste texto-tese e que requer um resgate de "memória" via resgate "documental", é algo realmente indispensável quando penso nas atividades de extensão que desenvolvi e que estiveram voltadas para a formação e formação continuada de educadores. Essa fase tem uma marca especial - a da parceria com colegas que compartilharam comigo projetos, eventos, conhecimentos, publicações. Seria impossível, nesta descrição, enumerar todos os parceiros, mas vou tentar citá-los à medida que relato as experiências vividas. Pretendo, ao registrar e descrever, expressar a aprendizagem adquirida, o que cada colega acrescentou me fazendo rever conceitos, posturas, práticas, enfim, significativas aprendizagens.

Penso ser importante apresentar as atividades de extensão na formação de educadores contextualizadas historicamente, ou seja, a partir de 1989 com a participação para a organização I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores que aconteceu em 1990. Foi com a Profa. Dra. Raquel Volpato Serbino que encontro, no Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Botucatu, a primeira parceria e que me permitiu abrir o leque de questões que envolvem a formação de educadores em todas as modalidades.

Essa retrospectiva histórica na formação de educadores a partir de 1989, implica necessariamente entender que, nesse período, ainda era desafiador atender alguns princípios básicos da Constituição Federal de 1988, como por exemplo, garantir acesso, permanência e qualidade na escola para atender crianças

na faixa de 7 a 14 anos. Em relação aos profissionais da educação, muitas discussões através de congressos específicos, grupos de pesquisa, encontros e trabalhos publicados, dissertações, teses, associações como a Associação Nacional Pró Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) mostravam ser pertinente à Educação questionar seu papel e atuação frente aos problemas que enfrentava a sociedade brasileira. Destaco, a esse respeito, no ano de 1989, a análise de Cunha[60] (1989) quanto ao problema de desempenho dos professores e sua formação, aliados à condição sócio econômica desfavorável dos alunos. Nessa mesma linha, Kramer [61](1989,p.191) demonstrava a precária formação do educador, principalmente não estar preparado para a "heterogeneidade social e cultural que irá enfrentar na escola".

Essa reflexão foi compartilhada com a Professora Raquel, quando ela, na qualidade de representante estadual paulista da CONARCFE [62], projetou uma grande mobilização no estado de São Paulo, que objetivava definir uma política estadual para a formação de educadores. Para tanto, elaborou um anteprojeto[63],

---

[60] CUNHA, L. A.. *Educação e desenvolvimento social no Brasil.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989, 293p.

[61] KRAMER, S. Melhoria de Ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v.70, p.189-207, maio/ago, 1989.

[62] CONARCFE = Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador foi criada em 1983 com objetivo de promover a articulação, em nível nacional, dos esforços destinados a reformular os cursos de formação do educador, sistematizando propostas e experiências. Em 1989 a CONARCFE realizou em Belo Horizonte o IV Encontro Nacional onde se discutiu a reformulação dos cursos de formação dos educadores e ofereceu subsídios para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases. No "Documento Final" do referido encontro explicitava-se que "as soluções às questões relativas à formação do educador não estão prontas e acabadas a espera para serem descobertas. Necessitam ser elaboradas, construídas num processo de luta pela transformação da sociedade, tendo-se consciência de que algumas soluções somente poderão ser completamente visualizadas e implementadas quando as bases da sociedade atual sejam completamente alteradas".(Documento Final do IV ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, Belo Horizonte, julho de 1989, p.14-15. Obs: A CONARCFE transformou-se em ANFOPE:Associação Nacional para a Formação de Educadores e fundada em Belo Horizonte em junho de 1991.

[63] Nesse anteprojeto, foram os seguintes os pressupostos que justificavam a necessidade de um Congresso: "a)Há mudanças na Constituição, a nível federal, estadual e municipal. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases está em fase final de tramitação no Congresso Nacional, indubitavelmente, mudanças deverão ser operadas nas escolas e nas salas de aula. b) No Estado de São Paulo pode-se detectar um significativo número de eventos, estudos e publicações. Tais iniciativas, porém, têm sido isoladas, restritas ao intercâmbio dos Centros Universitários mais renomados... E o docente, diretamente envolvido na formação do educador, não tendo recursos para congressos, livros e periódicos, só rara ou tardiamente, toma ciência das propostas inovadoras. c) Sabe-se que mais de 90% do corpo docente da rede estadual de ensino são provenientes de licenciaturas mantidas pela iniciativa privada. Se as Universidades públicas remodelarem suas licenciaturas e ampliarem suas vagas, o problema ainda fica longe de ser resolvido. É indispensável e urgente envolverem-se neste processo os docentes das licenciaturas de escolas particulares, inclusive as do interior do

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

que depois se concretizou no projeto maior do I CEPFE (Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores) ocorrido em maio de 1990 em Águas de São Pedro – SP. Assumi com Raquel esse projeto e, em parceria, organizamos quatro eventos, os chamados e como eram conhecidos "Congressos de Águas de São Pedro", em 1990, 1992, 1994 e 1996. Os congressos, de um modo geral centravam-se em analisar multidisciplinarmente, com pesquisadores e profissionais, a formação de educadores, levantando estudos, problemas e temas emergentes no estado de São Paulo, visando definir propostas articuladas para a virada do século. Os grupos de trabalhos dos participantes foram aglutinados em torno de cinco áreas específicas (Escola Normal, Licenciaturas, Pedagogia, Pós-Graduação em Educação e Formação Continuada dos Profissionais do Ensino).

A aprendizagem adquirida em meu trabalho de extensão e que aqui relato, vejo-a conforme Gardner[64] (1999,p.114), ou seja, "como ocorrendo em contextos específicos, com suas características e finalidades identificadoras". Em cada atividade, em cada espaço que adentrava, ampliava ou adquiria novos conhecimentos, certos valores, certas competências, desafiadoras e motivadoras. Ao mesmo tempo, na parceria, a aprendizagem se trocava e também se distribuía. Não residia e não experienciava-se exclusivamente dentro de mim e tornavam-se produções de díades ou de grupo. E é sobre as produções científicas decorrentes dos "Congressos de Águas de São Pedro" que passo a registrar e que apresentam as marcas dos saberes pessoais adquirido, mas que ao mesmo tempo estão

---

Estado, para que elas explicitem suas propostas e assumam conosco o mesmo compromisso que temos com a melhoria e a democratização do ensino.d)A Secretaria da Educação e as Universidades Paulistas somam esforços na tarefa de aperfeiçoar o pessoal em serviço, e isto é bom. Todavia, se não se atentar para a melhoria das licenciaturas, os recém-formados já carecerão de "aperfeiçoamento". Haverá, assim "formação em serviço" e não formação continuada, com a evidente duplicação de investimento e o comprometimento da qualidade de ensino, num círculo vicioso.e)A ausência de uma política educacional para a formação de educadores, que integre os esforços realizados no Estado, provoca fragmentação, descontinuidade e ineficácia de muitos projetos.f)Nesta década de 90 iremos formar os profissionais de ensino que exercerão suas funções no primeiro quarto do século XXI. Mas a escola é uma instituição anacrônica. O nível de desenvolvimento social alcançado neste final de século exige, pois, que se queimem etapas para aproximar a educação da contemporaneidade. (Conferência proferida por Raquel Volpato Serbino intitulada FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO SÉCULO PASSADO: TEMPOS DE SEMEADURA durante o VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, ocorrido em Águas de Lindóia em setembro de 2003).

[64] GARDNER, H. *O verdadeiro, o belo e o bom*: os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro, Objetiva, 1999.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

entrelaçadas com os saberes e conhecimentos do outro, ficando difícil revelar no texto a riqueza de todo esse processo.

O livro "*Educadores para o século XXI*"[65], oportuno na época como agora, foi organizado para ampliar a reflexão e o debate referente à melhoria das práticas de formação de educadores. Na Parte VII e último capítulo do livro, intitulado: I CEPFE: O MOVIMENTO PELA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES AVANÇA[66] e com as palavras de Carlos Drummond de Andrade

> Olho meus companheiros
> estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças...
> O presente é tão grande, não nos afastemos muito
> Vamos de mãos dadas.

expresso minha participação no livro. Buscava-se organizar, para registro e divulgação, a dinâmica própria que se imprimiu ao I CEPFE, sintetizando-se os resultados obtidos e abrindo-se perspectivas de continuidade implícitas nas exposições dos participantes que coletei durante e após o evento, recorrendo com prazer a minha área de interesse em pesquisa – a avaliação. Assim, o congresso foi avaliado, pelos participantes, por meio de protocolo especialmente elaborado e distribuído no último dia do evento. Utilizando da combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, com todo os cuidados metodológicos especiais que o uso combinado impõe[67], obtiveram-se as percepções dos participantes, além de resultados que foram expressos em tabelas e gráficos.

Também, no capítulo, foram resgatados os movimentos em prol da formação do educador iniciadas no final da década de 70. O I CEPFE se inseriu nesse contexto, e com a temática "*Rumo ao século XXI*" pretendia-se discutir com o coletivo a abertura de novos caminhos para superar qualquer barreira que impedisse o avanço nas mudanças das condições sociais da época, que limitavam

---

[65] SERBINO, R.V.;BERNARDO, M.V.C. (Orgs). *Educadores para o século XXI*: uma visão multidisciplinar. São Paulo, Ed. UNESP, 1992.

[66] SERBINO,R.V., ALMEIDA, A.M.F.P.M. *I CEPFE:* o movimento pela formação dos educadores avança. In: Serbino,R.V; Bernardo,M.F. (Orgs.) Educadores para o Século XXI. São Paulo, Ed. UNESP, 1992.

[67] HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. Qué es la etnografia? In: *Ethnography*: principles in pratice. New York, Travistock, 1983.

as possibilidades da escolarização para a população e desvalorizavam o trabalho dos professores. Pela ação cooperativa, a questão seria enfocada no conjunto das políticas públicas contextualizadas no cenário nacional e latino-americano. Resgatando e registrando a reflexão substantiva realizada durante o I CEPFE, dimensionou-se a importância de dar continuidade a esse movimento. Nesse sentido, foi planejado o II CEPFE, dando prosseguimento aos trabalhos, incorporando o enfoque da construção de um "projeto educacional em favor da cidadania".

Ainda, no mesmo livro, mostrou-se que, "embora o *Rumo ao século XXI* tenha sido tomado como tema de reflexão no I CEPFE, constatou-se que, talvez devido à urgência das necessidades e demandas concretas do Sistema Escolar, as propostas apresentadas tiveram mais o caráter de resolver problemas crônicos do que de promover avanços. A leitura que se faz desta constatação é a de que talvez as dificuldades concretas vivenciadas pelos educadores em seu trabalho pedagógico cotidiano estejam mais ligadas aos primórdios do século XX do que à virada para o século XXI. É mais um desafio que abre perspectivas de novos e urgentes estudos para quantos se preocupem com garantir educação democrática e de qualidade para todos" (p.186).

Uma outra publicação intitulada: PROPOSTAS DOS GRUPOS DE TRABALHO [68], surgiu da avaliação dos resultados dos grupos de trabalhos[69] do II Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (II CEPFE) que foi norteado pela temática "Por um projeto educacional em favor da cidadania", realizado em Águas de São Pedro no período de 24 a 28 de maio de 1992 e que tinha como objetivo:

> Analisar com dados de pesquisa e de trabalhos executados, ou em andamento, a formação e a prática atual do professor em todos os níveis.
> Propor alternativas que possibilitem promover a qualidade da escola pública democrática considerando o papel e a força dos professores na construção da cidadania.

---

[68] SERBINO, R.V.; ALMEIDA, A.M.F.P.M. (Orgs) Propostas dos Grupos de Trabalho. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por um projeto educacional em favor da cidadania, 2, Águas de São Pedro, 1992, 42p.

[69] Os Grupos de Trabalhos (GTs) a saber: *Escola Normal, Licenciatura, Pedagogia e suas Habilitações, Pós-Graduação e Pesquisa e Formação Continuada dos Profissionais do Ensino,* eram organizados nos Congressos e constituiu-se num evento inovador, uma forma de trabalhar que, até então, não era comum nos congressos de educação. Abrangiam especialistas de diferentes procedências, ou seja, de Universidades públicas e privadas e da rede de ensino público.

> Sugerir indicadores para a viabilização de um projeto de educação para o Estado de São Paulo, que contemple a formação do cidadão.

A partir de um texto gerador elaborado pelos Coordenadores de cada GT e dos documentos sínteses produzidos pelos grupos durante o congresso, resultou o referido artigo, e que agora, passados 13 anos, tenho oportunidade de destacar os principais encaminhamentos de cada GT, conforme segue:

Escola Normal[70]: Garantir no CEFAM (Centro específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério) a formação para professores de Educação Infantil e de 1ª.a 4ª. série, "até que ocorra uma avaliação criteriosa, qualitativa e séria do projeto" (p. 9) – tal projeto seria o "Programa de Reforma do Ensino do Estado de São Paulo", que também propunha a reorganização da HEM (Habilitação Específica para o Magistério) repudiada pelo GT. A proposta do GT de criação de um grupo permanente que envolvesse especialistas e professores da rede de ensino e das Universidades, visava a discussão permanente do programa do estado, além de discussão pontual em torno da formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da pré-escola.

Licenciaturas[71]: Apontou-se para uma concepção da Licenciatura como um espaço articulador de, por um lado, Ensino, Pesquisa e Extensão, e, de outro, de atividades curriculares, extracurriculares e formação continuada, "onde convergiria a interação do professor em exercício no magistério de 1º. e 2º. graus com o licenciando e com o professor-pesquisador em 'Ensino de'" (p.14). Isso possibilita dinamizar a construção do conhecimento teórico-prático nas pesquisas da Licenciatura. A Licenciatura propiciando a relação da Universidade com a escola de 1º e 2º Graus permite a efetiva produção do conhecimento por ela produzindo, contribuindo também para as "reflexões e ações que direcionem as normatizações a serem formalizadas pelos órgãos centrais de decisão em Política Educacional" (p.14).

Pedagogia e suas Habilitações[72]: O GT selecionou quatro temas que nortearam as discussões, bem como a elaboração de um documento síntese. O primeiro tema foi sobre a "questão da cidadania" que propiciou esclarecer que "o

---

[70] GT coordenado pelo Professor Dr. Marcos Antonio Lorieri da PUC – São Paulo.
[71] GT coordenado pela Professora Drª.Márcia Regina Ferreira de Brito – UNICAMP.
[72] GT coordenado pela Professora Drª.Maria Aparecida de Lima Grande – UNESP - Araraquara

Curso de Pedagogia deveria encaminhar-se para a formação da cidadania ressaltando que tanto o professor quanto seus alunos devem assumir seu papel de cidadãos, construindo coletivamente o significado de cidadania na sociedade atual" (p.16). Um outro tema foi sobre a "identidade do curso", que foi reafirmada no sentido de objetivar a formação do professor, cuja formação deve ser considerada como "eixo básico da reestruturação do curso". As "habilitações" enquanto atuação do pedagogo na escola em todas as dimensões, foi considerada necessária, se apenas implicar na integração das diversas habilitações do curso. Nesse sentido, elas "não podem ser analisadas e estudadas de forma fragmentária, o que aponta para um curso que dê uma formação abrangente" (p.17). Um último tema trabalhado pelo GT referiu-se às "experiências curriculares: a questão legal", que por sua complexidade, consideraram necessário o aprofundamento por um grupo de estudo específico, que analisasse e discutisse as propostas curriculares em andamento. Isso porque o GT verificou que "a autonomia da universidade não tem sido suficiente para se ultrapassarem as barreiras da legislação em vigor referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia e suas habilitações e aos registros profissionais".(p.18).

Pós Graduação e Pesquisa[73]: O GT destacou, a importância dos seguintes temas: 1º. a necessidade de um "fórum" de discussões sobre Pós Graduação e Pesquisa, que não tivesse caráter de órgão normativo atrelado ao Estado, e sim, que fosse um espaço de debate dos Programas de Pós, de intercâmbio de idéias, com o cuidado de não direcionar a uniformidade e padronização dos programas. Foi criado assim o "Fórum Paulista de Pós Graduação em Educação". O 2º tema trabalhado foi sobre "a socialização do conhecimento produzido", indicando "a) a inserção social do conhecimento produzido, tanto no projeto de pesquisa quanto no processo de sua execução; b) a difusão do conhecimento produzido entre os núcleos de pesquisas afins, entre as universidades e o sistema formal de ensino e até propriamente entre os sujeitos e objetos da pesquisa, se for o caso. Formas mais amplas de difusão devem ser buscadas e consolidadas como a experiência de teses em forma de livros que possam alcançar a sociedade" (p.23). No 3º. tema a ênfase foi na "relação entre a Pós-Graduação *stricto-sensu* e a *lato sensu*" , que, deve ser fortalecida se os Programas de Pós Graduação *stricto-sensu* ampliarem a oferta de cursos de especialização *lato sensu* e que tais cursos

[73] GT coordenado pelo Professor Dr. Celestino Alves da Silva Junior – UNESP – Marília /SP.

atendam os mesmos critérios de qualidade e excelência dos cursos *stricto-sensu*. O 4º e último tema tratado pelo GT foi a relação da "amplitude da pesquisa em educação", pois, de acordo com o grupo, "As pesquisas produzidas nos Programas de Pós Graduação em Educação devem contemplar a universalidade do campo da Educação, submetendo-se à variedade de seu objeto de pesquisa que corresponde às demandas características determinadas historicamente"(p.26).

Formação Continuada dos Profissionais do Ensino[74]. O resultado dos trabalhos foram expressos na forma de prospectivas em vista da necessidade de se estabelecer uma política de formação continuada inserida em uma política educacional mais ampla. Nesse sentido, a referida política deveria "estar voltada para as exigências da democratização do ensino, da escola e da sociedade. Uma vez conhecidas as necessidades, estas precisam ser explicitadas, discutidas, analisadas juntamente com as agências formadoras que definirão programas, cujas ações poderão superar, a curto, médio e longo prazo, os problemas identificados" (p. 36). O referido GT, assim como o da Pós Graduação, considerou a importância da constituição de um fórum que integrasse todos envolvidos e interessados na formação continuada.

Vale ressaltar que, quando foi elaborado esse artigo, eu e Raquel Serbino registramos o anseio pela continuidade dos trabalhos, pois estávamos desenvolvendo junto com a Comissão Organizadora do I CEPFE um programa intitulado "FE – Formação de Educadores: Projeto Integrado de Pesquisa e Ação" [75]e que tinha como objetivo geral "Assumir o desafio de melhorar a qualidade da Educação cuidando da formação dos educadores: profissionais que educam pelo ensino".

Nesse sentido, e antes de apresentar o próximo artigo, ressalto no presente texto-tese, mais uma atividade de extensão ligada a pesquisa. Trata-se de um SEMINÁRIO[76] intitulado: "FE – Formação de Educadores: Projeto Integrado de Pesquisa e Ação" e que foi praticamente o primeiro evento específico do projeto com o mesmo nome. O seminário reuniu especialistas

---

[74] GT coordenado pela Profa Drª.Célia Pezzolo de Carvalho – USP – Ribeirão Preto/SP.

[75] É oportuno registrar que tal projeto datado de 17/03/1991 cita referência feita pela Folha de São Paulo de 13/03/1991 sobre a Formação do Educador no "Projeto de Reconstrução Nacional" proposto pelo Governo Collor. A manifestação do jornal colocava o seguinte: "Instituição e implementação de um novo sistema de formação de educadores, integrado e dirigido pelos sistemas das unidades federadas, com o objetivo de requalificar os docentes e ativar seu engajamento na valorização da escola pública e de preparar as gerações futuras de professores e especialistas".

[76] Realizado em Barra Bonita/SP, nos dias 23, 24 e 25 de novembro de 1992.

unesp

paulistas em formação do educador que foram identificados no I e II CEPFE para: 1) Retomar os documentos resultantes do I e II CEPFE, para aprofundar as questões e as propostas relacionadas à formação inicial e continuada de educadores. 2) Articular as propostas paulistas aos princípios historicamente defendidos pelos movimentos brasileiros pró-formação do educador. 3) Organizar publicação acadêmica dos temas discutidos nos Grupos de Trabalho: Escola Normal, Licenciaturas, Formação Continuada dos Profissionais do Ensino, Pedagogia e suas Habilitações e Pós Graduação e Pesquisa em Educação e 4) Esboçar um projeto político de formação de educadores para o estado de São Paulo para contemplar a formação do cidadão e promover a qualidade da escola pública democrática.

Voltando às publicações, com o objetivo de ampliar o debate sobre a formação de educadores e divulgar fora do Brasil a experiência inovadora em congressos da UNESP e do estado de São Paulo, foi elaborado o artigo intitulado: "I e II CEPFE: SUBSÍDIOS PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O ESTADO DE SÃO PAULO"[77]. Como era de se esperar, abriu-se um leque de discussão em Aveiro, Portugal, a partir do resumo relatado, e conforme segue:

> O compromisso com a educação democrática de qualidade e a decorrente necessidade de se definir uma política para a formação do educador no Estado de São Paulo motivaram a Universidade Estadual Paulista (UNESP) a liderar a organização do I e II CEPFE – Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Rumo ao Século XXI, em 1990 e Por um Projeto Educacional em favor da Cidadania, em 1992. A Comissão Organizadora foi multi-institucional: UNESP – USP – UNICAMP – PUCCAMP – PUC/SP – UNIMEP – ANFOPE – ANDE – SE/SP – CEE/SP – CENP – FDE – APASE – APEOESP – UDEMO. A programação objetivou analisar a temática com pesquisadores e profissionais dos três graus de ensino de diferentes áreas do conhecimento e de todas as regiões do Estado. Entre os resultados salientamos: 1) Identificação, intercâmbio e articulação de entidades, instituições e associações preocupadas com formação e

[77] Serbino,R.V., Almeida, A.M.F.P.M. I e II CEPFE: Subsídios para uma Política de Formação deEducadores para o Estado de São Paulo. In: Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, Aveiro - Portugal, 1993, *Programa e Resumo*, p. 153.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> valorização do magistério; 2) Produção, sistematização e divulgação de estudos e experiências (ANAIS e livros); 3) Defesa de princípios e propostas reunidas em documento próprio, publicadas e encaminhadas às autoridades competentes; 4) Fortalecimento da integração Universidade e demais graus de ensino; 5) Socialização das informações sobre os movimentos pró-formação do educador no país; 6) Motivação para continuidade do trabalho inclusive através do FE – Formação do Educador: projeto integrado de pesquisa e ação.[78] (SERBINO e ALMEIDA 1993).

No que diz respeito aos objetivos e à sistemática de realização dos eventos, a referida publicação expõe que os propósitos foram atingidos, como: 1. Reunir, para trabalho conjunto, as pessoas diretamente ligadas à problemática da formação do educador: docentes e alunos dos cursos de formação, profissionais em exercício, pesquisadores especializados, administradores, entidades e associações afins. Garantir a representatividade dos diferentes graus de ensino, das diversas áreas de conhecimento (inclusive a pedagógica), do ensino público e privado, bem como dos diversos níveis de administração. 2. Possibilitar o encontro de equipes multidisciplinares (profissionais que vêm desenvolvendo estudos relevantes para a atualidade e especialistas em educação), os quais empreenderam discussões significativas para os rumos da educação brasileira no final do século XX. 3. Promover sessões de comunicação projetadas sob a forma de pôsteres, vídeos e softwares; conhecer, discutir, divulgar, compartilhar, socializar estudos, experiências e práticas de formação de educadores. Os anais dos congressos constituíram documentos referenciais para subsidiar estudos subseqüentes. 4. Organizar cinco grupos de trabalho (GTs), sendo um para cada modalidade existente nas Instituições Paulistas de Formação de Educadores: Escola Normal, Licenciatura, Pedagogia e suas Habilitações, Pós-Graduação e Pesquisa e Formação Continuada dos Profissionais do Ensino.

Dando continuidade no propósito de ampliar a discussão na área de formação de educadores, foi elaborado mais um trabalho, na mesma linha do anterior, mas com inovações na sistemática de realização, com outros expressivos

---

[78] *Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*, realizado em Aveiro, Portugal, de 03 a 05 de fevereiro de 1993.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

resultados. Trata-se do artigo intitulado: "I, II e III CEPFE: POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O ESTADO DE SÃO PAULO[79]. Foi exposta o protagonismo e liderança da UNESP na organização dos três eventos que tiveram como objetivo analisar multidisciplinarmente, com pesquisadores e profissionais, a formação de educadores, levantando estudos, problemas e temas emergentes no estado de São Paulo, visando definir uma política para a formação do educador nesse estado. A programação basicamente foi a mesma nos três congressos, porém, acrescentando no III uma atividade inovadora, ou seja, os Seminários Temáticos. A idéia original seria a de oferecer "mini-conferências", simultâneas a outras atividades do evento, para que os participantes que quisessem se aprofundar em algum tema específico (escolhido no ato da inscrição) e ter contato com especialistas renomados, pudessem fazê-lo mais pontualmente.[80] Na avaliação, ficou claro que os seminários permitiram, não somente a troca de experiências e conhecimento entre os congressistas, mas também "ensejaram reflexões, desdobramentos de propostas de futuros trabalhos e encaminhamentos de medidas práticas para a resolução de problemas imediatos"[81].

Cumpre salientar outros resultados significativos desse III CEPFE como: 1) Intercâmbio e articulação de entidades, instituições e associações; 2) Produção, sistematização e divulgação de estudos e experiências (Anais e Livros); 3) Defesa de princípios e propostas reunidas em documento próprio, publicadas e encaminhadas às autoridades competentes; 4) Fortalecimento da investigação na Universidade e demais graus de ensino; 5) Socialização das informações sobre os movimentos pró-formação do educador no país; 6) Projeto integrado de pesquisa e ação.

---

[79] SERBINO,R.V., ALMEIDA, A.M.F.P.M. I, II e III CEPFE: por uma política de formação de educadores para o estado de São Paulo. I Congresso de Formação e Cooperação entre Países Lusófonos, Faro, Portugal, 1995. *Programa de Resumos das Comunicações*, p. 26-27.

[80] Por exemplo: no III CEPFE foram oferecidos 14 Seminários Temáticos: 1) alternativas institucionais para formação de professores; 2) pós-graduação e formação de professores para o 3º. Graus; 3) currículos na formação de professores (escola normal, pedagogia, licenciaturas); 4) LDB e formação de educadores; 5) "pedagogia de qualidade"; 6) mídia e educação; 7) educadores de rua; 8) formação de professores à distância; 9) educação e informática; 10) alfabetização; 11) licenciaturas específicas (Ciências Humanas, Exatas e Biológicas); 12) características do professor de 1º. Grau; 13) sindicato único para o magistério; 14) práticas interdisciplinares; 15) plano decenal de educação.

[81] In: Relatório Científico do III CEPFE, 1994, p.9.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Uma outra experiência iniciada em 1996, ainda conjuntamente vivida com a Professora Raquel Volpato Serbino e com mais um grupo de 10 colegas da UNESP, USP e UNICAMP, foi um trabalho de consultoria desenvolvido na Coordenadoria do Ensino do Interior (CEI)[82]. Naquele ano, a CEI definiu metas sendo a principal delas, implementar no interior do estado de São Paulo os projetos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Para os consultores, o atendimento do "Sub-Projeto A – Educação", do "Projeto de Inovações no Ensino Básico" seria a principal tarefa a ser executada. Este Sub-Projeto objetivava fortalecer a capacidade de análise, gerenciamento e monitoramento dos órgãos municipais e estaduais responsáveis pelo ensino público pré-escolar, fundamental e médio, bem como dotar o sistema estadual de ensino de capacidade para realizar avaliação das principais ações educacionais.

Na época, a política de descentralização implementada pela SEE exigiu uma mudança das práticas de trabalho e de procedimentos de gestão nas Delegacias de Ensino (DE´s)[83]. Com a ampliação da municipalização, estes órgãos da SEE deveriam passar a desempenhar um papel interveniente e de assessoria junto às Prefeituras, fundamental na montagem e implementação de um sistema municipal de ensino articulado às diretrizes do Estado e da União. Tratava-se de um trabalho para o qual as DE´s não estavam capacitadas a desenvolver.

Nesse sentido, o trabalho de consultoria desenvolvido na CEI considerou dois níveis de ações. Na própria coordenadoria, foram realizados estudos, analisando documentos e elaborando propostas de implementação dos projetos da SEE. Nas DE´s, na confecção de pareceres, visitas oferecendo subsídios para o desenvolvimento de projetos específicos e dos Planos Diretores elaborados por cada DE. Um grande estudo desenvolvido no período de 1996 – 1997 foi uma análise diagnóstica da situação de todas as DE´s da CEI [84]. Foi

---

[82] A Coordenadoria de Ensino do Interior compõe a estrutura básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tendo como objetivo implementar o Plano de Educação proposto pela SEE em sua área territorial de atuação, que compreende 610 municípios no interior do Estado. A CEI conta com as 61 Diretorias de Ensino localizadas em regiões estratégicas do Estado de São Paulo. Extraído do site http://cei.edunet.sp.gov.br. Acesso em 03/05/2005.

[83] Hoje denominadas Diretorias de Ensino.

[84] Relatório das Visitas às Delegacias de Ensino - Projeto Fortalecimento Institucional das Delegacias de Ensino. Coordenadoria do Ensino do Interior. 1996, 202 p.

possível constatar, por meio desse trabalho, que mesmo em ritmos diferenciados, todos os projetos da SEE estava efetivamente sendo implantados. Constatou-se, ainda, que a dinâmica interna de trabalho nas DE's sofreu modificações significativas, ficando evidente a maior autonomia e uma maior racionalização do trabalho com a informatização de alguns setores. Havia também evidências de que a gestão coletiva e o trabalho em equipe começavam a ganhar contornos mais definidos, embora a superação do modelo tradicional de gestão, com base no trabalho compartimentado, fosse um processo lento. Notava-se ainda que a relação da DE com as escolas tornou-se muito mais próxima, não como conseqüência de uma maior fiscalização meramente administrativa e formal, mas numa perspectiva em que a ação administrativa transformava-se em um meio para implementar melhoria no plano pedagógico. Foi ainda possível constatar uma maior visibilidade da DE na comunidade, permitindo assim um melhor entrosamento.

A propósito desse trabalho, da minha parte, destaco a organização de um grande evento que coordenei com 13 Delegacias de Ensino e que acabou resultando em uma parceria DE's e UNESP. Tratava-se da Mostra "*Ambiente Pedagógico: Novas Alternativas*"[85]. Tinha como objetivos: a) possibilitar aos Delegados de Ensino e Diretores de Escolas, encontrar caminhos alternativos e criativos na aquisição de materiais; b) identificar, através da exposição, matérias mais adequados às suas necessidades, visando durabilidade, custo e funcionalidade para melhor qualidade do ensino; c) auxiliar os encarregados de decisão na obtenção da melhor relação custo-benefício; d) possibilitar aos Delegados, Supervisores de Ensino, Diretores de Escola e Professores, oportunidade de contato com diversas formas de trabalho em salas-ambiente.[86] O evento compôs-se de dois momentos: um, teórico-reflexivo, por intermédio de palestras e estudos em grupo realizados na Delegacia de Ensino de Bauru, tendo como público, todos os Delegados de Ensino do Interior, Assistentes Técnicos Pedagógicos de várias DE's e Diretores de escola, Coordenadores, Supervisores e

[85] A Mostra foi realizada no Colégio Técnico Industrial "Prof. Isaac Portal Roldán" da UNESP/Bauru, no período de 10 a 13 de julho de 1996.

[86] Sobre salas ambientes ver: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, *Educação Paulista*: corrigindo rumos – a escola de cara nova – sala-ambiente. São Paulo: SE/CENP, 1997. p. 11.

unesp

Professores de Bauru e de outras localidades visitantes; outro, expositivo-prático, formado pela mostra de materiais pedagógicos nas salas, trabalhadas pelas 13 DE´s reunidas, com a apresentação de "kits Pedagógicos" para CB a 4ª serie e 5ª a 8ª. séries e com várias possibilidades de trabalho. Foram apresentadas, também, experiências já realizadas em DE´s e, principalmente, as salas-ambiente, bastante importantes às propostas de mudança por que passava a Educação. A mostra despertou um enorme interesse nos setores relacionados com a Educação, afluíram de todas as regiões do estado, 3.500 pessoas registradas.

Cumpre registrar que submeti a referida mostra a uma avaliação e que foi verificado que ela atendeu às expectativas do professorado em busca da orientação teórica e conhecimento prático de possibilidades de trabalho em sala de aula. As DE´s responsáveis pela montagem das salas funcionaram como pólos irradiadores na dinamização e uso adequado do material pedagógico e salas-ambiente visando a produção do conhecimento. Muitas unidades escolares montaram e trabalharam em salas-ambiente no 2º. Semestre de 1996 e me enviaram (pela CEI) fotos e relatórios dos trabalhos desenvolvidos para que fossem acompanhados pelos consultores e outras equipes da CEI.

Cabe ainda observar que o trabalho desenvolvido na CEI foi intenso para garantir o fortalecimento e autonomia das Delegacias de Ensino (DEs), no sentido de capacitá-las a desencadear ações contínuas voltadas explicitamente para a melhoria da qualidade de ensino e do funcionamento das escolas públicas de 1º e 2º Graus, diretamente ligadas à uma visão mais democrática de Educação, na qual a prioridade era a redução dos índices de evasão e repetência. Graças ao trabalho e um grande esforço de mudanças, as ações e projetos implementados possibilitaram condições às muitas DEs de prestar uma importante assessoria às Prefeituras e desempenhar o seu papel de representante regional da política estadual de educação, de forma a garantir o bom desenvolvimento da municipalização, que foi ampliada em 1998[87].

---

[87] A pareceria com os municípios, obedeceu ao princípio da descentralização na mudança de padrões de gestão, acelerada pela educação da Lei no. 9.424/96, que instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério. Também é importante verificar no documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação intitulado: A ESCOLA DE CARA NOVA: UM ÚNICO PROJETO COM MÚLTIPLAS AÇÕES – Proposta de ação articulada 2º semestre / 1997, as metas a serem alcançadas em torno da: a) racionalização

unesp

Uma vivência em Formação Continuada de Educadores

Tomando sempre como referência as necessidades e prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico abrangente das escolas e das Delegacias de Ensino, a Secretaria de Estado de Educação implementou o PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – PEC. O objetivo foi criar condições para reverter o quadro do fracasso escolar, de modo a assegurar acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida à clientela escolar. A concepção de educação continuada da referida proposta caracterizava-se por "um processo dinâmico, interativo e participativo, cujos conteúdos são estabelecidos a partir de alguns referenciais teóricos e dados concretos da realidade das escolas...desta maneira, articular teoria e prática, por meio da reflexão e ação sobre os diferentes aspectos abordados, de tal forma a dar respostas a questões concretas, decorrentes da prática dos participantes." [88] (SEE – PEC p. 02)

Para o alcance dessas diretrizes a organização das atividades, coerentemente com a política da SEE de descentralização e desconcentração de recursos e competências, foi planejada em dois níveis: o central e o descentralizado.

Em nível central, os sujeitos do PEC seriam, prioritariamente, as lideranças educacionais: delegados, supervisores de ensino, diretores e coordenadores de escolas, responsáveis pela articulação das ações de melhoria da qualidade de ensino no âmbito de sua competência: delegacia de ensino e unidade escolar.

No nível descentralizado seriam privilegiadas as ações voltadas para a equipe escolar: diretor, vice-diretor, coordenadores, professores, secretários, auxiliares administrativos, auxiliares de secretaria, oficial de escola, inspetores, serventes e merendeiras, atividades estas planejadas e executadas pelas delegacias de ensino, em parceria com instituições que atuam na área de formação e aperfeiçoamento de educadores.

---

organizacional: informatização de dados gerenciais e educacionais, reorganização da carreira administrativa; b) mudanças nos padrões de gestão: desconcentração, descentralização, acompanhamento e controle do sistema educacional com a implementação do sistema de avaliação da educação paulista; c) melhoria da qualidade de ensino.

[88] São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Projeto Inovações no Ensino Básico. Projeto de Educação Continuada: 1996 – 1998. São Paulo, agosto de 1995. 58p.

Nesse sentido, o PEC seria viabilizado pela SEE, mediante modalidades interdependentes, mas específicas quanto aos objetivos e à sistemática de trabalho. Cabe aqui entender a modalidade desenvolvida "em parceria com as universidades e outras instituições voltadas para formação e aperfeiçoamento de recursos humanos, através de formas diversificadas de Educação Continuada, dentre as quais destacam-se:

- assessorias programadas;
- grupos de estudos orientados e intercâmbio de experiências;
- cursos teórico-práticos alternados com atividades realizadas nos locais de trabalho dos participantes (reflexão – ação);
- oficinas de trabalho."[89] (SEE, 1995, p.4)

A UNESP assinou convênio em 1996[90] para colaborar com a SEE no atendimento de diversas DE's. Participei efetivamente no Subprojeto 5: Professores do ensino fundamental para atender as Delegacias de Ensino de Itararé, Santa Cruz do Rio Pardo, Paraguaçu Paulista e Avaré[91].

É importante historiar, em linhas gerais, o referido projeto, haja vista o imenso desdobramento que se dará, não apenas para trabalhos com a SEE, mas também com Prefeituras Municipais do estado de São Paulo que descreverei mais na frente do presente texto.

Os passos dos trabalhos de Formação Continuada com as DE's seguiam uma mesma seqüência, ou seja, as DE's interessadas encaminhavam suas demandas detalhadas à SEE e à coordenação do PEC de Bauru, que elaborava um projeto a ser submetido à análise pela SEE. De um modo geral, antes de considerar as especificidades de cada DE, o projeto considerava importante

---

[89] Contrato nº. BRA/95/022 – EDU/0903/96 – Contrato que entre si celebram o PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO E A UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, com interveniência da FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNESP –FUNDUNESP no âmbito do Projeto BRA/95/022 (Inovação do Ensino Básico –IEB) executado pelo Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Estado da Educação – SEE).

[90] Convênio SEE/UNESP/FUNDUNESP – 1996 – 1998 – Programa de Educação Continuada – Delegacias de Ensino e Núcleo de Ensino – Campus de Bauru.

[91] No período de 1996 a 1997 o subprojeto, para as DE's de Itararé e Santa Cruz do Rio Pardo esteve sob a responsabilidade da Profª Drª Zilá Aparecida Peigo de Moura e Silva - UNESP/BAURU.

questionar, junto com os profissionais das referidas DE´s, quais os fatores que os levam a conduzir seus trabalhos como o fazem, possibilitando-lhes também a pesquisa de novas metodologias e a criação de estratégias que poderiam melhorar a qualidade dos resultados do ensino. Mais do que um trabalho de extensão, pretendia-se possibilitar condições para o desenvolvimento de uma necessária autonomia didático-pedagógica, e que a equipe - DE e Unidades Escolares (UE`s) se articulassem para encontrar mais fácil e eficazmente suas próprias soluções. À distância, a Universidade (no caso a UNESP) estaria pronta para apoiar e auxiliar todas as vezes que isso se tornasse necessário. Levou-se, também, em conta algumas questões gerais que nortearam a execução do projeto naquele momento: a) por que os resultados da avaliação SARESP não foram melhores? b) as causas do resultado estariam realmente no aluno ou em pontos críticos da prática pedagógica? c) que leva o professor a orientar de tal forma o processo pedagógico? d) como é o trabalho que "dá certo" de alguns professores e quais são as bases conceituais desse trabalho? f) como o conhecimento do processo de aprendizagem por parte do professor pode alterar o panorama do resultado/aproveitamento das classes? Tratava-se urgentemente de estruturar diretrizes pedagógicas que viessem melhorar o quadro apresentado pelas DE´s e que fossem, se possível, centradas no aluno, mas assumidas pela escola como um todo e por todos os agentes da educação. Com essa medida, seria possível ver diminuída a grande distância que existe entre os graus de desempenho dos alunos das diferentes escolas, criando-se condições para que todos, especialmente a clientela de baixa renda, tivessem oportunidade de escolarização de qualidade. Embora as "reclamações" apresentadas nas demandas não diziam respeito diretamente às relações sociais na escola ou desinteresse dos alunos, apontando mais especificamente para problemas didático-metodológicos, entendia-se que seria útil e necessária, num primeiro momento do PEC, uma reflexão sobre a razão da ausência de paradigmas inovadores dentro da prática pedagógica nos diversos componentes e a influência que os níveis de relacionamento interpessoal professor-aluno exerciam sobre as opções metodológicas e a baixa qualidade do rendimento destes últimos.



Considerando as diretrizes e os objetivos, é importante que cada módulo seja descrito a partir de considerações evidentemente relevantes:

Módulo I - As dimensões do papel do professor e da sala-de-aula

O módulo inicial cumpriu o papel de desencadear um conjunto de discussões que seriam desenvolvidas mais detidamente nos módulos seguintes II e III. Para viabilização, no módulo I, foram enfatizadas algumas idéias fundamentais: 1) A discussão de temas pertinentes à realidade do professor, como ensino x construção do conhecimento, o significado pedagógico das diferentes disciplinas e as práticas pedagógicas adequadas ao seu desenvolvimento; aspectos éticos, sociais do trabalho pedagógico; obstáculos institucionais e pessoais que impediam a realização plena da tarefa educativa. 2) O levantamento de problemas pela equipe de professores e capacitadores, visou encaminhar às instâncias responsáveis alternativas de melhoria e/ou solução dos mesmos. Tais problemas foram ordenados segundo critérios de prioridade e de urgência. 3) Levantamento de situações que pudessem ser solucionadas de forma individual pelo professor, partindo-se do pressuposto de que a autonomia individual fortaleceria a ação coletiva. A partir do conhecimento das dimensões do papel do professor e da escola aliados à possibilidade de desenvolver um trabalho de forma coletiva elaborou-se os esboços de planos de ação. Esses planos foram levados pelos participantes às suas UE`s, para que pudessem ser objeto de discussão no coletivo da escola, através dos HTPCs. Assim, o 1º módulo deveria ser o ponto de partida para o processo de incorporação de novas idéias, através do projeto de educação continuada. (SILVA, 1996, p.3)[92]

Módulo II - O cotidiano da Escola

O objetivo principal foi trabalhar a relação entre professor, aluno e conhecimento. Procurou-se discutir o papel do professor, nesse novo contexto de mudanças permanentes, que gera inseguranças e incertezas. Dessa forma,

[92] SILVA, Z. A.P. M. Subprojeto 5: Professores do ensino fundamental foram para atender as Delegacias de Ensino de Itararé, Santa Cruz do Rio Pardo e Avaré. Convênio SEE/UNESP/FUNDUNESP – 1996 – 1998 – Programa de Educação Continuada – Delegacias de Ensino e Núcleo de Ensino – Campus de Bauru. UNESP, 1996.

investiu-se na relação entre as mudanças sociais e a necessária mudança na educação. Essa nova realidade coloca, nos bancos escolares, um tipo de criança, de jovem e de adolescente sensivelmente diferentes daqueles que freqüentavam a escola há mais de 20 anos atrás. O novo aluno dispõe de um espaço de socialização que lhe proporciona uma gama de informações, obrigando o professor a uma profunda mudança na concepção de aprendizagem e de prática pedagógica.

Dessa maneira, o trabalho do professor passa a ser orientado não apenas pelo ensino que proporciona ao aluno e sim na aprendizagem desse aluno. O processo de construção de conhecimento vivenciado pelo aluno passa a ser prioritário a partir do momento em que o professor trabalha o conteúdo de forma significativa, inter e transdisciplinarmente. Conseqüentemente, foram necessárias leituras e discussões fundamentando concepções, pressupostos, finalidades, critérios, instrumentos e técnicas que pudessem habilitar o professor a compreender e desenvolver práticas avaliativas, coerentes com as novas exigências frente à educação brasileira.

Ao final desse módulo, foi sugerido aos professores participantes que ampliassem o plano de ação inicial a partir das prioridades anteriormente elencadas e de soluções propostas. O objetivo foi dar oportunidade ao professor de exercitar-se na busca de soluções para os principais problemas da escola, e de definição das responsabilidades coletivas e pessoais. Esse exercício conduziu também a equipe a um comprometimento com a organização do coletivo escolar e a garantia da execução do projeto pedagógico que seria objeto de trabalho no módulo seguinte.

Módulo III - A construção do conhecimento

Esse módulo teve como objetivo principal a construção coletiva do projeto pedagógico de cada UE, a fim de subsidiar as ações do professor e possibilitar o desvelamento da função social da escola.

Além disso, teve a pretensão de exercitar a autonomia da escola como um todo, para que ela pudesse, mais facilmente, encontrar seus próprios caminhos. Assim foram elencados e explorados temas pontuais, para oferecer aos

profissionais um arsenal mais amplo de referencial teórico e alternativo de encaminhamentos e práticas de ação.

Entendendo ser importante, num projeto de Formação Continuada de Educadores, a compreensão dos princípios que sustentam o processo de autonomia da escola (na sua forma ampla) e a influência das reflexões teóricas, no desenvolvimento dos processos, incluindo as relações entre conhecimento x educação x escola x cidadania, foram conduzidas discussões a partir dos encaminhamentos da nova LDB. Esses princípios apontam e propõem a construção coletiva dessa autonomia, cuja concretização se dá via projeto pedagógico. Este, se bem fundamentado e constituído coletivamente em cada UE, assume um papel preponderante. Nesse sentido, foram fornecidos subsídios para a compreensão do real significado do projeto pedagógico como elemento de análise, planejamento e intervenção na realidade escolar, de forma a permitir o desenvolvimento das capacidades culturais, sociais e cognitivas dos alunos. Ressalte-se que as atividades foram conduzidas a partir do pressuposto que uma proposta pedagógica deveria contemplar as prioridades estabelecidas pela equipe escolar, a partir das necessidades elencadas, da definição dos resultados desejados, incorporando a auto-avaliação no desenvolvimento do trabalho. Uma proposta pedagógica com possibilidade de continuamente fazer retornar o planejamento que confere sentido às ações desenvolvidas pelos diferentes professores e serve também de base para o diálogo e a reflexão de toda a equipe escolar, além de apontar as necessidades de participação da comunidade. Assim, a própria escola, em seu projeto pedagógico, pode definir suas necessidades e conveniências. Na verdade, o coletivo da escola é quem define todos os passos do projeto: objetivos, metas, meios, recursos, critérios. Só assim, a elaboração da proposta pedagógica poderá ser um exercício da autonomia da escola, sendo maior à medida que se aumente a efetiva participação de todos. Foi nessa linha que o trabalho da Equipe de Formação Continuada de Educadores procurou facilitar a compreensão do significado pedagógico das diferentes disciplinas enquanto componentes curriculares nas escolas do ensino fundamental, visando também propiciar a integração dos professores das diversas disciplinas, abrangendo conteúdos afins e



temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) subsidiando, desse modo, o que estava sendo proposto para o módulo seguinte.

Módulo IV - A prática educativa do professor: metodologias inovadoras, aprendizagem cooperativa, interdisciplinaridade e transversalidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais

O eixo central deste módulo assentou-se na prática educativa do professor com sugestões metodológicas nas seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês e Educação Física. Tais áreas com seus conteúdos selecionados tiveram um tratamento transversal no sentido de estarem em consonância com as gestões atuais da sociedade e da escola.

Para garantir o enfoque interdisciplinar, todos os componentes discutiram o tema: *interdisciplinaridade e transversalidade - caminhos para a qualidade.* Tal tema ressaltou a necessidade de se abrir uma nova dimensão do conhecimento e não a sua garantia; mas sim de ação, de predisposição para uma visão de totalidade: um saber plural. Assim, o significado curricular de cada disciplina não resultava das apreciações apenas de seu conteúdo, mas da articulação possível com as disciplinas em conjunto.

Ainda que se garantisse essa abordagem interdisciplinar, foi importante uma discussão rigorosa de temas sociais amplos. A transversalidade foi trabalhada dentro dos conteúdos convencionais nas questões que pudessem emergir de diferentes áreas do saber.

O módulo IV cumpriu também o papel de orientar os professores sobre a Progressão Continuada.[93] O trabalho proposto foi enfatizar o contínuo aprender visto como pro-jeto individual e coletivo. Tal processo implica rompimento de visões conservadoras de educação por parte do professor, da avaliação e de suas formas para a construção de uma pedagogia voltada para o "sucesso".

---

[93] São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Avaliação das Ações – Programa de Educação Continuada. São Paulo, fevereiro 1988.

Considerando a polêmica que até hoje gira em torno da questão da progressão continua, penso que algumas colocações em torno desse assunto mereçam uma discussão.

O regime de progressão continuada foi instituído em 1997 pela SEE e prega que o estudante não seja retido ao final de uma série caso não tenha obtido nota suficiente para passar de ano. Pelo método, tem de ser respeitado o tempo que a criança necessita para aprender. Se ela tiver dificuldades e precisar de aulas de reforço ou uma recuperação paralela, a escola tem de fornecer. Seria um tempo maior para que a criança construísse o seu conhecimento.

O ponto forte desse sistema foi a avaliação da escola e a avaliação da aprendizagem do aluno, pois exige um tratamento especial à avaliação, na medida que esta teria que enfocar e registrar o progresso do aluno. Os indicadores avaliativos estariam indicando à escola as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares. Segundo relatório da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Estadual de Educação de São Paulo[94], "a indicação pretende facilitar a compreensão do assunto e não, fixar normas detalhistas. Deixa à escola a autonomia para, em sua proposta pedagógica e em seu regimento, delinear seus horizontes sobre a questão". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conduziu os marcos legais para que cada escola, dentro de sua autonomia e flexibilidade, conduza o regime, conferindo "aos estabelecimentos que utilizam progressão regular por série o poder de adotar, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem"[95]. Também, a organização escolar em ciclos aparece indicada no artigo 23 da lei:

> Art.23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar.

---

[94] Deliberação 9/97 INDICAÇÃO CEE Nº 22/97 - CEM - Aprovado em 17-12-97 - PROCESSO CEE Nº: 119/97

[95] BRASIL – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9.394. Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A Deliberação 9/97 do CEE, ao instituir o regime de progressão continuada no ensino fundamental, possibilitou que Sistema de Ensino do Estado de São Paulo pudesse ser organizado em um ou mais ciclos:

> O regime de progressão continuada pede avaliação continuada também do processo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. A escola organizada em mais de um ciclo deve garantir também a progressão continuada na transição de um para outro ciclo.
> Progressão continuada, portanto, deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial e automático de se "empurrar" os alunos para as séries, etapas, fases subseqüentes.

O estado de São Paulo optou por um ensino de primeiro grau, o chamado ensino fundamental, dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo de 1ª. à 4ª. série e o segundo ciclo de 5ª. à 8ª. série

Independente de todas as orientações do CEE, a polêmica em torno desse regime foi intensa. Em maio de 2001, a APEOESP [96] mostra, através de uma pesquisa publicada na imprensa de São Paulo e na revista de Educação[97] que a maioria dos docentes da rede estadual era contra o sistema de progressão continuada adotado pelo governo do Estado. A Apeoesp ouviu 10 mil professores no segundo semestre de 2000 sobre diversos pontos que abordam o projeto de ciclos e a progressão continuada e constatou que o professor estava insatisfeito, pois acreditava que o aluno estava sendo aprovado sem dominar o que foi ensinado. A coordenadora da pesquisa, em entrevista a imprensa[98] afirmou que "tanto o sindicato, como os professores, não são contra o modelo de ciclos, mas sim contra a forma como ele foi implantado na rede estadual paulista". De acordo com a pesquisa, os docentes (93,3%) não acreditam que o sistema aumente o interesse dos alunos. E para 91,9% os alunos passam de uma série para outra sem dominar o conteúdo do ano anterior. Além disso, 91,2% dos professores diziam se sentirem

---

[96] Jornal da Apeoesp. Progressão continuada não é promoção automática de alunos. Nº. 252, setembro/outubro de 2000.
[97] Progressão continuada ou aprovação automática? Pesquisa coordenada pela diretora de Formação da Apeoesp, Luzia Conceição Quinezi.
[98] Entrevista concebida ao Jornal Folha de São Paulo em 10 de maio de 2001.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

frustrados com o método. Os professores responderam ainda se concordam que os pais estão insatisfeitos com esse método e 89,9% dos docentes disseram que sim. Eles criticam que não há formação contínua do corpo docente para trabalhar nesse sistema e faltam condições de trabalho (baixos salários e falta de recursos didáticos e pedagógicos para dar suporte às aulas de reforço, além de classes com 45 alunos, impedindo um atendimento mais personalizado para os alunos com dificuldades). Com isso, de acordo com a coordenadora da pesquisa, muitas crianças chegavam à 4ª. série do ensino fundamental sem saber ler ou escrever.

De acordo com a Dissertação de Mestrado defendida por minha orientanda sobre a avaliação na progressão continuada, essa questão foi muito discutida, no sentido de mostrar que "Essa maneira de se encarar e dirigir o processo de ensino e aprendizagem tem sido alvo de freqüentes reflexões que giram em torno de dois pontos principais: a confusão que se tem feito entre progressão continuada e promoção automática e o modo como deve ser feita a avaliação dentro desse processo" [99]. (OLIVEIRA, 2001, p.25) Também, esclarece que a idéia de progressão continuada não é nova e pelo menos dois estudiosos discutiram esse tema: Almeida Júnior em 1957[100] e Dante Moreira Leite em 1959[101]. Em seus artigos citavam a promoção automática, dando-lhe um novo significado, ou seja, a promoção automática não como uma simples promoção, mas como uma solução para o problema de repetência que assolava as primeiras séries de ensino. Para esses autores, a repetência exercia uma influência extremamente negativa sobre o aluno, provocando-lhe um sentimento de incapacidade e perda de sua auto-estima levando-o, na maioria das vezes, a abandonar a escola, o que significava prepara-se mal para a vida.

Em nenhum momento pode-se interpretar que a o sistema da progressão continuada tenha orientado para que as crianças fossem aprovadas sem aprendizagem, aliás, seria um desastre afirmar que a escola foi feita para que os alunos sejam reprovados e não aprenderem. Novamente, insisto, conforme

---

[99]OLIVEIRA, C.R.D. *Avaliação na progressão continuada. A teoria aplicada na prática.* Marília, UNESP, Dissertação de Mestrado, 2001, 109 p.

[100] ALMEIDA JÚNIOR, A. E. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, V.65, Nº.65, p.3-15, janeiro-março, 1957.

[101] LEITE, D.M.Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento,* São Paulo, Nº.8, p.15-34, junho,1959.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

discuti na primeira parte desse texto-tese, é a aprendizagem o fenômeno mais importante da natureza educativa. Precisa-se estar resgatando os princípios das diferenças de aprendizagem por cada sujeito através da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Aprendizagem, para se entender os "tempos" de aprendizagem da criança, as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Garante-se esse conhecimento monitorando o processo de APRENDIZAGEM, compreendendo que toda criança é capaz de aprender, que toda interação professor/aluno e aluno/aluno resulta em aprendizagem, que a aprendizagem ocorre em um movimento cíclico e não-linear e que a aprendizagem não termina nunca e é um processo contínuo e sem retrocessos. Com avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais. Não se consegue programar as atividades de reforço e de recuperação (paralelas e contínuas), numa concepção de progressão continuada que carrega a idéia de promoção automática, sugestiva de menor investimento no ensino, reforço, avaliação, reavaliação. Apenas a avaliação da aprendizagem contínua e cumulativa e feita diariamente possibilita o planejamento do reforço e da recuperação. Conforme já foi escrito e discutido[102] Isso requer mudanças nas concepções de avaliação, saindo da avaliação classificatória, que apenas verifica o aproveitamento escolar separando os alunos de bons, médios, superiores, para uma concepção que perceba a avaliação em sua totalidade. Para tanto, deve o professor refletir os seus próprios valores e a tarefa a que se propôs desempenhar. A avaliação reflete uma proposta da escola, direciona o trabalho educacional, possibilita verificar e analisar limites e dificuldades para um ensino efetivo. A própria escola sendo hierarquizada, determina o papel do professor (aprovar e reprovar) e o papel do aluno marcado por esse processo. A estrutura administrativa, em relação à avaliação pode ser a determinante da repetência, da evasão e do destino do aluno. Usando critérios rígidos, direciona a própria maneira de pensar, fornecendo o aparecimento de um discurso alheio e impessoal, alijado de toda a individualidade do educando.

Como o módulo III a que me referia anteriormente, objetivava a construção coletiva do projeto pedagógico de cada UE para subsidiar as ações do

---

[102] ALMEIDA,A.M.F.P.M. *Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de Ciências Agronômicas*.Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado, 1992. 246 p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

professor, teria que possibilitar para os professores e diretores, a orientação do projeto avaliativo da escola, pois este também daria sustentação à organização de todo o trabalho escolar. Uma concepção de avaliação que estivesse direcionada à democratização da escola, contribuindo para a aprendizagem e sucesso do aluno e que tal concepção fosse compartilhada por todos da escola e com os pais.

Voltando, pois, ao módulo IV do PEC a que me referia anteriormente, é importante lembrar que, apesar da categorização dos conteúdos dentro dos módulos previstos, a estratégia de trabalho deveria privilegiar os processos "ação-reflexão-ação", contemplando o caminho da prática-teoria-prática. Também, cada módulo teria 24 horas de duração durante os quais "as atividades seriam realizadas com o conjunto dos participantes, objetivando a reflexão e a discussão sobre a realidade educacional" e escolar.

As ações de capacitação do PEC, conforme previsto no projeto que o originou, incluíam avaliação contínua do processo e resultados, realizada em momentos diversos do seu desenvolvimento. As avaliações dos módulos I e II, elaboradas pelas DE´s[103] e posteriormente pela SEE indicaram que os objetivos e as necessidades diagnosticadas foram plenamente atingidos, possibilitando a continuidade das ações através da organização dos módulos III e IV que passei a coordenar em virtude do afastamento da Professora Zilá. Como, até então, participava na equipe na qualidade de "docente-monitor", iniciar a coordenação desse trabalho com uma parceria já consolidada, não se constituiu uma tarefa intricada. Assumir a responsabilidade das ações desse projeto foi um dos maiores e mais gratificantes desafios que experiencie diretamente com os profissionais (professores, diretores, supervisores, assistentes técnicos pedagógicos) da rede pública estadual de ensino. Novamente, as aprendizagens se manifestavam, agora, com grupos diferentes em cidades diferentes, pois nesse exercício de extensão, um importante diferencial foi desenvolver as atividades no contexto de trabalho dos participantes.

A propósito desta etapa, gostaria de explanar alguns pontos, principalmente quanto aos encaminhamentos que arquitetei, bem como as publicações decorrentes:

---

[103] Ainda sob responsabilidade da Professora Drª. Zilá Aparecida Peigo de Moura e Silva - UNESP/BAURU.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Sem deixar de considerar as orientações do Projeto de Educação Continuada da SEE e das solicitações apresentadas pelas DE`s de Avaré, Itararé, Paraguaçu Paulista e Santa Cruz do Rio Pardo que coordenava, elaborei alterações e inserções nas diretrizes e ações do processo metodológico do projeto e também no acompanhamento avaliativo

Em relação a DE de ITARARÉ organizei a execução dos Módulos III e IV previstos para atender aproximadamente 600 professores; para a DE de SANTA CRUZ DO RIO PARDO os mesmos módulos, visando o atendimento de 460 professores; quanto a DE de AVARÉ, o número de participantes chegou a 500 e na DE de PARAGUAÇÚ PAULISTA em torno de 240 participantes.

As demandas das referidas DE´s apontavam para a necessidade de embasar os professores sobre as mudanças na estrutura de ensino introduzidas pela SEE, bem como, ratificar a busca da qualidade da escola assegurada a partir de um Projeto Pedagógico bem fundamentado, constituído coletivamente em cada unidade de ensino, a fim de subsidiar as ações do professor e possibilitar o desvelamento e o resgate da função social da escola. A nova LDB bem como o Conselho Estadual de Educação e a SEE, propunham diretrizes para propiciar essa construção coletiva da autonomia, que se concretizaria através do Projeto Pedagógico. O destaque estava para a aprendizagem dos alunos:

> ações voltadas para a capacitação dos Delegados e Supervisores de Ensino ... das Delegacias, dos Assistentes Técnico-Pedagógicos das Oficinas, bem como dos Diretores, Professores Coordenadores e Professores ... para que possam de forma crítica e criativa, implementar as mudanças necessárias que garantam aos alunos uma aprendizagem bem-sucedida[104]. (A Escola de Cara Nova – Programa de Educação Continuada, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1997, p.3.)

Assim, o projeto desenvolvido para as referidas Delegacias de Ensino, objetivava que as atividades fossem realizadas com o conjunto dos participantes levando à reflexão e à discussão da realidade educacional, assentada em:

- ✓ enfatizar o real sentido da Formação Continuada seqüencial e de construção;

[104] Grifo meu.

- ✓ trabalhar com a realidade local e o envolvimento dos participantes;
- ✓ seguir um planejamento e como tal moldando-se aos acontecimentos antes, durante e depois da execução;
- ✓ utilizar material atual e oportuno;
- ✓ contribuir para a efetiva integração dos Dirigentes Regionais de Ensino e suas equipes, mais as lideranças e professores e também a Universidade;
- ✓ orientar questões concretas dos projetos da SEE com a visão do todo da rede e da própria escola;
- ✓ refletir com os profissionais sobre as dificuldades locais e utilização de materiais pedagógicos;
- ✓ otimizar o uso das HTPCs como espaço de educação continuada na escola;
- ✓ propiciar a troca de experiências bem sucedidas;
- ✓ reforçar o processo de construção e fortalecimento da autonomia do professor e do ambiente escolar;
- ✓ orientar a construção do projeto pedagógico da escola fortalecendo o exercício de sua autonomia e construção de sua identidade e a de seus profissionais enquanto grupo;
- ✓ estabelecer o trabalho coletivo e interdisciplinar como estratégia de ação para a construção e elaboração dos planos de ensino;
- ✓ orientar a elaboração do diagnóstico da situação escolar e o estabelecimento de prioridades de atuação;
- ✓ reforçar a utilização dos espaços pedagógicos específicos: laboratórios, bibliotecas, salas-ambiente, quadras de esporte, como meios indispensáveis à implementação de ensino de qualidade;
- ✓ enfatizar a utilização dos PCNs e o tratamento com temas transversais.

A partir do processo de reflexão sobre a prática, pretendia-se que se instalasse outro, de incorporação de novas idéias através de estudo e discussão de aspectos que poderiam estar relacionados às mais diversas questões que

envolviam a assimilação de conceitos, sua representação no trabalho pedagógico e na aprendizagem do aluno.

Tendo como eixo central no Módulo III a construção do projeto pedagógico, passando por temas como gestão escolar, autonomia e progressão continuada e finalmente os parâmetros curriculares nacionais e temas transversais, elaborei para os capacitadores, uma sistemática de execução diferente da dos módulos anteriores. Nos módulos I e II a equipe trabalhava com turmas de até 50 profissionais, misturadas em suas diferentes funções, ou seja, professores, assistentes técnicos pedagógicos, diretores etc. Para o Módulo III os profissionais foram alocados em turmas mais homogêneas em relação às atividades que desenvolviam nas unidades escolares; nesse módulo, além do material específico organizado para cada Delegacia de Ensino[105] [106] [107], mais uma inovação foi criada e deve ser registrada, ou seja, a elaboração de um módulo para as lideranças[108]. Decorrente de avaliação feita e que apontou para a necessidade de um trabalho específico com os diretores, considerou-se que tais profissionais tanto podem potencializar o trabalho dos professores e demais profissionais na escola, quanto criar obstáculos e desestimular as mudanças ou importantes iniciativas dos professores. Por esse motivo é que foi elaborado um Programa de Acompanhamento para diretores, vice-diretores e professores-coordenadores. A finalidade primeira foi refletir junto com esses profissionais a sua prática,

---

[105] ALMEIDA, A M F P M. e CALDEIRA, A M A (Orgs.) A construção do conhecimento: metodologias de trabalho do professor - a importância do planejamento a partir de indicadores, do registro de ações, do estabelecimento de rotinas e de formas de intervenção. A reconstrução do cotidiano. Módulo III - Projeto de Educação Continuada - UNESP- Convênio SEE/UNESP/FUNDUNESP – 1998, 143 p. Organizado para a Delegacia de Ensino de Itararé.

[106] ALMEIDA, A M F P M. e CALDEIRA, A M A (Orgs.) A construção do conhecimento: metodologias de trabalho do professor - a importância do planejamento a partir de indicadores, do registro de ações, do estabelecimento de rotinas e de formas de intervenção. A reconstrução do cotidiano. Módulo III - Projeto de Educação Continuada - UNESP- Convênio SEE/UNESP/FUNDUNESP – 1998, 143 p. Organizado para a Delegacia de Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo.

[107] ALMEIDA, A M F P M. A construção do conhecimento: metodologias de trabalho do professor - a importância do planejamento a partir de indicadores, do registro de ações, do estabelecimento de rotinas e de formas de intervenção. A reconstrução do cotidiano. Módulo III - Projeto de Educação Continuada - UNESP- Convênio SEE/UNESP/FUNDUNESP – 1998, 143 p. Organizado para a Delegacia de Ensino de Avaré.

[108] ALMEIDA, A M F P M., (Org.). Proposta de Formação Continuada de Educadores para a Delegacia de Ensino de Avaré. Gestão Educacional, Autonomia e a Construção do Projeto Pedagógico - Projeto de Educação Continuada - UNESP. 1998.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

possibilitando-lhes também a pesquisa de novas metodologias ou alternativas que pudessem trazer melhorias para o seu trabalho.

Pretendendo também subsidiar o desenvolvimento do exercício da autonomia da Unidade Escolar (U.E.), como um todo, para que ela pudesse mais facilmente encontrar seus próprios caminhos, foram elencados e explorados temas pontuais, no intuito de fornecer à essas lideranças um arsenal mais amplo de referencial teórico e alternativo nos encaminhamentos e práticas de ação.

Para a execução do trabalho, procurou-se num primeiro momento verificar quais realmente seriam as dificuldades que essas lideranças apresentavam, cujo resultado foi encontrar profissionais inseguros em suas atividades, principalmente o diretor de escola que se sentia desprovido de iniciativa e criatividade, até para resolver pequenos problemas. Também, não entendiam o significado de autonomia ou confundiam a autonomia com "fazer o que quiser". Da mesma forma, a questão da diferença entre desconcentração e descentralização não era clara. Argumentavam, muito, sobre as dificuldades em gerenciar os recursos que vinham para a escola, bem como em lidar com os indicadores e outros dados que possibilitem a priorização de ações. Muitos diretores sentiam grande dificuldade em dividir responsabilidades, principalmente com o vice-diretor, traduzindo um não-reconhecimento da capacidade do outro e, em certos casos, se eximindo da própria autoridade de diretor que lhe compete. Atitudes expressando autoritarismo foram apresentadas em muitos depoimentos, principalmente por parte daqueles que não aceitavam a participação dos pais no processo de tomada de decisões na escola.

No que se refere ao projeto pedagógico, as lideranças expressaram muita dificuldade de levantar diagnósticos da realidade da escola, contextualizar a escola, definir as responsabilidades coletivas e pessoais, articular o trabalho coletivo para execução do projeto, estabelecer as condições organizacionais necessárias para o trabalho (reuniões, condições de trabalho, seleção de temas) e também o reconhecimento dos limites institucionais da realidade.

O módulo dirigido às lideranças foi então elaborado e trabalhado no sentido de qualificá-las para o exercício de uma autonomia de qualidade, em oferecer orientações para a construção de uma gestão participativa e também

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

fornecer subsídios para a construção e compreensão do significado de um projeto pedagógico que traduza os interesses de todos os atores educacionais e da comunidade.

Um outro aspecto criado e que inovou os trabalhos foi o processo de preparação - "capacitação" da equipe, sob minha orientação, antes do início dos encontros com cada DE. Conduzia esses encontros com um sentido de formação para a própria equipe. Afinal, a equipe da Universidade desenvolvia um trabalho com professores da rede e não alunos da graduação como estavam acostumados. Sempre procurava, no sentido de reforçar o fortalecimento da equipe, conduzir uma reflexão do comprometimento com o trabalho de equipe, pontuando questões que considerava e ainda considero necessárias para o clareamento da consolidação de uma equipe, como[109]:

> A base comum, os valores:
>
> - princípios da formação continuada: ênfase na Formação Continuada seqüencial e de construção;
> - a importância da reflexão sobre a parceria – a Formação Continuada propicia o afloramento da construção do conhecimento no professor, a partir da razão, da participação social política e da sensibilidade;
> - o "principal objetivo" da Formação Continuada: a autoconstrução do conhecimento em cima dos valores da própria educação, pelo próprio professor;
> - ampliação do universo cultural;
> - valorização da prática do professor da rede;
> - avaliação constante;
> - a flexibilidade quanto ao trabalho, de acordo com as necessidades de cada DE, a partir da leitura da sua realidade;
> - sobre as diferenças do tempo: em que tempo está o docente da universidade em que tempo o professor da rede está - o olhar atento e o respeito a essas diferenças é fundamental;
> - reflexão sobre a prática na prática – registros;
> - solidariedade;
> - complementaridade entre a razão, a participação social política e a sensibilidade;
>
> Os acordos:
>
> - sistematização do trabalho da equipe;
> - a importância dos dois olhares sobre a equipe: o olhar atento aos conteúdos do trabalho, dos processos, e o olhar atento à

[109] Extraído de relatório de uma reunião preparatória para a DE de Itararé em julho de 1998.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

forma. Somente um equilíbrio entre os dois olhares sustentará um verdadeiro trabalho coletivo;
- dois tipos de acordos: o acordo do próprio grupo consigo mesmo e seus membros.A organização dos encontros, de como a própria equipe desenvolve o seu trabalho dentro da equipe. A forma. E o acordo de trabalho: as regras que regem um trabalho comum. O conteúdo.
- registro sistemático do trabalho para publicação e também para troca de informações entre os integrantes da equipe como um processo ritimado de autocapacitação;
- interação positiva e entendimento entre os membros da equipe.

"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina."
(Cora Coralina)

Também, essa preparação incluía, além dos estudos teóricos dos temas a serem abordados e relacionados a cada objetivo proposto para cada dia do módulo, a aprendizagem de metodologias diferenciadas e com propostas práticas de ação, a fim de facilitar a aprendizagem dos conteúdos. Embora os objetivos específicos de cada dia fossem semelhantes nas DE´s, a forma de trabalhar com os professores foi diferente, ou seja, respeitava-se as particularidades de cada DE e o nível de conhecimento dos profissionais.

Durante o período dos encontros, realizava-se de uma a três reuniões avaliativas da equipe com o grupo da DE, no sentido de apreciar o andamento dos trabalhos, adaptar o que fosse necessário ou até mudar. Esse procedimento adotado também foi considerado um aspecto inovador e indispensável no processo de capacitação e que era complementado pela avaliação final dos participantes. Sobre essa avaliação, no início do projeto ainda aplicava a avaliação proposta pela SEE, mas depois elaborei avaliações mais específicas e cuidava de analisar utilizando tanto a metodologia quantitativa quanto a qualitativa. O material obtido dessas avaliações eram cuidadosamente estudados e ajuizados pelos membros da equipe, constituindo-se uma rica fonte de indicadores para a continuidade dos trabalhos. De posse desse material e mais o levantamento que se fazia no início de cada novo encontro, verificava-se as mudanças ocorridas na prática que tivessem levado à aprendizagem efetiva e ao melhor desempenho das crianças no que diz respeito à aprendizagem como um processo abrangente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Sobre as avaliações desses trabalhos estarei apresentando alguns dados após essa descrição do Projeto.

Como a elaboração e execução desse projeto caracterizava-se por ser um processo contínuo, a equipe realizava acompanhamento às escolas das DE´s através do estabelecimento de tarefas e saneamento das dúvidas que surgiam até o próximo módulo, ou no intervalo entre um e outro encontro.

A organização do Módulo IV para as DE´s de Avaré, Itararé e Santa Cruz do Rio Pardo foi decorrente das avaliações e resultados do trabalho desenvolvido no Módulo III, embora as estratégias de ação fossem consideradas nas especificidades de cada DE.

Em linhas gerais, o Módulo IV[110] e o III para a DE de Paraguaçu Paulista,[111] foram executados no sentido de desenvolver, inicialmente, um trabalho que objetivava: a) construir novas formas de trabalho docente em face da introdução do regime de ciclos [112] e da necessidade de oferecer às crianças maiores condições metodológicas para que desenvolvessem suas competências e interagissem com o conhecimento; b) implementar medidas pedagógicas que superasse o fracasso escolar e c) rever concepções metodológicas e na forma de avaliar a aprendizagem que poderiam estar dificultando a consecução do regime de progressão continuada no ensino fundamental. Assim, os participantes foram divididos em grupos, respeitando suas respectivas áreas de trabalho, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física,

---

[110] Intitulado no projeto original encaminhado ao PEC da SEE em 1996: Metodologias inovadoras no ensino de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística, Educação Física e os temas transversais que compõem o PCN. O trabalho em grupo na sala de aula. Produção, leitura e interpretação de textos como estratégia de ensino em todos os componentes curriculares. O trabalho interdisciplinar. Avaliação educacional.

[111] ALMEIDA, A M F P M. (Org.) Projeto "Busca da Melhoria da Qualidade de Ensino", Educação Continuada, Subprojeto 5: Professores do ensino fundamental. Proposta para a Delegacia de Ensino de Paraguaçú Paulista. 1998, 167p. Para a DE de Paraguaçú Paulista foram elaborados três módulos no total, de modo que, o módulo IV das outras correspondia ao módulo III de P.Paulista.

ALMEIDA, A M F P M., CALDEIRA, A M A, GAZZOLI, C M P C, BRANCO, I A S, BARBOSA, R L L e SILVA, Z A P M (Orgs.) Módulo I - A organização pedagógica do espaço escolar na escola pública. A sala de aula:espaço de construção. Papel e postura do professor. Módulo II - A construção do conhecimento: metodologias de trabalho do professor - a importância do planejamento a partir de indicadores, do registro de ações, do estabelecimento de rotinas e de formas de intervenção. A reconstrução do cotidiano- Projeto de Educação Continuada - UNESP- Convênio SEE/UNESP/FUNDUNESP - 1998 - Organizado para a Delegacia de Ensino de Paraguaçú Paulista.

[112] SEE/São Paulo. A Escola de Cara Nova – Planejamento 98 – Avaliação e Progressão Continuada. 1998,4p.

Educação Artística, acrescentado pela equipe à área de Inglês[113], além de um específico para o ensino fundamental de 1ª. a 4ª. e outro para lideranças (diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos).

Não deixando de considerar as especificidades de cada área de conhecimento, alguns conteúdos comuns deveriam ser trabalhados, como por exemplo: a) A prática pedagógica em sala de aula – a elaboração de projetos interdisciplinares: abordagem dos conteúdos curriculares e inserção dos temas transversais que compõem os PCN; b) Significado, organização e utilização dos espaços pedagógicos específicos: laboratório, biblioteca, salas ambientes, quadras de esporte, sala de educação artística, como meios auxiliares de implementação de um ensino de qualidade; c) Recursos materiais e uso de tecnologias de informação no ensino: limites e possibilidades; d) Metodologia de trabalho do professor: a importância do planejamento das atividades a partir de indicadores do registro das ações, do estabelecimento de rotinas e de formas de intervenção; e) A hora de trabalho pedagógico coletivo como instrumento de ação pedagógica coletiva; f) A participação da comunidade no projeto pedagógico - o papel das instituições escolares: Grêmio Estudantil, A.P.M., Conselho de Escola; g) O conhecimento: significado humano-social e vivências.

Todas essas diretrizes orientavam a equipe em cada grupo (classe) que trabalhava, com material específico e atual (para a época) e elaborado para cada área de conhecimento. Nesse sentido, o material organizado pontualmente para cada DE continha textos cuidadosamente escolhidos e metodologias direcionadas à facilitar a aprendizagem do professor, ou seja, para que ele aprendesse para ensinar; para considerar que seu trabalho de educador é dinâmico e permanente, e que sempre ele estaria se apropriando de novos conhecimentos, competências e habilidades, para exercer melhor o seu papel com seus alunos em sala de aula.

---

[113] GARCIA, T.S. *Uma proposta de comunicação em língua estrangeira "inglês" em escola pública.* Marília, Dissertação de Mestrado, 2001, 315p. Esta pesquisa teve como objetivo averiguar como ocorre o processo-ensino aprendizagem da língua inglesa , a partir da interação entre alunos da 5ª série, alunos da 8ª série e professora envolvidos em um projeto intitulado "Projeto de aulas Práticas em inglês" desenvolvido em uma escola pública da periferia da cidade de Birigüi, interior de São Paulo.

unesp

Assim, organizei, em parceria com os colegas da equipe, cada material específico, que apresentava da seguinte maneira[114]:

> *Professor,*
> *Você está iniciando uma nova modalidade do Projeto de Formação Continuada de Educadores do Ensino Fundamental elaborado para atender as demandas de sua Delegacia de Ensino.*
> *Este projeto tem como eixo central a prática educativa do professor, com sugestões metodológicas diferenciadas nas seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte , Inglês e Educação Física. Tais áreas, com seus conteúdos selecionados, terão um tratamento transversal, no sentido de estarem em consonância com as questões emergentes da sociedade atual e da escola. Quanto à sua apresentação, os temas geradores serão trabalhados interdisciplinarmente, de modo que o aluno perceba as relações existentes entre áreas, quebrando "recipientes" que as tornam estanques.*
> *O material reunido neste trabalho permite a você, professor, refletir sobre os temas que vêm transformando a sua Unidade Escolar em uma nova escola: Progressão Continuada, a introdução de ciclos e outras questões que estão surgindo no cenário educacional.*
> *Lembre-se: seu plano de ensino deve estar integrado ao Projeto Pedagógico da escola, de modo a torná-lo mais efetivo no caminhar para uma escola pública que ofereça ensino de boa qualidade a todos os seus alunos.*
> *Este é um desafio.*
> *Bom trabalho!*
> *Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida*

Para as lideranças das DE`s também organizava material pontual[115], assim apresentado:

> *O fortalecimento da autonomia das escolas, a construção de um modelo de gestão participativa e a elaboração de um projeto pedagógico para cada escola, proposta da atual LDB,*

---

[114] Exemplo: CAMARGO, Maria Aparecida Brosschaerts de. A prática educativa do professor: metodologias inovadoras, aprendizagem cooperativa, interdisciplinaridade e transversalidade nos parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa. In: ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques de. Módulo IV – A prática educativa do professor: metodologias inovadoras, aprendizagem cooperativa, interdisciplinaridade e transversalidade nos parâmetros curriculares nacionais. 1998. (Apostila). Finalidade: Projeto de Educação Continuada. Convênio SEE/UNESP /Fundunesp – 1998 – Organizado para a D. E. de Santa Cruz do Rio Pardo. 102 p

[115] Exemplo: ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques de; RIBEIRO, Ricardo. Gestão Educacional, Autonomia e a Construção do Projeto Pedagógico. 1998. (Apostila). Finalidade: Projeto de Educação Continuada. Convênio SEE/UNESP/Fundunesp – 1998 – Organizado para a D. E. de Itararé. 65 p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> *exige um quadro profissional com formação adequada para realizar os diagnósticos, propor alternativas e desencadear as mudanças. Entretanto, a formação desse quadro não acontece por acaso.Exige um permanente esforço de formação continuada.Esse é o objetivo do trabalho desenvolvido por essa equipe no PEC desde 1996.*
> *O atual módulo se constitui em um desdobramento do trabalho realizado nos três anteriores. Trata-se porém, de um módulo específico a ser desenvolvido com aqueles que são as lideranças educacionais nas U.Es. Neste sentido, os temas que serão explorados pretendem fornecer a essas lideranças um arsenal mais amplo de referencial teórico e alternativos de encaminhamentos e práticas de ação.*
> *Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida*
> *Ricardo Ribeiro*

Com as lideranças, o grande desafio foi motivá-las a protagonizar, em suas escolas, a construção de um projeto pedagógico que traduzisse os interesses dos atores educacionais e dessa forma assumissem coletivamente a sua realização. É oportuno lembrar que a questão do projeto pedagógico estava apenas sendo iniciada na rede e praticamente o trabalho teve que ser gradativo, partindo de reflexões que possibilitassem a identificação do conjunto de princípios, valores e políticas que pudessem mobilizar a ação da escola , até os exercícios de elaboração dos esboços de projetos. Os textos trazidos por João Barroso no II CEPFE em 1994, e outros tantos adquiridos por conta da mediação do colega da equipe, o Professor Ricardo Ribeiro, foram oportunos para o trabalho no campo da gestão e de projetos de escola.[116] Recordo, como foi interessante as discussões

---

[116] Os textos relativos ao "projeto educativo de escola" e à "autonomia e gestão da escola" foram baseados em: BARROSO,J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.
BARROSO, J. (Org.) O estudo da escola. Porto, Porto ed. 1996.
BARROSO. João Fazer da Escola um Projecto. In: Rui Canário, Org. *O projecto de escola*. Lisboa: Educa, 1992.
BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas. Lisboa, Ministério da Educação, 1997.
BARROSO, J. Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: conseqüências para a investigação. In: ESTRELA A. et alli (Orgs.) Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino. Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. V.1. 1997.
BARROSO, J. Educação para todos - escolas, projectos redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos. Cadernos PEPT, Lisboa, 1998.
BARROSO, J. Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 1998.

unesp

provocadas nos encontros a partir da idéia de projeto enquanto um processo de construção de consensos, tendo como referência Antoine Prost:[117]

> Não há projecto sem consenso, pelo menos parcial, e não há consenso sem debate. Para que um projecto de escola seja viável, é preciso que obtenha um mínimo acordo por parte de todos os parceiros: professores, pessoal administrativo, pais e alunos. É preciso portanto que resulte de uma ampla discussão: a aprovação formal no conselho de escola é necessária mas não suficiente. A elaboração do projecto exige a implicação do conjunto dos parceiros. (Prost, 1985, p.132)

E, é claro, sem esquecer nos debates que seria necessário conduzir as lideranças a exercitar a autonomia das escolas e o real sentido de gestão.

Em busca de uma avaliação social, participativa e plural

Um dos aspectos mais significativos do projeto foi o acompanhamento avaliativo dos participantes (Professores, Diretores, Vice-Diretores, Professores Coordenadores, Supervisores, Assistentes Pedagógicos) do Ensino Fundamental das ações em Formação Continuada das quatro DE´s descritas.

A organização dos indicadores pré-estabelecidos possibilitou condições de verificar se as ações dos encontros estariam sendo atendidas, como também analisar as "tarefas" sugeridas para que as UE`s executassem no período transcorrido entre um módulo e outro. Ao mesmo tempo, possibilitou que o projeto assumisse uma dimensão de investigação, na medida que houve produção de conhecimento concomitante ao andamento dos trabalhos, o que permitiu avaliar seus efeitos e elucidar o processo. Assim, o Programa de Formação Continuada desenrolou-se numa perspectiva de avaliação, não voltada para os resultados em si, que implicariam uma ação educativa orientada por "receitas", mas à luz do fenômeno avaliativo enquanto pro-jeto contínuo.

Considero pertinente, nesse texto-tese elucidar a concepção de avaliação que orientou o processo, principalmente, conforme já abordei na

---

[117] PROST, Antoine. *Le projet d'établissement en France. Quel avenir? Et à quelles conditions*. Bruxelles: ATEE. 1995.

primeira seção, o fato do termo avaliação ser muito abrangente e ter significados diversos. Também, porque, na época, havia uma quantidade expressiva de discursos relacionados com avaliação e discussões infindáveis em torno de questões como a da progressão continuada que remetem a expressiva importância da avaliação enquanto um dos indicadores de qualidade das escolas em tempos de descentralização da administração escolar. Nesse sentido, teoricamente, a literatura evidenciava mudança fundamental no papel atribuído à avaliação: de instrumento controlador e punitivo, para instrumento de acompanhamento qualitativo do processo educacional. E o sistema de qualificação deixou de ter como referencial a norma, que é inerente à função classificatória, passando a pautar-se por critérios orientadores da prática avaliativa das instituições. Das propostas de avaliação comprometidas com uma prática democrática e transformadora, depreende que a avaliação deveria visar mais especificamente à expansão e o desenvolvimento da autonomia da escola e que o ato avaliativo deveria ser compreendido na sua totalidade. Cumpre lembrar a importância dos critérios na apreciação dos resultados da avaliação e na discussão inicial sobre o que se tem feito e o que se fará, salientando-se, acima de tudo, o real compromisso com a construção de uma educação de todos e com todos os envolvidos no processo educacional.

Se a avaliação escolar fosse considerada relevante para a melhoria do ensino e da aprendizagem, a instituição poderia, utilizando seus próprios mecanismos avaliativos, esquematizar sua ação política e educacional, modificar sua atuação e garantir a qualidade de seu sistema.

Nessa linha de condução é que apresento, em síntese, os resultados alcançados no trabalho realizado nas quatro Delegacias de Ensino, conseqüentes das avaliações dos capacitadores, dos participantes, das reuniões com as equipes das diretorias, e das observações e acompanhamentos ocorridos durante todos os encontros. Também, foram utilizados como referência as avaliações que as próprias DE`s executaram, por solicitação da Secretaria de Estado da Educação.

Os resultados foram obtidos através de instrumentos avaliativos "formais" que envolveram as DE´s, referindo-se a aproximadamente **1800**

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

participantes (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, assistentes técnicos pedagógicos).

Os indicadores ou categorias de análise emergiram de três fontes:

1ª Fonte: Programa de Formação Continuada de Educadores (PFCE) ressaltando-se:

- ✓ a importância de discutir com os professores da REDE ESTADUAL o seu "fazer pedagógico", a partir das questões que lhes são emergentes;
- ✓ a necessidade de que o trabalho fosse centralizado na pessoa do professor, valorizando a sua auto-estima, pois é ele quem está na "linha de frente", coordenando o processo ensino-aprendizagem;
- ✓ que o trabalho abordasse a universalidade das questões sociais, econômicas e políticas da Educação, bem como a especificidade de cada área do conhecimento do ensino fundamental;
- ✓ que fosse o ponto de partida para o processo de incorporação de novas idéias, através do PFCE.

E, considerando-se as seguintes metas:

- ✓ Desenvolvimento das atividades de atualização e aperfeiçoamento do professor;
- ✓ Desenvolvimento das ações nos respectivos locais de trabalho dos participantes, com seus pares, visando integrar a prática profissional e o conhecimento sistematizado, levantando novos dados, extraídos de suas próprias vivências, que fosse objeto de análise e reflexão nas discussões coletivas;
- ✓ Desenvolvimento teórico a partir do estudo individual e/ou coletivo de textos e discussão com assessoria dos Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos das Oficinas Pedagógicas, Diretores de Escola, Professores Coordenadores e o recurso dos docentes da equipe da Universidade para o acompanhamento dos trabalhos e ações dos profissionais em serviço.

Também, procurou-se considerar as ações desencadeadas do Projeto de Educação Continuada da Secretaria de Estado da Educação em seus múltiplos aspectos, numa visão integradora não apenas de "curso realizado", mas das diferentes ações dos participantes, da coordenação da instituição, do gerenciamento da instituição, da DE, da Oficina Pedagógica, do professor

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

coordenador, diretor, do docente-capacitador e outras ações identificadas durante o processo. Os pontos de referência levantados permitiram, depois da conclusão dos módulos, discutir que ações deveriam ser mantidas e/ou ampliadas, os fatores facilitadores e que atividades necessitariam de reformulação e em que aspectos.

2ª Fonte: Tópicos utilizados nos instrumentos avaliativos elaborados pela equipe e que correspondiam à todos os componentes curriculares e à área de gestão educacional, a saber:

- ✓ Objetivos
- ✓ Conteúdo
- ✓ Metodologia e recursos didáticos
- ✓ Desempenho dos capacitadores
- ✓ Desempenho dos professores participantes e "competência" para desenvolver o trabalho na Unidade Escolar.

3ª. Fonte: Indicadores do Projeto de Educação Continuada da Secretaria de Estado, destacando-se:

- ✓ Projeto pedagógico; avaliação escolar; progressão continuada; propostas curriculares; transformações metodológicas; integração entre as equipes da Unidade Escolar; resultados escolares - mudanças nas relações ensino-aprendizagem e desempenho dos alunos.

As informações obtidas nas três fontes foram transcritas de acordo com as propostas dos componentes curriculares e de acordo com os indicadores levantados. Assim, submeto à apresentação nesse texto-tese que foi inicialmente publicado[118], as manifestações obtidas no conjunto das quatro DE´s (Avaré, Itararé, Paraguaçu Paulista e Santa Cruz do Rio Pardo) e os depoimentos extraídos da "palavra livre" dos participantes em cada tópico da 2ª fonte. Dado o número

---

[118] ALMEIDA, A.M.F.P.M., BARBOSA, R.L.L. e RIBEIRO, R. Uma experiência em formação continuada de professores no estado de São Paulo In: Anais *I Congresso Ibero-americano de Formação de Professores*, Santa Maria, 2000. p.18. Na referida publicação, os resultados referiam-se a quatro DE´s envolvidas no programa, que correspondia a um total de 353 Unidades Escolares, 6080 participantes (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores e assistentes técnicos) em 166 capacitações.

unesp

elevado de depoimentos dos informantes e a excessiva repetição, limito ao máximo cinco depoimentos, colocando apenas os mais representativos da categoria abordada.

Língua Portuguesa

Com esse componente curricular, procurou-se apresentar leituras e sugestões de atividades que contribuem para o aprimoramento pessoal e profissional dos professores de 5a. série do ensino fundamental. Também, foram priorizadas as posições teóricas sobre o ensino de Língua Portuguesa, debatendo-se e refletindo sobre elas com sistemáticas de trabalho em sala de aula, fugindo aos parâmetros de estudo da gramática tradicional.

Depoimentos dos participantes:

Este módulo superou todos, tornando muito mais participativo e interessante para o trabalho do dia a dia em sala.
Todos os itens da Proposta deste módulo foram excelentes como meios subsidiários ao nosso trabalho pedagógico.
A metodologia foi participativa.
Capacitadores excelentes, experientes, conhecedores do assunto, espirituosos e prenderam nossa atenção, mostrando a importância de despertar a criticidade dos alunos.

Matemática

Na parte específica de Matemática, foram enfocados três aspectos relevantes que estão presentes na sala de aula. O primeiro deles é a Matemática de acordo com os Parâmetros Curriculares para a Educação Nacional. O segundo enfocou a "Progressão Continuada" e, o terceiro, buscou atividades que pudessem viabilizar ações pedagógicas.

Depoimentos dos participantes:

O módulo trouxe-nos mais esclarecimentos quanto a temas como avaliação, progressão continuada.
A apostila foi bem elaborada.
Além dos temas abordados, que foram ótimos, houve atividades práticas para enriquecer a nossa bagagem.
Os capacitadores possuem uma visão muita ampla sobre os problemas da nossa sociedade e foram bastante convincentes nas dúvidas surgidas durante o curso.
Aproveitei tudo - sou professora de Ciências e Física.

Ciências

O trabalho na área de Ciências procurou desenvolver a reflexão em primeiro plano sobre a importância dos conteúdos científicos, as possibilidades de desenvolver valores, atitudes e habilidades no ensino de ciências e por último

produzir atividades de ensino baseadas em uma proposta de construção de conhecimento.

Depoimentos dos participantes:

Os objetivos foram atingidos, pois utilizamos no nosso trabalho do dia a dia.
Os temas utilizados foram de muita valia, pois estavam embasados na proposta do Ensino de Ciências e PCN, que são essenciais para o bom desempenho do professor em seu cotidiano.
O capacitador mostrou as diferentes formas de trabalhar o ensino de ciências.
O desempenho do capacitador foi ótimo, eles demonstraram domínio de conteúdo e segurança"
Que tenhamos a sorte de outras ocasiões, como estas; estou saindo daqui feliz.

História

A História como ciência, sua contribuição para a formação de novas gerações, seus objetivos, metodologias e seu caminho didático, foram os norteadores da condução desse componente.

Depoimentos dos participantes:

Temas que envolveram o conhecimento para a melhoria do trabalho em sala de aula, envolvendo o aluno, professor e esclarecendo duvidas.
Enfocou autores que ajudam a desenvolver posições teóricas.
Houve bastante reflexão.
Boa condução do curso pelos capacitadores, permitindo uma reflexão sobre os textos, vinculando-os com nossa pratica cotidiana.
O módulo conseguiu chamar atenção, e assim participar mais.

Geografia

A área de Geografia apresentou como eixo central alguns elementos norteadores e reflexões acerca da Ciência Geografia, que deve estar voltada para um mundo em constantes transformações, num cotidiano pleno de contradições e significados. O trabalho favoreceu caminhos que pudessem auxiliar o professor de Geografia na sua busca incansável por melhorar sua performance profissional. As propostas pedagógicas, Parâmetros Curriculares Nacionais e a nova LDB foram assuntos tratados, no sentido de se repensar o processo, atualizar bases e conceitos que o atual momento exige.

Depoimentos dos participantes:

O conteúdo indicou varias linhas de pensamento que não conhecíamos.
Ótimo a geografia humana.
Sempre com muita segurança, a capacitadora conduziu os trabalhos com eficiência nos diversos métodos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Os recursos e a metodologia foram ótimos porque possibilitaram tratar o assunto de geografia abrangendo o aspecto global, desde sua origem os tempos atuais.
Precisamos rever nossas leituras, mas entendemos a proposta.

Educação Artística

Este componente propôs que aprender Artes é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com informantes : aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros colegas, professores, artistas, especialistas), fontes de informação (obras, trabalhos dos companheiros, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e o seu próprio percurso de criador individual.

Depoimentos dos participantes:

O curso foi bom pois aprendi a fazer planejamento, e espero que eu consiga planejar no próximo ano e atingir os objetivos.
Realmente foi o que esperávamos.
Poderemos aplicar a metodologia de modo semelhante com nossos alunos.
Capacitadores profissionais dinâmicos e competentes.
O curso contribuiu para que adquiríssemos confiança, novas técnicas e segurança.

Educação Física

O trabalho executado em Educação Física visou apresentar múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, considerou-se fundamental contemplar as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão e manutenção da saúde. Esse conjunto de práticas culturais foi resumido em jogos, ginásticas, esportes, danças e lutas, cultivados pelo homem ao longo de sua história. Tratou-se, então, de localizar, em cada uma dessas práticas, os seus benefícios fisiológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura.

Depoimentos dos participantes:

O curso se faz necessário, pois levanta os problemas e cria oportunidade para o professor refletir sobre seu fazer diário e vislumbrar mudanças que se fazem necessárias. Na troca de experiências enriquecemos nosso repertório com alternativas práticas de atividades que vão enriquecer nosso dia-a-dia.
Os conteúdos propiciaram a relação teoria-prática.
A metodologia usada foi bem diferente e de referência.
Capacitadora muito criativa e segura.
Daqui pra frente, para nós professores, tudo vai depender do tempo de cada um, temos que nos esforçar.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Inglês[119]

Traçou-se, inicialmente, um esboço do percurso do ensino dessa Língua no Brasil. A seguir, foi trabalhada a tendência atual da metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna. Focalizou-se a idéia de uma prática que reflita a realidade do mundo moderno e acompanhe o seu dinamismo. Esta deve ser centrada no aluno, nos seus interesses, em suas necessidades e em seu repertório cultural.Os assuntos foram abordados, enfocando-se os seguintes fenômenos: a comunicação, a interação, e as situações do cotidiano, apontando-se assim para a "Comunicative Approach".

Depoimentos dos participantes:

Os objetivos foram plenamente atingidos.
Conteúdos bastante completos.
Recursos bastante variados e ótimos.
A capacitadora nos levou a questionamentos.
Queremos outros módulos, pois este foi o 1o. e o único, durante os meus 8 anos de magistério.

Gestão Educacional

O trabalho desenvolvido, especificamente com aqueles que são as lideranças educacionais nas U.Es, tratou de explorar temas no sentido de fornecer-lhes um arsenal mais amplo de referencial teórico e alternativo de encaminhamentos , bem como, práticas de ação.

Depoimentos dos participantes:

Módulo muito esclarecedor no momento certo, onde todos tinham duvidas e foram sanadas.
Os conteúdos ofereceram um arsenal teórico rico e propõe práticas de ação.
A apostila foi muito bem elaborada.
Os capacitadores apontaram caminhos práticos para problemas que nos pareciam muito difíceis.
Acrescentou muito aos nossos conhecimentos o que nos dá uma certa segurança para orientar os professores sobre as mudanças e para a elaboração do projeto pedagógico.

De acordo com 3ª fonte referente às avaliações das Delegacias de Ensino e dos professores participantes, os objetivos e as necessidades diagnosticadas foram plenamente atingidos. Destacam o trabalho desenvolvido pela equipe, a parceria entre a UNESP a rede e principalmente o ânimo que proporcionou para que efetivem ações em suas unidades. Segundo os depoimentos escritos dos envolvidos:

---

[119] A Língua Inglesa foi introduzida no Programa para atender reivindicações das Delegacias de Ensino . Foi uma experiência inédita em capacitação no Estado de São Paulo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nós professores precisamos dessa parceria com vocês da Universidade. É um trabalho em conjunto que nos enriquece muito e nos faz acreditar ainda na caminhada.
O PEC tenta nos mostrar que precisamos criar uma escola que haja interação e esta nós só conseguiremos quando todos nós educadores sonharmos o mesmo sonho. Daí, ele vai ser real, se Deus quiser.
Estamos capacitados para iniciarmos a proposta pedagógica.
Solicitamos as mesmas turmas e a maioria, com os mesmos docentes da UNESP para não perder a continuidade.
Destaque para o dinamismo, a organização e segurança da maioria dos docentes da UNESP enfatizando as qualidades positivas do seu trabalho.
Elogio ao clima de participação e liberdade proporcionado pelos docentes da UNESP para o debate das questões pertinentes.

Também consideraram altamente positivo as reuniões que a equipe da UNESP fazia com os Supervisores e ATPs da DE fora do horário das aulas do PEC onde se discutiram os problemas das UE´s e se encaminharam sugestões de trabalho, a partir das reivindicações dos professores da rede. Os professores, por exemplo, reivindicaram uma presença mais efetiva dos ATPs e Supervisores nas escolas, assim como reclamaram contra o autoritarismo de alguns Diretores. Afirmam nos relatórios que "Educação Continuada é ver também como está a gestão educacional em todas as instâncias do sistema escolar e apontar caminhos de superação de entraves".

Como ao final de cada Módulo as DE´s solicitavam aos participantes que fizessem uma avaliação global do PEC, foram elencados "pontos positivos" de maior destaque e algumas posições importantes que foram manifestadas, como por exemplo:

Orientação para o trabalho coletivo na escola.
Levou o professor a repensar sua prática pedagógica.
Levou o professor a repensar sua consciência de classe, seus direitos e deveres.
Possibilitou o resgate da auto-estima do professor.
Ajudou a refletir sobre as propostas curriculares da SEE.
Concluiu-se que há necessidade de muita leitura para melhorar.
Elogio a boa qualidade dos materiais didáticos utilizados.

Quanto aos referenciais do Projeto de Educação Continuada da Secretaria de Estado da Educação em relação a ações especificadas na 3ª fonte dessa análise, os depoimentos dos participantes revelaram que:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

No momento em que estamos elaborando nossa Proposta Pedagógica e nosso regimento, os objetivos vieram ao encontro com nossos objetivos.
No momento é isso que precisamos - Gestão Educacional – Autonomia.
A proposta veio em boa hora para todos nós que trabalhamos na escola e no momento estamos direcionados na construção da Proposta Pedagógica da Escola, no Regimento Escolar e na Gestão Democrática.
A manutenção e continuidade dos cursos e a única possibilidade de se fazer qualquer mudança.

Percebe-se, pelas manifestações expressas que pode-se suscitar análises e interpretações infindáveis. Limito-me a ressaltar alguns pontos mais diretamente voltados a este texto-tese, onde o interesse passa, também, pela avaliação em formação continuada de educadores.

Escrever este texto, ler os depoimentos dos professores da rede, dos monitores, significou relembrar com emoção tudo o que vivenciei e partilhei nos momentos prazerosos e conflitantes. E com esse sentimento amoroso pelo projeto tento finalizar, mas não "enfim" para expressar o sentimento de que o compromisso foi cumprido.

O papel de organizadora das ações com a equipe desse Programa, para as Delegacias de Ensino, proporcionou-me a oportunidade de acompanhar, de forma participante, todo o trabalho, desde a elaboração dos projetos iniciais, até o acompanhamento avaliativo e os relatórios finais. O acesso aos depoimentos e a um verdadeiro arcenal de informações que não pude mostrar tudo aqui, me deixa a vontade para buscar, através da radicalidade do significado que concebo à avaliação, indicadores que expressem o que verdadeiramente ocorreu durante o desenvolvimento do processo de formação continuada.

A extensa relação de frases extraídas dos depoimentos, por si só não dizem muito. Isoladas do seu contexto não revelam, na essência, o que perpassou as ações e reflexões de todos os envolvidos. É claro, que uma verdadeira avaliação deveria refletir bem tudo isso e considerar a totalidade dos fenômenos permeados no Programa. No entanto, afirmo que a melhor avaliação foi a percepção que tive das expressões manifestadas pelos participantes: seus envolvimentos, o repensar de valores, a disposição para, enquanto indivíduos humanos, estar-com-seus-alunos na sala de aula, a certeza de um novo despertar.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Também, uma rara oportunidade de verificar que os desdobramentos do Programa de Educação Continuada concretizaria o sonho de qualquer processo avaliativo. Constituiria uma verdadeira "prova-dos-nove", a aprendizagem do aluno - a consciência e o mundo de seu aprendizado. Constatar que o professor recém- capacitado, não só simplesmente reproduziu novas técnicas e estratégias ensinadas, mas refletiu e degustou com seus alunos tais ensinamentos, levando-os a construir seu conhecimento e aprendizado. Esta avaliação por inteiro pode ser experienciada por uma DE, durante um encontro avaliativo, realizado com todas suas escolas, meses após o término do Programa. Nesta reunião, onde os professores tiveram a oportunidade de relatar seus trabalhos, foi enriquecida por uma exposição de painéis com os resultados junto aos alunos. Na ocasião, entre os depoimentos descrevendo aspectos inovadores experienciados, podia-se observar estampada em cada fisionomia dos professores sorrisos de satisfação, de reconhecimentos que suas missões estavam sendo cumpridas enunciando a sensação de um novo despertar. Essa foi a verdadeira avaliação, e acreditamos que foi para isso que a equipe trabalhou, para isso era o compromisso, a responsabilidade .... Foi para esses professores.

O sentimento gerado pela equipe onde tudo se discute e partilha pode ser expresso poeticamente, tão poético o quanto possa ter sido nosso pacto de compromisso. Uma de nossas colegas de equipe conseguiu enunciar por meio do gesto escrito, o que segue:

A AVALIAÇÃO E O MITO DA SABEDORIA[120]

Mestres, eu vi...
Na grande fogueira, no breve crepúsculo
P'ra festa do mito, convidados chegarem ...

A primeira foi a extrovertida luz,
apreciava a honestidade e a doação
Depois veio a ousadia,
crescia com o trabalho, exalava a autonomia
E veio a sinceridade, natural e otimista,
coloria de verdades as chamas do humano fervor
alimentando amizades, irritando ciclópicas vaidades
Proscrita, chegou douradamente a exilada sorte

[120] De Iracema Batista Torquato.

confiava exageradamente em si mesma
aventureira por natureza
Por fim, apareceu, determinista e sem ideais,
A fria noite
Escravizou a autonomia, eliminou a pobre ousadia
Calaram-se a triste sinceridade e a sorte
No seu êxito de predominar e vencer
não viu aproximar-se a Avaliação
surgiu prezada em suas responsabilidades,
rompendo automatismos, propondo novos ares
Veio com o compromisso
que sem vaidades, sem nada deixar p'ra trás
cortou as asas do fogo discriminador,
murchou a classificatória intolerância

A luz, tímida a princípio, retornou
E, tudo clareando, um novo pensamento germinou
O compromisso, vitorioso e pleno se inflamou
Cantou com a sociedade
Dançou com a história
Amou a reflexão
Nasceu, então, o amor
deram-lhe o nome de pluralidade
que virou a Constelação Sabedoria,

libertando para sempre a Autonomia ;
A Estrela Maior...de todos que a adotarem

Programa para Sistemas Municipais de Ensino: Uma Construção Coletiva Inovadora em Formação Continuada de Educadores

Conforme coloquei anteriormente, o trabalho desenvolvido no PEC, no período de 1996 a 1998, que teve como público alvo o professorado do ensino fundamental e médio do estado de São Paulo, alcançou uma abrangência maior, ao desencadear desdobramentos em ações de Formação Continuada para outras instâncias públicas, principalmente para os Sistemas Municipais de Ensino. Nessa linha, a experiência que será exposta a seguir, se configura em um passo a mais no caminho trilhado da formação e atualização de educadores até os nossos dias.

Durante o desenvolvimento do PEC do Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, a questão da Formação Continuada de Professores foi sendo assumida

pela equipe sob minha coordenação, como um exercício de construção de prática reflexiva e de produção do conhecimento.

Na época, meados de 1998, as reflexões em torno da proximidade de um novo milênio indicavam que as relações do homem com o trabalho fossem revistas. As rápidas transformações, em todos os campos, econômico/político/social/tecnológico, que se apresentavam para o novo século, cobravam do profissional uma especial preparação para, assim, vir a participar ativamente desse novo cenário.

Debatia-se, na academia, que a formação e atualização profissional deveriam engendrar a promoção do ser humano e dotá-lo de conhecimentos que facilitassem uma atuação consciente frente a sociedade informatizada e mundializada.

No entanto, é importante lembrar que essas aquisições, principalmente no campo da informática e da proliferação de novas linguagens, estavam relacionadas a uma reflexão prospectiva - um devir- fazer - mas a partir de todo o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade - a respeito de si próprias e da realidade que as cercava. As propostas de envolvimento do profissional com a sua prática, em cursos e/ou capacitações, nas diferentes áreas do conhecimento, deviam permitir essa reflexão envolvendo um profissionalismo atuante em cada momento histórico vivenciado e construído.

Da década de 70 até o início dos anos 80, não eram raras as afirmações de que o professor era um "profissional em extinção". Uma idéia presente, nessa época, era a possibilidade da substituição dos professores, na tarefa de ensinar, pelos meios de comunicação. Embora muitas escolas possuíssem vídeos e outros recursos afins, os mesmos foram assumindo, pouco a pouco, a sua dimensão real, ou seja, a de instrumentos auxiliares do trabalho do professor, e não a de seu substituto.

Ficava cada vez mais evidente que o professor não desapareceria, mas, certamente, o seu papel estava mudando e deveria mudar ainda mais. Se, em algum momento, teria apenas que ser conhecedor de um conjunto de saberes específicos e, portanto, era ele que se constituía no centro da ação pedagógica, na realidade mutante.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nesse contexto, o professor, além de ter que dominar um conjunto de informações diversificadas e de ter capacidade de transformá-las em conhecimentos, tinha ainda que revisar esses últimos para traduzi-los (ou atualizá-los) em conteúdos relevantes. Disso decorre que deixou de ser o centro da ação pedagógica para buscar novas fontes. Passou, então, a ser o "parceiro" daquele que também aprende, porque tem que atualizar-se constantemente, aprendendo também com ele.

As responsabilidades do professor tornaram-se maiores, mas mais compensadoras. Não bastava apenas dominar bem um conjunto de conhecimentos como os de matemática, geografia ou ciências. Ficou cada vez mais necessário que o professor articulasse e integrasse as informações e os conhecimentos na vida cotidiana. Dessa forma, poderia atualizar as descobertas e as construções individuais com seus alunos.

Esse cenário colocava/coloca os educadores frente a uma série de novos desafios, como o do estabelecimento de definições objetivas em torno de conteúdos que deveriam compor um bom quadro curricular, a organização e a vivência escolar. Todos eles se tornavam, a cada dia, questões mais complexas.

Entretanto, algumas idéias sobre conteúdos e habilidades que deveriam ser valorizadas já eram consensuais. Entre elas, podem ser citadas: o domínio de outras línguas e linguagens, a capacidade de pesquisar, selecionar informações, transformá-las em conhecimentos, encaminhar respostas para problemas, o respeito às diferenças sem perder os próprios referenciais, saber ouvir sem querer deter a palavra final, o imprescindível desenvolvimento da capacidade de comunicação, o trabalho em equipe.

Essas são algumas das competências consideradas essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Competências que possibilitam uma atuação plena como cidadão[121].

Um encaminhamento, satisfatório, de trabalho dessa ordem exigiria, da parte do professor, uma ação pedagógica de caráter coletivo que integrasse conhecimentos e articulasse recursos diversos. Assim, esse professor-comunicador-participante poderia se exercitar como um profissional que domina

[121] HUTMACHER, M. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias. In: Nóvoa, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa, D.Quixote, 1992, pp.43-76.

unesp

a produção do conhecimento.

Considerando essa realidade, marcada por aceleradas mudanças, principalmente tecnológicas, o tema formação permanente ganhava relevância e estava presente em todas as áreas da atuação profissional.

No caso específico da educação escolar, a Formação Continuada de Educadores apresentava-se de fundamental importância para o redimensionamento do perfil profissional do educador que, como vimos, deveria atuar na transformação da sociedade.

No entanto, refletia-se sobre o cuidado para não ser assumida uma conotação utilitarista da Formação Continuada do profissional. O risco era o de que a preocupação estivesse centrada na instrumentalização para o desempenho de alguma função considerada útil ou pontual. O que deveria ser proposto seria uma disposição de aprendizagem constante, voltada para a explicação e compreensão da realidade, enquanto produto histórico e passível de receber a intervenção humana.

Nessa direção, a aprendizagem permanente não poderia ser compreendida como um elenco de ações voltadas, exclusivamente, para o processo de adaptação a uma dada realidade. Deveria, sim, estar voltada para a superação dos desafios que as NT (Novas Tecnologia) e as TICs (Tecnologias da Informação) estavam impondo ao cotidiano docente.

Diante desse diagnóstico foi elaborado o Programa de Formação Continuada de Educadores para os Sistemas Municipais de Ensino. O objetivo foi o de que, para além de subsidiar as ações dos educadores, na sua prática pedagógica, se pudesse concorrer para a melhor capacitação desses educadores no sentido de prosseguirem, de maneira autônoma, com os seus próprios projetos de formação.

O desenvolvimento desse trabalho não foi fácil, pois exigiu um constante repensar de significados que o ser humano atribui a si e ao mundo. Por esse motivo, as diferentes propostas de Formação Continuada dos profissionais da área de educação apontadas pela literatura, foram adquirindo conotações diferentes ao longo da história.

Num determinado momento, os projetos continham ações exclusivas

unesp

de treinamento (as chamadas reciclagens) de professores. As avaliações, no entanto, mostraram que os programas voltados a esse tipo de orientação não provocavam impacto no cotidiano das escolas e nem alteraram a prática dos professores.

O caráter pontual e fragmentário dessas ações não se potencializava e não resultava em conscientização do professor para a necessidade de se manter em constante formação. De maneira geral, o professor vivia um permanente recomeço[122].

Ações desse tipo na área educacional - caso o responsável pelo seu desenvolvimento fosse um conhecedor do assunto e tivesse uma boa capacidade para apresentar o tema - até podiam constituir-se em momentos interessantes e agradáveis para os professores participantes. Entretanto, não deixariam marcas, a menos que estivessem articuladas a uma proposta mais ampla.

Assim, tendo como objetivo central um distanciamento absoluto da história exposta, e a partir de um novo paradigma, foi estruturado o Programa de Formação Continuada para Educadores para Sistemas Municipais de Ensino. Um dos pontos defendidos como fundamental, foi o da não fragmentação do saber e do reconhecimento da realidade. Dessa forma, foram estabelecidos alguns princípios básicos.

O primeiro foi o da **continuidade**. Parece óbvio que um programa de formação continuada deva se basear nessa característica, mas não é isso o que, em geral, acontecia. Escapa, geralmente, em planificações, a necessidade de olhar para a realidade dos professores, para as suas efetivas necessidades. Esse fato faz com que as reflexões desenvolvidas não se transformem em ações

[122] Nesse sentido, usando uma analogia elaborada por um colega de equipe da UNESP, o Professor Ricardo Ribeiro, pode-se considerar esse "constante recomeço" como análogo ao que ocorre na construção de uma casa. Contratam-se os pedreiros e acerta-se o preço. Os trabalhadores iniciam então a construção. Preparam o alicerce e, em seguida, começam a levantar as paredes. Depois do assentamento de algumas fiadas de tijolos, os pedreiros são trocados e uma nova turma recomeça o trabalho. Essa outra equipe entende que tudo o que foi feito estava errado e derruba os tijolos, já assentados, iniciando novamente a construção das paredes. Por outro qualquer motivo, a equipe é trocada novamente e da mesma forma que a anterior entende que os tijolos estavam mal assentados e que poderiam comprometer a qualidade da construção e propõe a derrubada daquelas paredes para " reconstrução ", alertando que continuar o processo a partir das paredes existentes, poderia comprometer toda a casa. Como não se quer correr risco concorda-se em recomeçar. Novas paredes começam a ser reconstruídas desde os primeiros tijolos e essa história vai se repetindo. O resultado é que depois de algum tempo não se tem a casa, gastou-se recursos e ficou-se apenas com um monte de entulhos.

unesp

aplicáveis à prática cotidiana.

O segundo princípio básico defendido refere-se à **articulação** entre a ação de formação e a realidade do professor. As ações de Formação Continuada mobilizam recursos consideráveis e muita energia. É importante prestar especial atenção às reais possibilidades de sua aplicabilidade para, assim, não se correr riscos desnecessários.

Pode-se tomar como exemplo, como já ressaltamos, o trabalho que se desenvolveu para uma cultura da informática. Computadores e grande volume de recursos foram distribuídos às escolas para compra de equipamentos de informática.

Diante disso, surgiu a necessidade de capacitação dos educadores para a utilização das máquinas e muitos cursos foram dados. Entretanto, quando se analisa o trabalho desenvolvido, percebe-se que, mesmo depois desses cursos formativos, ainda é grande o desconhecimento sobre as possibilidades do uso da informática no ensino ou na gestão das escolas.

É comum encontrar-se, em escolas públicas, máquinas modernas nas secretarias zelosamente cobertas e sem uso. Ou, então, outros equipamentos igualmente modernos trancados a sete chaves em um "laboratório de informática," que de utilitário somente tem a placa ou a designação.

As áreas, onde acontecem mudanças, foram aquelas em que as ações de formação levaram em conta a efetiva implantação de novas rotinas e de serviços específicos. Isto é, quando os profissionais foram qualificados naquelas atribuições que iriam, de fato, desempenhar.

O terceiro princípio básico diz respeito ao estabelecimento de **prioridades.** Um programa de Formação Continuada deve estabelecer prioridades entre os temas que seriam trabalhados. Tais temas teriam que visar à potencialização de qualidades que facilitariam a realização das mudanças pretendidas. Para isso, é necessário clareza quanto aos problemas a serem enfrentados. Isso requer: desenvolver esforços para identificar e trabalhar com indicadores seguros.

O quarto e último princípio determinado foi o da necessidade de **avaliação** permanente do programa. O envolvimento de um número grande de

pessoas em um programa de Formação Continuada exigia um acompanhamento constante, para que o trabalho pudesse ser aprimorado e para que se evitasse desperdícios financeiros e de tempo. Assim, é imprescindível possibilitar correções durante o percurso.

Foi importante também, desmistificar o temor da inovação. O futuro não é predeterminado, depende das ações do presente, da consciência individual e coletiva, da maneira como as necessidades, os caminhos são focalizados e compartilhados.

Além do estabelecimento dos princípios, o Programa de Formação Continuada de professores procurava enfatizar a importância da análise a respeito das origens de resistências com as quais, não raro, alguns programas eram recebidos pelos professores. Tais resistências poderiam decorrer de experiências baseadas em propostas tecnicistas que desqualificavam o conhecimento próprio dos professores envolvidos e impunham modelos específicos.

As ações sugeridas, durante as experiências, costumavam reservar aos professores somente a tarefa de desenvolver as atividades, não lhes possibilitando a autonomia para concebê-las. As resistências podem, também, decorrer de dificuldades em trocar práticas conhecidas por outras novas.

Diante dessas questões, optou-se por organizar um Programa de Formação Continuada para professores que se baseasse em vivências cotidianas, no fortalecimento da autonomia intelectual e valorizasse o trabalho coletivo e a não adoção de ações pontuais.

No plano legal, a construção de sistemas municipais de educação fundamental pública no Estado de São Paulo contou com uma fundamentação legal para sua sustentação a partir da promulgação da Constituição de 1988.

Muito embora em todo o período republicano a idéia de responsabilizar os municípios pelos anos iniciais da escolarização da criança estivesse presente, foi apenas a partir da Constituição de 1988 que os recursos financeiros para essa finalidade foram assegurados na letra da lei.

Fruto de uma ampla articulação que integrou os grupos mais conservadores oriundos do antigo regime de presidentes militares e as forças progressistas, a Constituição reconheceu, pela primeira vez, a existência dos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

municípios, explicitando no seu artigo 18 que "A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos [...]".

No que diz respeito à educação, o artigo 212 estabeleceu a responsabilidade de cada nível da administração - embora indique o estabelecimento de um ambíguo regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. No parágrafo 2º desse artigo a Constituição estabeleceu que "Os Municípios atuariam prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil".

Mas além de indicar a prioridade do município, a Constituição vinculou recursos específicos para isso, quando estabeleceu que os municípios devem aplicar "25%, no mínimo, da receita resultante de impostos" em educação.

Dessa forma, ficaram constituídos os marcos legais para regulamentar o tema, e assegurados os recursos para implementar a construção de um sistema de educação fundamental público no âmbito dos municípios. Entretanto, assegurar os recursos financeiros necessários e elaborar os marcos legais indispensáveis não é suficiente para garantir o êxito dessa empreitada.

A importância da educação, em uma sociedade que se identifica pela relevância do conhecimento, faz com que a construção de um sistema de educação pública não seja uma tarefa simples. Essa demanda requer não só quadros docentes bem formados e conhecedores dos conteúdos específicos que compõem um currículo tradicional, mas exige ainda um conhecimento mais amplo que seja capaz de dar significado ao conhecimento específico, além de possibilitar uma organização do trabalho na escola que incentive e mobilize os membros da comunidade educacional para uma participação solidária. Afinal, a construção de uma escola pública de qualidade e democrática aponta para uma necessária e efetiva participação de todos os personagens envolvidos na vida escolar.

A construção dessas qualidades e/ou competências, nos quadros de educadores das redes municipais – e dentro desse quadro de educadores deve-se incluir todos os que estão na escola ou trabalham para que dentro dela o processo pedagógico ocorra da melhor maneira possível – é decorrência de ações de formação permanente mas articulada.

unesp

Nos últimos anos, um variado e diversificado conjunto de ações de formação foi implantado pelo Governo Federal e pelos governos estaduais. Além disso, os próprios municípios investiram recursos significativos em programas de formação continuada.

Entretanto, nem sempre houve uma necessária articulação entre essas iniciativas, de forma a permitir que aqueles que participavam dessas ações reconstruíssem seus significados e soubessem como integrar o que era aprendido/conhecido na sua prática cotidiana em sala de aula. Não se trata de entender que as ações desenvolvidas não tenham sido úteis; mas, sim, de reconhecer que elas não chegaram a possibilitar as mudanças que potencialmente poderiam provocar.

Foi nesse sentido, que o empenho no tema formação continuada passou a ser, de minha parte, objeto de trabalho e de pesquisa, além da coordenação da equipe do Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino, pelo período de 1998 a 2004, e que a partir de então passou a ser denominado de Programa de Apoio às Redes Municipais de Ensino.

Na verdade, a segurança na organização do referido programa baseia-se nos fundamentos e resultados de inúmeras pesquisas da equipe, dentre elas as que orientei no mestrado e doutorado[123], que abordaram a questão da formação deficitária dos professores, apontando, em muitas dessas investigações, a grave crise dos modelos de formação e indicando a necessidade de ações diversificadas em formação continuada.

Além disso, a referida equipe, há décadas, vem discutindo políticas para a promoção do ensino de qualidade, implementando ações em programas de

---

[123] Orientação de Cecília R. Duarte de Oliveira no Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração em Educação Brasileira - UNESP – Marília. 2001. "Avaliação na progressão continuada: a teoria aplicada na prática". 108p.
Orientação de Telma de Souza Garcia no Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração em Educação Brasileira - UNESP – Marília. 2001. "Uma proposta de comunicação em língua estrangeira "inglês" em escola pública". 306p.
Orientação de Fabíola Pereira Soares no Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração em Educação Brasileira - UNESP – Marília. "Encontro de idéias: proposta de valorização e recurso para formação de professores de redes e sistemas de ensino". 2003. 183p.
Orientação de Wanda Darin Miotto no Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração em Educação Brasileira - UNESP – Marília. "A formação continuada de professores nas redes municipais de ensino: um estudo avaliativo". 2001. 234p.

extensão, gerando pressupostos teóricos expressivos e criando programas e projetos em formação de professores e formação continuada de educadores que se tornaram referencias no país e no exterior.

Assim, com todas essas diretrizes, este Programa objetivou, principalmente, contribuir para que a autonomia desejável das escolas municipais se consolidasse na perspectiva da construção de um Projeto Pedagógico efetivo construído com a participação de toda a comunidade escolar. Entretanto para que o Projeto Pedagógico seja de fato um bom "mapa de navegação" para a escola, vivendo dentro de cada um dos seus membros e não se transforme apenas em um documento formal é necessário o desenvolvimento de ações de formação integradas, articuladas e continuadas.

Torna-se necessário, portanto, assegurar às escolas um conjunto de ações de formação que as apóie durante a jornada de consolidação de uma cultura de autonomia permitindo aos seus educadores assumirem a sua autoformação. Para isso é necessário ir além de boas palestras, oficinas, seminários ou workshop´s atraentes. É imprescindível acompanhar a jornada de construção coletiva de cada projeto analisando e avaliando com os educadores de cada escola o caminho trilhado, tendo em vista os aprimoramentos ou correções de rota que se mostrarem necessárias.

Esse acompanhamento deve acontecer intercalando de maneira articulada a momentos de estudos sistemáticos com o retorno a prática cotidiana, tendo sempre, no horizonte, a construção de um Projeto Pedagógico vivo e que traduza os consensos possíveis de cada organização escolar, mas que não deixe também de indicar os avanços futuros necessários.

Para a realização desse trabalho, o ***Programa de Apoio às Redes Municipais de Ensino***[124] apresenta três vertentes principais:

1ª. Formação de lideranças educacionais

Uma idéia central, nos marcos legais que passaram a orientar a organização do trabalho nas escolas públicas, é a gestão democrática e/ou

[124] ALMEIDA, A.M.F.P.M. e RIBEIRO, R. ***Programa de Apoio às Redes Municipais de Ensino.*** UNESP, 2005.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

participativa: organizar o trabalho de uma escola ou de um sistema municipal de ensino nessa perspectiva demanda a formação de quadros de lideranças capazes de atuar em um espaço de gestão onde o poder, com mais legitimidade, não é aquele que se origina da linha hierárquica mas sim o que é decorrência do reconhecimento por parte dos seus pares.

Para dar conta dessa demanda é necessário que as lideranças dos sistemas saibam conviver em um ambiente favorável às mudanças, de modo dinâmico e que, mesmo exigindo regras de funcionamento claras, estas possam ser vistas como referências importantes e não como normas a cumprir a qualquer custo.

Possuir quadros com essa capacidade é seminal, para isso é necessário o desenvolvimento de programas de formação adequadamente formatados em função desse objetivo e a partir de cada realidade específica.

2ª. Organização das unidades escolares para elaboração dos seus projetos pedagógicos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece de maneira clara a necessidade de que a escola, por meio dos seus principais agentes, estabeleça as condições para a efetiva participação de toda a comunidade escolar na construção de um Projeto Pedagógico coletivo e compartilhado, de maneira a fazer viver na escola uma gestão democrática e **inclusiva**. Entretanto, desenvolver ações que assegurem essa gestão democrática exige conhecimentos de gestão educacional que permitam a participação de todos nos limites da possibilidade de cada um.

Nesse cenário, é grande a importância dos Diretores e/ou Coordenadores de cada uma das unidades de ensino. Para realizar esse trabalho, os educadores demandam uma formação específica, na área da gestão das unidades escolares, de forma que eles possam criar as condições para o desenvolvimento da identidade e da missão de cada escola.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

3ª. Formação do educador

A terceira vertente tem como objetivo o educador na sala de aula. Os professores debatem diariamente questões relacionadas a aprendizagem, disciplina, incorporação de novos conteúdos, novas demandas dos alunos etc., questões essas que podem ser encaradas como possibilidades ou problemas.

Ficar preso à velha escola, que pode "vir-a-ser uma ótima escola", leva o professor a ficar condenado a uma "eterna" frustração. Aquela escola, boa ou apenas aparentemente boa, dado a distância do tempo, não volta mais. Deve-se encontrar novas possibilidades de trabalho para essa escola, que não é uma escola pior ou melhor do que a de antigamente, mas apenas uma escola diferente; se, por um lado, exige bons educadores, novos procedimentos; de outro abre-se novas possibilidades.

O programa atende especificamente ao ensino fundamental: a educação infantil, incluindo creches e pré-escola e o ensino fundamental de 1ª a 4ª e a educação de jovens e adultos.

Em relação à EDUCAÇÃO INFANTIL, considera-se como diretriz que o atendimento a crianças de 0 a 6 anos tem sido, historicamente, uma ação voltada mais para um serviço assistencial do que para uma ação educacional. Por isso, a formação dos profissionais para esse serviço não era orientada por nenhuma proposta educacional formal ou razoavelmente organizada, embora os pesquisadores em educação já apontassem há anos a necessidade do estabelecimento de uma formação específica para esses profissionais.

Foi a partir dos marcos norteadores da política educacional brasileira traçadas, na atual constituição, que ficou reconhecido que a educação para essa faixa etária é um dever do Estado e um direito da criança. A partir daí, a necessidade de uma formação específica para os "educadores de infância" passou a ter também uma justificativa legal.

Considerando os marcos legais, a LDB (Lei das Diretrizes e Bases) explicita claramente a articulação do atendimento a crianças de 0 a 6 anos, denominado como "educação infantil", com o ensino fundamental e médio, quando atribui a esses três níveis a denominação de "educação básica".

unesp

Fica claro, portanto, que a educação infantil, mesmo tendo características distintas de uma educação escolar tradicional, é uma questão educacional.

Partindo desses princípios, a proposta para a educação infantil tem como objetivos estratégicos contribuir para que os profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos possam entender, com maior aprofundamento, o sentido da dimensão humana e educacional do seu trabalho.

Além disso, pretende-se que os educadores desenvolvam capacidades de auto-aprendizagem. A proposta relativa à Educação Infantil seria um caminho que deveria ser construído em parceria com as organizações escolares de educação infantil das redes municipais, pois tem claro que a construção e consolidação de seu espaço, no âmbito da educação geral, se fazem num processo dinâmico, vivo. Isso só pode, portanto, se dar no coração do ser: na própria escola de educação infantil.

A metodologia do programa direcionada para as creches e pré-escolas apresenta uma característica inovadora. Organiza-se em 03 módulos seqüenciais, com 16 horas mínimas de duração para cada um (em dias consecutivos), sendo o primeiro o ponto de partida para o processo de incorporação de novas idéias e da formação continuada na perspectiva de construção. Com isso pretende-se dar o primeiro passo para caracterizar ou delinear uma metodologia de auto-aperfeiçoamento do professor em serviço, possibilitando-lhe crescimento pessoal e profissional a partir da prática. A seguir, apresento uma visão sucinta dos módulos.

Módulo I - Educação e Mudanças e a Educação Infantil

O primeiro módulo contempla uma reflexão teórica, com algumas vivências, sobre os novos marcos orientadores da vida e, portanto, também da educação. Esses marcos estão presentes num cenário marcado por grandes incertezas e processos de mudança acelerada que não são mais fruto de uma ação específica, mas sim de um processo contínuo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Temas/Conteúdos:

- ✓ O homem e seus valores;
- ✓ A criança de hoje e sua educação;
- ✓ O professor de Educação Infantil;
- ✓ Objetivos da educação Infantil;
- ✓ Autoformação;
- ✓ Os fundamentos teóricos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;
- ✓ Trabalho com indicadores.

Módulo II - Visitas técnicas: conhecimento da realidade escolar

As visitas para capacitação, em serviço, vêm se desenvolvendo com sucesso há alguns anos pela equipe sob minha coordenação, como uma prática inovadora de formação de educadores e também como um procedimento científico relativo à autopercepção da organização escolar.

Esta prática tem possibilitado, aos centros de educação infantil dos municípios do estado de São Paulo que participaram do programa, momentos de reflexão relativos aos seus próprios propósitos, o que vem favorecendo, quando necessário, a partir da construção de uma identidade própria, as suas reestruturações. Reestruturações essas que têm se direcionado em dar coerência aos propósitos estabelecidos. Esses são clareados e definidos, num processo vivo, dinâmico, permitindo a formação da consciência coletiva da organização escolar.

Situar as visitas para capacitação em serviço delineia-se como um procedimento científico, necessário à formação de uma imagem: ampliada e diagnóstica, visando às ações presentes e futuras da escola.

A primeira fase de visitas – observações nas unidades funcionando normalmente, 04 fenômenos são enfocados e que estão intrinsecamente relacionados e que não poderiam ser vistos separadamente, mas que se fazem necessário, na medida em que descrever fenômenos desta ordem exige determinados procedimentos que possibilitem o trabalho:

1. <u>Os aspectos físicos.</u> Neste item, insere-se toda a estrutura física da escola tendo em vista suas finalidades pedagógicas.



2. Os ritmos. Neste, a atenção está voltada para todos os movimentos dentro da escola: a organização das rotinas, dos cuidados, das práticas pedagógicas, tanto em sala de aula quanto nos espaços comuns.

3. As relações. São observadas sob o ponto de vista organizacional.

4. A clareza da missão. Aqui se observa os propósitos da escola ligados a sua proposta pedagógica.

Módulo III - Rumo à autonomia intelectual dos profissionais

Esse módulo tem como objetivo fundamental um caráter de avaliação do programa, tendo em vista o estabelecimento de roteiros de trabalho futuro. Esses roteiros se constituem no fortalecimento ou construção de uma autonomia intelectual que capacite os profissionais para a auto-aprendizagem e para a concretização de demandas.

O grau de prioridade da educação infantil está para a educação geral do homem, assim como a primeira infância está para a vida humana. Olhar, perceber, pensar e contribuir para a construção do "valor" da educação infantil, como condição essencial para a consolidação de uma educação pública de qualidade, tornam-se, assim, prioridades do referido Programa de Formação Continuada de Educadores – Educação Infantil.

Para o ENSINO FUNDAMENTAL, o programa possibilitou ao professor da rede municipal a discussão de sua prática educativa, a aquisição de bases teóricas subsidiárias ao seu trabalho e a ampliação de suas concepções acerca do seu aluno, da comunidade em que a escola se insere e das relações sociais de forma mais ampla.

Esses elementos permitem ao professor mostrar a ciência como produto social superando um ensino puramente descritivo e memorístico que não reflete aspectos éticos, culturais, econômicos e políticos que permeiam as relações humanas.

Neste sentido, os componentes seguem as instruções dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ponto de vista interdisciplinar e no tratamento de temas transversais. Diante da nova LDB, a questão da Progressão Continuada

unesp

está em pauta, sendo discutida e acompanhada, tendo também como foco o Projeto Pedagógico das U.Es.

1ª a 4ª séries:

Língua Portuguesa: ênfase na expansão do uso da linguagem em instâncias privadas e sua utilização eficiente em instâncias públicas; ênfase na palavra e na produção de textos (orais e escritos).

Arte: ênfase na criação pessoal; combinar o fazer artístico ao conhecimento e à reflexão sobre a arte.

Educação Física: habilidades corporais; atividades culturais e sociais (lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções).

Matemática: ênfase na generalização, projeção e abstração - raciocínio lógico; solução de problemas; jogos; tecnologia da informação; história do saber matemático.

Ciências Naturais: relações entre fenômenos; fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores em: ambiente, ser humano, saúde, recursos tecnológicos, terra e universo.

Historia e Geografia: grupos sociais; natureza , tempo e espaço.

No programa para JOVENS E ADULTOS busca-se preparar os professores que atuam com essa modalidade de ensino, numa perspectiva de educação permanente, pois os processos de aprendizagem para jovens e adultos decorrem da estruturação articulada de diferentes momentos experienciais do sujeito.

Nesse sentido, as ofertas formativas passam a serem direcionadas à valorização da experiência, à heterogeneidade e à adequação contextualizada dos

processos. O enfoque a uma aprendizagem que considera a experiência do aprendiz realizada: ao longo de sua vida, desenvolvida por um processo de autoconstrução e aprendizagens contínuas.

Essa idéia hoje é fundamental no campo das teorias da formação, e principalmente da formação de adultos, conferindo uma importância decisiva aos saberes adquiridos na produção de novos saberes. Assim, procura-se articular uma lógica de continuidade (sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica de ruptura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica).(Canário, 1999)[125]

Seguindo essas orientações, os conteúdos propostos de Jovens e Adultos para as Redes Municipais de Ensino enfocam:

- ✓ A formação continuada dos educadores (para o exercício docente) e prática pedagógica específicas para jovens e adultos;
- ✓ O papel do profissional da educação de jovens e adultos;
- ✓ Política Pública e qualidade em educação de jovens e adultos;
- ✓ Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ Metodologia do Ensino de Português;
- ✓ Metodologia do Ensino de Matemática;
- ✓ Metodologia do Ensino de Estudos da Sociedade e da Natureza;
- ✓ Metodologia do Ensino de Artes e Educação Física;
- ✓ Dificuldades de aprendizagem;
- ✓ Parâmetros Curriculares Nacionais e Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Fundamental;
- ✓ A interdisciplinaridade e a transversalidade nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A Metodologia do Programa, para o ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos, organiza-se em 03 módulos seqüenciais, com 16 horas mínimas de duração para cada um (em dias consecutivos), sendo que o

---

[125] CANÁRIO, R. *Educação de adultos* : um campo e uma problemática.Lisboa, Educa,1999. 151p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

primeiro, como na Educação Infantil, deve ser o ponto de partida para o processo de incorporação de novas idéias e da formação continuada na perspectiva de construção. Com isso pretende-se dar o primeiro passo para caracterizar ou delinear uma metodologia de auto-aperfeiçoamento do professor em serviço, possibilitando-lhe crescimento pessoal e profissional a partir da prática.

Nas três modalidades em que o programa atua, o acompanhamento do trabalho é minucioso e, na linha de condução para uma formação continuada, há reuniões para avaliações formais e informais, sempre durante e após o desenvolvimento dos módulos, envolvendo as equipes da Secretaria Municipal e da Universidade.

Tais reuniões permitem verificar o andamento dos trabalhos em cada módulo, bem como proceder a adaptações ainda no decorrer do encontro. Também possibilitam uma análise do trabalho de cada Unidade Escolar da Secretaria, o que torna possível outros encaminhamentos direcionados pela própria Secretaria Municipal ou pela equipe de capacitadores.

Normalmente, a Secretaria Municipal responde pela organização das turmas, de no máximo 40 profissionais cada e pela organização do calendário dos módulos.

Uma das características diferenciadas do programa é o material didático apostilado que acompanha os módulos, sendo organizado especificamente para cada Rede Municipal de Ensino e é utilizado durante os encontros por todos os participantes.

Considerando que a aprendizagem do aluno constitui a finalidade maior de todo o trabalho, a avaliação leva em conta os indicadores descritivos dos participantes, através de instrumento previamente confeccionado, e principalmente, o que for expresso por ações concretas na escola e na sala de aula.

Especificamente no período de 1999 a 2004 o Programa que fazia parte dos projetos da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNESP e colaborou com as seguintes Prefeituras: *Americana, Araraquara, Bastos, Bariri, Bauru, Bertioga, Birigui, Boa Esperança, Bocaina, Brotas, Cajobi, Corumbataí, Descalvado, Dourado, Galvão Peixoto, Ibaté, Itanhaém, Itapeva, Itararé,*

Itirapina, Jaú, Nova Europa, Parapuã, Pompéia, Porto Ferreira, Ribeirão Bonito, Santa Lúcia, Santa Cruz do Rio Pardo, São José do Rio Preto, São Sebastião, Trabiju, Vera Cruz.

Grande parte dessas Prefeituras solicitou do Programa, em diferentes níveis de ensino, pré-escola, fundamental, educação de jovens e adultos, projetos específicos elaborados sob minha coordenação, para que pudessem enviá-los ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)[126]. O objetivo das Secretarias Municipais de Educação era a aquisição de recursos para a Formação Continuada de seus Professores[127].

Por volta de 2000, dei início, com colegas da equipe, a divulgação em congressos (nacionais e internacionais) e seminários, a experiência do Programa de Formação Continuada de Educadores para os Sistemas Municipais de Ensino. Uma das primeiras modalidades publicadas aconteceu quando o programa já tinha colaborado com 07 municípios do Estado de São Paulo[128], envolvendo **1360** profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, no período entre 1999 e 2000; outras publicações referem-se à modalidade da educação de jovens e adultos em outros municípios.

Para as publicações, os dados foram coletados, através de avaliações "diagnósticas", requeridas antes do início do encontro, avaliações dos

---

[126] Os projetos educacionais recebem assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para a formação continuada de professores, de recursos que vêm do Salário-Educação e destinam-se ao Ensino Fundamental Regular (1ª a 8ª série), incluindo-se a Educação Pré-Escolar, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Ensino Fundamental - Áreas Remanescentes de Quilombos e Educação Indígena. Destinam-se, ainda, a programas como: Aceleração da Aprendizagem, Paz nas Escolas, Transporte do Escolar e Saúde do Escolar. A aplicação dos recursos é direcionada à qualificação de docentes. Podem participar Prefeituras, Secretarias de Educação Estaduais e do DF, Órgãos e Entidades Federais e Organizações Não-Governamentais (ONGs) que encaminham projetos educacionais ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, obedecendo aos critérios previstos nos Manuais de Assistência Financeira, dentro do prazo estipulado na resolução específica de cada programa. Respeitados os prazos e os critérios, os projetos podem ser encaminhados sob a forma de Plano de Trabalho nos moldes estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ao dar entrada no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o projeto é analisado e encaminhado às Secretarias-fim, do Ministério da Educação, para avaliação quanto ao mérito técnico-pedagógico. http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp .

[127] As prefeituras que obtiveram recursos com os projetos colaborados pela equipe do Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino da UNESP foram: *Araraquara, Bastos ,Bauru, Birigui, Boa Esperança, Brotas, Cajobi, Corumbataí, Descalvado, Dourado, Galvão Peixoto, Ibaté, Itapeva, Itirapina, Nova Europa, Pompéia, Porto Ferreira, Ribeirão Bonito, Santa Lúcia, São Sebastião, Trabijú, Vera Cruz.*

[128] Municípios de: Americana, Bertioga, Brotas, Pompéia, São José do Rio Preto, São Sebastião e Vera Cruz.

"participantes" obtidas no final dos encontros, avaliações da "equipe da Secretaria Municipal de Educação" extraídas das reuniões ocorridas durante o encontro, além de depoimentos dos participantes obtidos no decorrer da capacitação.

Nesse sentido, e pelo fato do material obtido ser muito extenso, considero pertinente apresentar inicialmente os resumos de publicações, complementados por depoimentos que revelavam as percepções dos sujeitos no processo. Em seguida, apresento também, de forma sucinta, os resultados obtidos especificamente em uma Secretaria Municipal de Educação – programa desenvolvido durante todo o ano de 2000.

1. PUBLICAÇÕES:

1.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES PARA SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO[129]:

Introdução: A descentralização do Ensino Fundamental dos Estados para os municípios vem ocorrendo principalmente devido à viabilização de recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério. Para que as prefeituras possam assumir a responsabilidade pelo ensino público, há necessidade de se organizar quadros profissionais capacitados e que desenvolvam uma ação adequada em relação a esse sistema. Neste sentido, um Programa de Formação Continuada, articulado aos novos princípios propostos hoje à educação brasileira, deve ter sentido de produção e construção pelo profissional, de seu próprio conhecimento para uma educação permanente. A partir desse pressuposto, uma equipe de docentes e pós-graduandos da UNESP desenvolveu este Programa de Formação Continuada que envolve participação, trabalho coletivo e rompimento com concepções conservadoras. O Programa foi estruturado para atender as seguintes modalidades: Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Lideranças de todos esses níveis. Objetivos: 1. Desenvolver atividades de aperfeiçoamento nas Secretarias Municipais de Educação; 2. Desenvolver ações nos respectivos locais de trabalho dos participantes; 3. Propiciar aprofundamento teórico na área da educação com acompanhamento dos professores dessa equipe da Universidade. Metodologia: Articulam- se teoria e prática no modelo ação - reflexão - ação e organiza-se em 03 módulos seqüenciais, com 16 horas mínimas de duração para cada um (em dias consecutivos), sendo que o primeiro é ponto de partida para o processo de incorporação de novas idéias e de

---

[129] ALMEIDA A.M.F.P.M., BARBOSA, R.L.L. CALDEIRA, A.M.A.e RIBEIRO, R. RIBEIRO, R. Programa de formação continuada de educadores para sistemas municipais de ensino In: VII *Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*- Anpae-Seção São Paulo, São Carlos, 2000.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

formação continuada na perspectiva de construção.Resultados: Até o momento, o programa foi executado em 07 municípios do Estado de São Paulo, envolvendo 1360 profissionais da educação. Os resultados obtidos, através de avaliações formais e acompanhamentos contínuos, permitem considerar o atendimento às expectativas dos participantes que expressaram a importância da união de esforços, pela educação, entre a rede pública municipal e a universidade. Conclusão: Ainda que esse processo de construção de autonomia em relação aos profissionais envolvidos seja inicial, operam-se mudanças que vêm gerando ações concretas na disposição e no interesse dos professores em direção a uma aprendizagem contínua, bem como nas escolas com a aprendizagem do aluno, que se constitui a finalidade maior de todo o programa.

1.2 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:[130]

Este Programa foi elaborado por uma equipe de docentes da UNESP para capacitar educadores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Concede à Formação Continuada o sentido de produção e construção pelo profissional, de seu próprio conhecimento para uma educação permanente, e num contínuo, adquiram conhecimento e atualização de bases e conceitos para trabalharem com segurança os conteúdos e exercerem eficientemente sua prática escolar. Nesse sentido, contribui com a diminuição dos índices de não alfabetizados nos municípios e por utilizar uma metodologia dialógica e conscientizadora, desenvolvendo ações nos respectivos locais de trabalho dos participantes, propicia aprofundamento teórico na área da educação. De janeiro a abril deste ano as ações foram desenvolvidas em 02 Municípios do Estado de São Paulo envolvendo 75 profissionais das redes. Em cada Sistema, trabalhou-se em 3 módulos seqüências de 120 horas, em dias consecutivos. Pelos indicadores avaliativos formais e os acompanhamentos, pode-se considerar que os encontros foram significativos para os educadores em termos pessoais e profissionais. Os temas tratados foram oportunos e pelo caráter dialógico freireano do Programa, que considera as reais necessidades dos professores e professoras, proporcionou reflexões de valores, ampliação de visão de mundo e compromisso político pela educação, necessárias para as mudanças da realidade da sala de aula e da aprendizagem efetiva nos alunos.

---

[130] ALMEIDA, A.M.F.P.M. e RIBEIRO R. Programa de formação continuada de educadores para educação de jovens e adultos. In: *Congresso Internacional "Um olhar sobre Paulo Freire"*, Évora, Portugal, 21 de setembro de 2000.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

1.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES:[131]

Introdução: Este Programa foi elaborado a partir de solicitação do MEC para que as Universidades auxiliassem as Secretarias Municipais de Educação na preparação de propostas para obtenção de assistência financeira junto à Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em projetos de formação continuada de professores nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Pré-Escolar e Ensino Fundamental. Uma equipe da UNESP, através do Centro de Estudo e Pesquisa do Litoral Paulista (CEPEL) da UNESP de São Vicente, confeccionou projetos específicos nos referidos níveis, atendendo as demandas de 60 Secretarias de Prefeituras do Estado de São Paulo. O Programa concede à Formação Continuada o sentido de produção e construção pelo profissional, de seu próprio conhecimento para uma educação permanente, e num contínuo, adquiram conhecimento e atualização de bases e conceitos para trabalharem com segurança os conteúdos e exercerem eficientemente sua prática escolar. Até o momento, a FNDE beneficiou a Educação de Jovens e Adultos e este programa foi estruturado para atender essa especificidade, dentro dos indicadores da nova LDB e dos Referenciais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Objetivos: 1. Desenvolver capacitação de qualidade com a finalidade de diminuir os índices de não alfabetizados nos municípios; 2. Desenvolver ações nos respectivos locais de trabalho dos participantes; 3. Propiciar aprofundamento teórico na área da educação com acompanhamento dos professores dessa equipe da Universidade. Metodologia: As ações foram desenvolvidas para cada Sistema, em 3 módulos seqüências de 120 horas, em dias consecutivos: Módulo I: Experiências Práticas Educativas: a profissão professor - compromisso e competência técnica; Módulo II: Experiências Práticas Educativas: a aprendizagem, o conhecimento e a avaliação; Módulo III: Experiências práticas educativas: metodologias inovadoras, a interdisciplinaridade e transversalidade nos Referenciais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Resultados: Na modalidade de Jovens e Adultos, das 5 Prefeituras que a equipe colaborou, em 2 ocorrerem capacitação, de janeiro a março deste ano, envolvendo 75 profissionais das redes. Pelos indicadores avaliativos formais e os acompanhamentos, pode-se considerar que: a) os temas tratados foram oportunos, atendendo às necessidades e anseios dos professores; b) os professores não sentiram dificuldades nos encontros, pois os conteúdos foram apresentados de forma compreensível, estabelecendo-se relação entre teoria e prática; c) praticamente a totalidade dos professores demonstrou necessidade de Programas de Formação Continuada. Conclusões: Verifica-se que os encontros foram significativos para os professores em termos pessoais e profissionais, pois proporcionou reflexões de valores, ampliação de visão de mundo e compromisso político pela educação, necessárias para as mudanças da realidade da sala de aula e da aprendizagem efetiva nos alunos.

---

[131] ALMEIDA, A.M.F.P.M e CANCIAN, A.J. Programa de formação continuada de professores para educação de jovens e adultos In: Anais I *Congresso Ibero-americano de Formação de Professores.* Santa Maria, 2000. p.11

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

1.4 CADERNO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:[132]

Este caderno mostra à comunidade educacional de nossa cidade um trabalho que foi desenvolvido durante este ano, e que foi feito especialmente para beneficiar seus filhos.

Durante o decorrer do período de aulas, berçaristas, diretores, monitoras, coordenadores e professores das escolas municipais de ensino fundamental, creches e Emeis de Bariri tiveram 20 dias de atividades de formação.

O objetivo dessa formação foi de melhorar cada vez mais o atendimento aos seus filhos nos estabelecimentos de educação mantidos pelo nosso município. Afinal, apenas garantir a vaga para as crianças e os jovens não é o suficiente. Os professores precisam estar atualizados para que os alunos aprendam melhor e que as atividades das escolas e creches sejam para garantir um espaço de crescimento sadio para o desenvolvimento das individualidades de cada uma das crianças e jovens do nosso município.

Para fazer esse trabalho, foi necessário interromper o atendimento normal nas nossas unidades educacionais durante 7 dias úteis. Mas, embora os trabalhos com os alunos tenham sido paralisados, os dos professores não foi, pois esses participaram de um programa de formação.

Para desenvolver esse programa de formação dos professores de Bariri contamos com a participação direta de importantes educadores da Universidade Estadual Paulista – UNESP e outros qualificados profissionais.

Todos já perceberam que estamos vivendo um momento particular de mudanças profundas na educação e que exigem uma permanente capacitação profissional dos nossos educadores. Além disso, o processo de municipalização da educação infantil e do ensino fundamental vem exigindo dos municípios e de seus profissionais, uma preparação para que juntos possam construir um sistema municipal de ensino em Bariri do qual todos nos orgulhemos.

Mas, para que essa realidade aconteça, são necessários o compromisso e interesse dos professores das escolas e creches, a vontade política do poder público e a compreensão dos pais e mães.

Ao analisar os resultados obtidos durante esse ano, fica muito claro que cada um dos personagens cumpriu o seu papel. Todos estão de parabéns!

Equipes: *Serviço de Educação e Cultura de Bariri e Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino - UNESP*

> *Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para* mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. Paulo Freire

[132] ALMEIDA,A.M.F.P.M.(org.) Caderno de Formação Continuada – Programa de Formação Continuada de Educadores. Bariri. Prefeitura Municipal de Bariri. Bariri, São Paulo.2000.20p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

2. A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARIRI

É importante destacar o trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Bariri, pois o Programa de Formação Continuada foi desenvolvido de forma plena, ou seja, foi além dos objetivos do projeto. Todas as atividades levaram em conta os anseios e objetivos da referida Secretaria.

A proposta organizou-se em 05 módulos seqüenciais, com 16 horas mínimas de duração para cada um (2 dias consecutivos).

Os módulos I e II envolveram todos os profissionais da rede de escolas, Escolas do Ensino Fundamental de 1ª. A 4ª., EMEIs e Creches (professores, diretores, coordenadores, monitores, cozinheiras, funcionários da limpeza, zeladores), totalizando cerca de **180** participantes. Como os dois primeiros módulos deveriam contemplar uma reflexão teórica, com algumas vivências, sobre os novos marcos orientadores da vida e, portanto, também da educação, marcos esses presentes num cenário marcado por grandes incertezas e processos de mudança acelerada que não são mais fruto de uma ação pontual, mas sim de um processo contínuo, todos os profissionais, independente das funções, participavam dos encontros.

Os temas que os profissionais estiveram envolvidos, como já foi visto, giraram em torno de: *A educação e as mudanças; Educação Infantil: origens e valores, O homem e seus valores, A criança de hoje e sua educação; O professor de Educação Infantil; Objetivos da Educação Infantil; Auto-formação; Trabalho com indicadores.*

Ao recuperar os relatórios apresentados à Secretária Municipal de Educação, releio os depoimentos dos participantes em relação a percepção que tiveram dos encontros e destaco alguns (grifados):

> *Todos os assuntos aqui abrangidos foram totalmente de acordo com a realidade;*
> *A maneira como foram apresentados os temas, pois, 'certos' assuntos não se tornaram cansativos;*
> *Os encontros proporcionaram Reflexão em grupo e levantamento de novos valore;.*

> *Consigo ver as relações das atividades de cada um;*
> *Estabelecemos Reavaliação do espírito de equipe – valores;*
> *Houve um equilíbrio entre teoria e prática;*
> *Profundidade dos temas;*
> *Pensar sobre os valores e como nós trabalhamos com eles;*
> *Como os valores influenciam nosso cotidiano;*
> *Possibilitou a reflexão dos temas e assuntos vividos e praticados no dia a dia escolar;*
> *Reflexão sobre o projeto pedagógico;*
> *Desequilíbrio: - Vamos reorganizar nossa prática com novas teoria;s*
> *Considero importante a necessidade de reflexão constante, mas para uma reorganização do trabalho pedagógico, das possíveis mudanças de currículo que requer um trabalho que atenda as necessidades dos diferentes grupos;*
> *Me leva a repensar minhas atitudes de profissional e melhorar e aperfeiçoar cada dia mais. Me preparar para cuidar dos ´meus passarinhos`, pois em minhas mãos estão os futuros cidadãos do país. E cabe a mim e minha equipe escolar sermos profissionais, observadores e atuantes preparando o futuro deles;*
> *A participação desse programa de formação continuada.É uma grande oportunidade para aprendermos cada vez mais;*

indicando que os temas foram bastante elogiados, pois os professores perceberam a pertinência dos mesmos na medida que estão atendendo às suas necessidades.

As relações estabelecidas pelos capacitadores com os participantes e a forma de explanação feita, possibilitava que a grande maioria dos professores não sentisse dificuldade em entender as explicações dadas, compreendendo perfeitamente o trabalho, uma vez que os conteúdos foram apresentados de forma compreensível, procurando o tempo todo estabelecer relação entre teoria e prática.

O que considero pertinente é que o Programa de Formação Continuada desenvolvido despertava crescimento nos profissionais, haja vista nos depoimentos dos professores, a necessidade de ações formativas diversificadas e inovadoras, articuladas aos novos princípios propostos para a educação brasileira: participação, trabalho coletivo e rompimento com concepções conservantistas. O processo que os professores experienciavam e tomavam consciência, reforça ainda mais o sentido que o Programa atribui à formação continuada, ou seja, o de produção e construção, pelo profissional, de seu próprio conhecimento para uma educação permanente, fundamentada em valores. Por isso é que argumentavam

sobre a reflexão de suas praticas que envolve a organização no seu conjunto e as relações.

A metodologia utilizada onde se articula teoria e pratica no modelo ação-reflexão-ação proporcionava o atendimento às demandas específicas de cada contexto, partindo sempre de conhecimentos e práticas anteriormente adquiridas pelos envolvidos. Viabilizava com isso o desenvolvimento de uma autonomia didático-pedagógica do professor e que este, junto com a equipe de sua Secretaria se articulasse para encontrar mais facilmente e de modo eficaz seus próprios caminhos.

A participação de toda comunidade escolar contribuiu para um construir coletivo, mediante os projetos pedagógicos que as UEs desenvolveram, propiciando que refletissem seus objetivos a partir das necessidades e com definição clara dos resultados que seriam alcançados. Desta forma, professores, pais, alunos, funcionários e a comunidade envolveram-se na organização das demandas, na sistematização e priorização de problemas e na busca de soluções.

Voltando a organização geral do trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Bariri, os módulos III e IV tiveram um atendimento separado e pontual aos profissionais dos berçários, às professoras das EMEI, aos professores do ensino fundamental e também, o desenvolvimento de um projeto específico para as lideranças educacionais da rede municipal de Bariri para despertar e estimular a participação de todos os outros atores do processo escolar. Assim, os módulos foram compostos por visitas técnicas, realizadas por dois docentes em cada Unidade Escolar (UE), com objetivo principal de permitir outros olhares sobre as Unidades de atendimento e descobrir coletivamente novas possibilidades de trabalho e organização. Essa atividade também teve o objetivo de, conhecendo melhor a realidade de cada unidade, indicar o estabelecimento de prioridades ou de ações específicas. Além disso o trabalho foi iniciado por área de conhecimento com os professores das primeiras séries do ensino fundamental.

Nas creches e EMEIs as visitas tinham por objetivo conhecer as rotinas diárias destinadas aos alunos, funcionários e coordenadores, bem como seu funcionamento, a estrutura física relativa à distribuição das salas, secretaria, cozinha, parque e demais espaços da unidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Presenciar o funcionamento da unidade como um todo em sua rotina permitia ressaltar para a coordenação os pontos positivos e as necessidades de melhoria nos diversos aspectos que envolvem o funcionamento da unidade. A partir das visitas seria possível diagnosticar, com maior riqueza de dados, as principais necessidades referentes à educação infantil que seriam atendidas pelo Programa no município de Bariri.

De um modo específico, enquanto coordenadora do Programa, orientava no sentido de que os capacitadores estivessem movidos pelo sentimento de que somente poderiam estar contribuindo e ensinando, se, primeiramente, estivessem aprendendo. O relato abaixo, de uma das capacitadoras, exemplifica e expressa a proposta do programa para as visitas:

> *Imbuída de sentimento desprovido de julgamentos adentrava a cada Unidade Escolar, tão única em si e tão todo na sua essência.*
> *A força que cada passo, cada olhar me dava era no sentido de fazer ver nos olhos infantis o sorriso alegre das crianças quando cantam.*
> *Com essas imagens gostaria de colocar que a partir dos fatos por mim vivenciados, durante as visitas, pude constatar que é imprescindível um trabalho que movimente essas equipes no sentido da troca e crescimento mútuo, a partir da conscientização de que o aprendizado deve vir e permanecer vivo dentro de cada integrante de toda a equipe para que ele esteja sempre em movimento, num ritmo próprio e de todos ao mesmo tempo.*

Para facilitar a observação *in loco* dos diversos pontos que compõem a realidade de uma escola de educação infantil, o trabalho foi dividido a partir dos aspectos que compõem essa realidade. A seguir, seguem enumerados e descritos de forma etnográfica, mas que são valiosas porque podem estimular outros pesquisadores a examinar aspectos, eventos e informações que podem passar despercebidas.

1. Aspectos físicos: organização dos espaços pedagógicos, brinquedos, utilização dos materiais pedagógicos, rotinas de higiene, saúde, nutrição.[133]

[133] Exemplo Relato EMEI: A escola fica localizada num bairro de periferia da cidade, atendendo uma população de nível sócio-econômico baixo. Apresenta-se limpa, organizada em todos os seus ambientes. Os banheiros, a cozinha e as salas de aula são limpos diariamente, segundo a coordenadora da unidade. As salas de aula são organizadas com cadeiras e mesa adequadas ao

2. Aspectos Pedagógicos: elaboração de projetos pedagógicos, desenvolvimento de temas ligados à interdisciplinaridade e projetos temáticos. Rotinas e conteúdos das reuniões pedagógicas.[134]

---

tamanho das crianças. Há espalhado desde cartazes, letras, pinturas de personagens de desenho animado até cartaz com propaganda de refrigerante. A coordenadora reclama da falta de espaço para guardar adequadamente os materiais didáticos na sala. O espaço do parque é amplo, arejado, protegido pela sombra de árvores com areia cobrindo todo o chão. Há brinquedos de metal e é separado do restante da escola por uma cerca de alambrado. A visita ao parque todos os dias é escalonada, sendo que os menores ficam um período maior. Além do parque, há um espaço semelhante a um quintal, com árvores frutíferas, todo sombreado, normalmente não utilizado nas atividades de rotina diária. Com relação aos materiais pedagógicos, são utilizados: guache, massinha para modelar, anilina, giz de cera (foi sugerido pela capacitadora uma opção de uso do giz de cera não utilizada pelas professoras), revistas e tesouras para recortes. Há jogos de montar com peças de material plástico. Não há instrumentos musicais e a atividades com música são acompanhadas de aparelhos de som. O teatrinho de fantoches é montado uma vez a cada dois meses, mais ou menos. No muro na escola, na parte interna, as classes se alternam em atividades de pintura livre.Nas rotinas de higiene está o lavar as mãos antes das refeições, o uso adequado do banheiro (cujos vasos sanitários não são para pequenos usuários), e uma vez por semana (há um revezamento, pois o número de pias não é suficiente) a escovação dos dentes, cujo procedimento a coordenadora classificou como assistencialista. A alimentação das crianças é feita por uma cozinheira na própria escola, e distribuída em horários diferentes para as crianças, que utilizam uma toalha plástica para cobrir a mesinha e colocar o prato em cima. A coordenadora classificou a merenda como "muito boa". Faz parte da rotina da merenda cantar uma musiquinha ou fazer uma oração antes das refeições.

[134] Exemplo Relato EMEI: Os projetos que estão sendo desenvolvidos na escola são: a)Redescobrindo o Brasil 500 anos - o ano todo, por todas as séries. b) Monteiro Lobato - o sítio do pica-pau-amarelo, pela 1ª fase, c) O circo - pela 2ª fase e d) Portinari - pela 3ª fase. Além dos três projetos acima citados, houve um outro que surgiu a partir de um fato ocorrido em uma sala de aula: o casulo de uma borboleta embaixo da mesa da professora encontrado pelas crianças deu origem ao projeto "A fascinante vida da borboleta". Nessa oportunidade, a coordenadora comenta sobre a diferença existente entre um projeto "natural" e um projeto pré- estabelecido. Ela diz que no projeto pré-estabelecido há a necessidade da professora estimular a criança, o que não ocorre com o projeto natural.A coordenadora enfatizou a importância das salas de uma mesma fase terem as mesmas atividades. Agora, diz ela já não é mais assim. "Cada sala é diferente e trabalha de uma forma". Para a construção do projeto, a coordenadora encaminhou, para cada professor um roteiro que deveria ser elaborado primeiramente por cada professor individualmente e entregue em uma data predeterminada para posterior trabalho em grupo para elaboração do projeto em conjunto, durante a hora-atividade uma vez por semana. Segue abaixo, na íntegra o roteiro: *Para a construção do nosso Projeto Pedagógico trazer por escrito até o dia 02/06/00 (entregar na secretaria) No primeiro momento, a reflexão deve ser feita de modo individual, depois faremos a discussão todas juntas na hora-atividade e decidiremos o que valerá como regra de trabalho.1. Que criança pretendo formar?2.Tipos de assuntos a serem trabalhados com a nossa realidade.3.Como deve ser a participação dos pais na escola?4. Lista de regras a serem seguidas por todos (atitudes e ações). 5.Sugestões para a melhoria do trabalho.6. Como fazer a avaliação dos nossos alunos? 7. Os temas e projetos que trabalhamos é significativo para os alunos? 8 Como fazer o acompanhamento dos alunos que precisam de mais atenção individual? 9.Qual o perfil da clientela da nossa escola? 10.Como trabalhar os problemas emocionais de nossos alunos? 11.Lista de problemas mais comuns que interferem no trabalho e sugestões para solucioná-los. 12.Críticas ao trabalho desenvolvido na escola (positiva/negativa). 13.Como agir em casos de acidentes na escola? 14.Qualquer assunto que queira comentar. 15.Qual o seu sentimento em relação à nossa escola?"* Foi solicitado à coordenadora uma cópia dos projetos já elaborados mas não havia disponível. No entanto estão à disposição na unidade. As reuniões ocorrem semanalmente entre os professores e a coordenadora. Há também a hora de estudo onde se estuda, em grupo, os Referenciais e também "os problemas do cotidiano da escola". Estas

3. Aspectos Psicológicos (psicossociais): socialização das crianças, relação família/escola, atenção aos desenvolvimentos emocional, afetivo e psicológico da criança e ao aspecto lúdico inserido no contexto desses desenvolvimentos.[135]
4. Aspectos Organizacionais: Interesse, compromisso, motivação. A consciência e o papel das lideranças enquanto tais e como condutoras do ritmo da organização como um todo, as relações interpessoais. A qualidade dos valores cultivados. A rotina diária, semanal e mensal.[136]

---

atividades são remuneradas. Numa das classes (1ª fase) foi possível presenciar o momento da merenda. Momento em que as crianças se dirigem às pias para lavarem as mãos, retornam à sala, onde a merenda as aguarda. Cantam uma música com o referido tema e depois fazem uma oração agradecendo a refeição. Neste momento, é feita uma sugestão, pela capacitadora, de uma nova opção de verso para esta hora. As crianças apreciaram e foi um momento muito prazeroso e de integração. Em outra classe, num próximo momento, as crianças folheavam revistas. Eram todas a mesma edição. A atividade resumia-se a folhear as revistas, umas mostravam às outras o que viam. Muitas das imagens observadas pelas crianças, nas revistas, estavam carregadas de valores inadequados para o momento de vida delas e compartilhados entre elas.

[135] Exemplo Relato EMEI: Houve uma reunião com os pais no início do ano, no período noturno. Nesta reunião foi distribuído um questionário para os pais responderem durante a reunião, orientados pelos professores. A coordenadora relata o trabalho que vem sendo realizado junto à comunidade dos pais, esclarecendo o papel dos serviços prestados anteriormente serem de cunho assistencialista e que agora "é a educação que está em primeiro lugar". Diz ela: "muitos problemas já foram sanados com relação à educação da família como um todo, como por exemplo: cuidados de higiene e saúde, etc. Houve um processo de educação básica que já foi ultrapassado". Ela diz que há o interesse dos pais pela escola, e que eles a valorizam, principalmente pelo fato de estar instalada no bairro onde residem. Quando decisões que envolvem os pais devem ser tomadas, convoca-se então reuniões extraordinárias.Há uma contribuição voluntária dos pais para com a escola, e os responsáveis por essa contribuição são os próprios pais. Um aspecto que a coordenadora ressaltou como uma iniciativa inovadora e que deu certo foi com relação à saída das crianças: os pais entram na escola e vão até à professora que se encontra com as crianças aguardando-os. Este procedimento, segundo ela, proporcionou um maior contato entre os pais e a professora. Ainda no contexto da relação família/escola, a coordenadora colocou a dificuldade que a equipe de educadores vem encontrando no sentido de dissolver os efeitos dos conflitos familiares que a criança traz, também através de atitudes conflituosas para a escola. Ela cita um exemplo de uma criança que pinta com tinta preta uma cadeia, outra que traz uma faca para a escola, assustando a todos. Enfatiza ainda a solicitação "demasiada" de atenção por parte das crianças. Que elas têm atitudes violentas, como agressões físicas umas com as outras, que são impacientes.Ela diz: "temos dificuldade em aplicar a teoria no dia-a-dia". "Que a teoria é maravilhosa, mas que a prática é outra coisa".

[136] Exemplo Relato EMEI: A equipe de profissionais que trabalham na unidade é composta por: 01Coordenadora, 7 Professores por período, 1 Estagiária por período, 1 Secretária, 1 Merendeira, 2 Ajudantes e 1 Vigia A formação dos professores, em sua maioria está voltada para cursos como pedagogia, magistério, algumas com licenciatura em outras áreas como história, letras, educação física.Há na rede pública municipal de Bariri, segundo a coordenadora da referida unidade, um planejamento conjunto anual. Esse foi elaborado pelas diretoras e coordenadoras das unidades de educação infantil. Diz que o planejamento é geral e que cada fase posteriormente adapta para a sua realidade. A coordenadora explicita uma preocupação sua: "*O que eu tenho de fazer exatamente?*" "*As relações interpessoais já foram mais tensas*", segundo a coordenadora, "*mas agora está melhor*". "*Compartilhar as idéias entre as professoras é importante*" segundo seu ponto de vista, "*mas sempre tem uma ou outra que "puxa", quer que seu ponto de vista seja aceito. Mas as outras*

Após as visitas, e dos relatórios (exemplo de relatório síntese de 04 EMEIs)[137] elaborados (exemplo de creche) [138] a equipe se reunia para elaborar as

---

estão bem espertinhas e não vão atrás não". Foi feita no final do período destinado à visita, uma reunião com as professoras e estagiária do período e a coordenadora. Nesta reunião, foi solicitado à equipe que pontuasse aspectos relevantes da rotina da escola, onde o Programa pudesse estar contribuindo no processo de melhoria na unidade. Foi então pontuado os seguintes aspectos: a) Relação família/escola: as crianças trazem a carga dos conflitos e da desestrutura familiar (quando há) para dentro da escola. "*Não sabemos como lidar com estas realidades conflituosas*"; b) É importante termos informação como é o dia-a-dia deles em casa; c) As crianças solicitam demais nossa atenção; d) Temos dificuldade em aplicar a teoria no dia-a-dia; e) Como fica a individualidade de cada criança? Como dar atenção para cada uma e a todas ao mesmo tempo? f) Mudança constante no corpo docente. É uma escola de periferia, onde ninguém quer ficar; g) Importância do tempo em que nos encontramos todas juntas e h) A troca de informações não é facilitada: importância de compartilhar o dia-a-dia.

[137] Pontos a serem considerados para encaminhamentos do programa para pré-escola: a) na hora da brincadeira na terra, no parquinho, as professoras limitam-se a olhar as crianças, para acudi-las no caso de algum pequeno acidente; não vi nenhuma delas brincando realmente com as crianças, propondo maneiras diferentes de utilizar os brinquedos, por exemplo; b) há espelhos em todas as pias comunitárias, para que as crianças observem a correta escovação dos dentes, mas nem sempre eles estão limpos, o suficiente para essa observação; c) as folhas de sulfite mimeografadas foram muito pouco vistas; parece haver uma preocupação maior em oferecer atividades que exijam mais o trabalho de criação e/ou raciocínio da criança; d) a merenda servida é determinada pela Prefeitura, uma vez que as escolas preparam o que é enviado; a sopa que vi é preparada nas próprias escolas; a broa é fornecida por uma padaria comunitária; e) não foi me mostrada biblioteca organizada em nenhuma das escolas; f)mesmo não sendo responsabilidade da pré-escola alfabetizar as crianças, todas as escolas trabalham com letras, com os nomes dos alunos, com livros de história, o que pode facilitar a compreensão e a apropriação, por parte da criança, do sistema de escrita que utilizamos.

[138] Exemplo Relato Creches: Quadro de pessoal- o número de pessoal contratado (monitores) versos ao número de crianças atendidas na maioria das creches mantêm a proposta do MEC. À relação número de adultos vs número de crianças é um dos indicadores de qualidade do atendimento das creches, manter o número de crianças determinado por módulos (classes), garantindo os adultos, espaço e rotinas são diferenciais para a conquista de uma educação de qualidade.

A escolaridade do corpo de monitores é variada comprometendo e dificultando a qualificação profissional. A jornada de trabalho é de quarenta horas semanais. A AUSENCIA DE UM COORDENADOR PEDAGÓGICO, no quadro dos profissionais da creche, é bastante sintomática, dando a creche, instituição educação, o papel de "primo pobre". Mais grave é que as crianças de baixa renda, a maioria atendida pelas creches, estão sendo excluídas da construção de conhecimentos que as demais crianças de outros extratos sociais se apropriam "precocemente" seja na casa ou na escola. Espaço físico- o espaço externo das creches é muito bom, há diferentes tipos de piso, (terra, gramado, cimentado), variedade de brinquedos de pátio, permitindo as crianças explorar o ambiente de múltiplas formas. Quanto ao espaço externo do berçário, em pelo menos duas unidades, é muito aconchegante, dispõem de brinquedos adequados à faixa etária atendida, permitindo a exploração e propondo desafios aos bebes. O espaço interno em uma das unidades é muito bom, as demais unidades necessitam de pequenos ajustes e poderiam atender com muita qualidade as crianças de 0-6 anos. Há, entretanto, uma sala do pré, que apesar de recentemente reformada e muito empobrecida, as paredes são escuras, não há brinquedos, não há material produzido pelas crianças, não há nenhum tipo de escrita, seja das crianças ou dos adultos, não há reprodução de obras de artes. Organização do espaço e dos materiais - a organização esta baseada apenas nas necessidades dos adultos, é empobrecida permitindo pouca participação das crianças, dificultando a construção da autonomia. Não há exposição das produções das crianças, o material produzido arquivado nas pastas é repetitivo, com produções de desenhos impressos de escolha dos adultos. Quanto aos materiais, há necessidade de reproduções de obra de arte,que sirvam de referencia e enriqueçam o universo infantil .O numero de títulos de livros infantis deve

ser o equivalente ao numero de crianças matriculados (CEM CRIANÇAS, CEM TITULOS DE LIVROS). Algumas creches têm brinquedos e demais equipamentos de boa qualidade, porém a organização esta comprometida, novamente a iniciativa e o interesse da criança não está sendo considerado. Há estantes baixinhas para organizar os materiais de uso diário das crianças ou para organizar o espaço de forma mais lúdica e atraente, porém estão servindo para guardar outros objetos que o adulto determinou. A organização do ambiente educacional, centrado no interesse da criança, é de grande ajuda na aprendizagem, facilita a construção da independência, autonomia, amplia a interação entre crianças e o exercício da socialização. Rotina do cuidado- baseada nos cuidados domésticos, no modelo assistencialista e substituto materno, este também é centrado no adulto onde a criança é objeto e não sujeito da ação. Na rotina apresentada pelas creches, os grandes marcos são os momentos das refeições, as atividades pedagógicas preenchem os vazios. A alimentação é o centro da organização das atividades diárias, porém a qualidade dos desafios para construção de conhecimentos é insignificante, os funcionários fazem pelas crianças, controlam o que comem, como comem, não consideram preferências e interesses (massificam o que é individual e intimo). Na rotina observada, os adultos limpam o nariz da criança, lavam as mãos, servem os pratos, pegam os brinquedos, não permitindo o fazer infantil, fundamental para a construção de hábitos e conhecimentos. Rotina pedagógica- composta de atividades como música, leitura de estória etc, porém a intencionalidade não aparece, questões como tempo didático, projetos ou seqüências não fazem parte do universo dos monitores. A atividade,dita pedagógica, é para preencher o tempo entre as refeições, ir ao banheiro, escovar os dentes, esperar a mãe. A rotina é uma "rotina de espera" a criança espera o adulto servir, espera o adulto dar o brinquedo, espera o adulto dizer que pode ir ao pátio,espera.. espera... espera.....Há necessidade de construir um projeto pedagógico em que a intencionalidade do adulto junto à criança fique clara. Quanto ao funcionamento geral- as crianças de 4 a 6 anos tem duplo atendimento, vão à CRECHE e EMEI por meio período, recebem alimentação por volta da dez e trinta da manha. Por que a creche não atende as crianças de 5 e 6 anos como a EMEI? Qual a dificuldade da creche em formular um atendimento e construir um projeto pedagógico para essa faixa etária, com atendimento em período integral? Observando "a rotina de espera" das creches, massificação, ausência de estímulos e desafios para a construção da autonomia, de conhecimentos e refletindo com os gerentes (liderança) resolvemos iniciar intervenções nas seguintes áreas: ROTINA PERMANENTE DA ALIMENTAÇÃO: implantar *self-service* e melhorar a estética das mesas e ampliar as possibilidades de escolha das crianças. Exercitar a socialização e a sociabilidade, construir valores ligados à vida cotidiana. Construir com os educadores conceito de que a criança é capaz e competente. ROTINA PERMANETE DO BRINCAR: implantar e reorganizar o espaço para garantir escolha e diminuir tempo de espera das crianças. Reorganizar os brinquedos e criar cantos permanentes em sala de aula, ampliando as possibilidades da criança escolher com que e com quem deseja brincar, diminuir dependência do adulto, podendo pegar brinquedos sozinha. Desenvolver intencionalidade nos professores quanto às brincadeiras e jogo simbólico. Deixar claro para o professor, que brincar é coisa séria, que se aprende a partir de um informante privilegiado que, no caso da creche, com certeza é ele mesmo. Discutimos ainda a importância do registro de campo, como intervir em um registro, fazer perguntas instigantes que levem os professores a desejarem mudanças em suas práticas. Particularmente com as gerentes, refletimos sobre as dificuldades de mudar crianças de módulo no meio do período escolar. Todo o sofrimento que a criança vive em situações de mudanças constantes, a dificuldade do educador de estabelecer vínculos (educar é estabelecer vínculos). A construção de uma nova rotina deve prever possibilidades diversas e simultâneas de atividades e com certeza, mais um instrumento de dinamização da aprendizagem.

OBS. As crianças que freqüentam a CRECHE e EMEI não pertencem a nenhuma instituição, estão soltas. Há EMEIs que ainda dão lições de casa para crianças tão jovens. Sugerimos que professores, mais experientes, com boas práticas pedagógicas, estagiem nas creches e sirvam de modelos para os monitores, levem projetos na área de Língua Portuguesa, como contar estória , cirandas , trava língua etc...(professor de apoio para a formação). Havíamos gravado em vídeo o cotidiano das três creches, principalmente organização do espaço, almoço, o brincar das crianças ,no período da tarde de sexta-feira, discutimos e analisamos as práticas das três creches. Solicitamos aos gerentes, que nos enviem por carta ou similar, às questões e dificuldades, que por acaso tenham no processo de intervenção, nas rotinas permanentes do brincar e alimentação, para que em setembro, o trabalho com os educadores seja mais objetivo.



estratégias de continuidade na capacitação e preparação para o módulo V. Nesse último módulo, seriam feitas as articulações do trabalho desenvolvido durante o ano, pontuando e retomando as questões centrais. Seriam organizadas algumas vivências que pudessem contribuir para o estabelecimento de um significado mais evidente da trajetória de formação vivida por todos.

Para o Ensino Fundamental, o trabalho foi executado considerando as solicitações dos participantes, por área de conhecimento e modalidade, e que fosse ao encontro das diretrizes estabelecidas pelo Programa, ou seja, adotar uma reflexão sobre paradigmas inovadores que fundamentassem a prática pedagógica e interdisciplinar e que conduzisse a uma posição crítica das práticas educativas.

Necessariamente, isso passou por análise dos esquemas de trabalho em situações que incluíram o relacionamento professor-aluno, a construção do conhecimento e as opções metodológicas que levassem em conta o cotidiano da escola e o espaço da sala de aula. Nesse sentido, a utilização dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, como subsídio ao trabalho pedagógico do professor e na condução de temas transversais, foi reforçado, pois considerava-se necessário que o profissional assumisse novas posturas, respeitasse o ritmo do aluno e monitorasse sistematicamente seus progressos e dificuldades.

Como exemplo, apresento a organização do trabalho em Língua Portuguesa[139] e posteriormente os resultados expressos pelos participantes nesse componente curricular.

Os temas específicos, tratados para iniciação da Análise Textual e Semiótica do não-verbal, leitura da imagem, foram organizados de forma coordenada: textos para os professores de 1ª à 4ª séries e textos para os de 5ª à 8ª séries, para possibilitar a compreensão integrada dos temas na metodologia proposta[140].

---

[139] Que teve a Professora Drª. Iracema Batista Torquato como capacitadora.

[140] Tópicos trabalhados: Texto Introdutório: O saber e o óbvio, para todos os participantes. 1ª à 4ª séries: 1°. Texto: Buscando significações entre os discursos próprios da fábula e do texto poético (teórico) e 2°. - Textos: Era só besteira (poema), contra fábula da fábula A lebre e a tartaruga. Atividades para aplicação em sala de aula; 5ª e 6ª séries: 1°. Texto: Relendo provérbios e desvendando significações ocultas (teórico), 2. Texto: De grão em grão (poema). Atividades para aplicação em sala de aula; 7ª à 8ª séries: 1°. Textos: A descoberta do simbólico e os valores éticos (discussão sobre os conceitos de ideologia e ética), 2°. Textos: Fragmento do Pequeno Príncipe,

unesp

Alguns comentários dos participantes em relação:

- aos textos estudados:

> *Nunca vi fábula em forma de poesia.*
> *A gente precisa trabalhar com conto de fada senão a criança não vai ter infância.*
> *Não concordo de dar contra- fábula, nunca ouvi falar disso e tira todo o encanto da criança.*

- a postura dos professores:

> *Professor não tem mais postura e nem classe, não está morto, mas é como a tartaruga , só que nunca ganha corrida nenhuma.*
> *O professor não está morto, se não fosse ele não haveria ensino na escola.*
> *Ninguém mais vai aprender a escrever, na sétima série, eles nem sabem fazer texto, qualquer texto da tartaruga já é difícil para eles agora. E o professor não manda mais nada.*

- a avaliação qualitativa:

> *Outros encontros para maiores discussões sobre leitura crítica.*
> *Gostaria de mais palestras na área de Português.*
> *Continuação desse mesmo trabalho.*

Recordo, ao reler os apontamentos das reuniões avaliativas, que muito se discutiu sobre a matéria Português, e que esta disciplina apresenta complexidades que requerem que os professores sejam atendidos em seus respectivos estágios de conhecimento.

Saint-Exypéry, p.72-74 (As Rosas) e O Pequeno (poema). Atividades para aplicação em sala de aula. Metodologia: Para o desenvolvimento das atividades foram ministradas aulas expositivas, debates para socialização de experiências com recursos audiovisuais. Formação de grupos para posterior discussão em forma de simulados de situações vivenciadas em sala de aula. Com isso pretendeu-se integrar todos os professores e socializar as metodologias propostas pelos professores. Ressalta-se que tal integração não ocorreu. Desde o início os professores já se dividiram. Os professores de 1ª à 4ª séries sentaram-se todos do lado esquerdo do semicírculo formado na sala de aula, deixando o lado direito para os demais. Uma linha invisível parecia separá-los. Mesmo na hora do intervalo, pode-se observar que eles continuavam em seus respectivos grupos, como estavam na sala de aula. Quando foi solicitado para que os professores de 1ª à 4ª séries apresentassem as atividades desenvolvidas, os demais professores que deveriam fazer o papel de alunos de 1ª à 4ª (conforme foi combinado previamente) começaram a questionar com perguntas cujas respostas eram inacessíveis ao conhecimento dos colegas expositores. Foram necessárias várias intervenções, novos acordos para que o trabalho pudesse fluir harmoniosamente, porém os professores de 5ª à 8ª séries insistiam nas respostas, havendo a necessidade do capacitador interferir e responder as solicitações. Não houve tempo suficiente para que os professores de 5ª à 8ª séries desenvolvessem as atividades propostas. Os professores de 1ª à 4ª demoraram muito para desenvolver as atividades propostas, os demais colegas não demonstravam paciência para esperar. Foi preciso que o capacitador atendesse individualmente os grupos. Não era essa a intenção inicial, ao contrário, o objetivo era a integração de todos. Tal objetivo não foi conseguido.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Parecia óbvio que o repertório dos professores das séries iniciais de Bariri diferia muito dos demais colegas. Sendo assim, a grande maioria dos professores das séries iniciais não tinha condições de acompanhar as atividades propostas pelos colegas das séries finais. Sugeriu-se que a parte teórica pode e deve ser comum porque é apresentada pelo capacitador que sabe expor de modo que todos possam entender, senão todos os aspectos abordados, pelo menos o essencial. Tal não acontecia quando os próprios colegas das séries mais avançadas expunham suas atividades, não havia paciência nem metodologia adequada para o entendimento necessário e integrador. Ficou evidente que o tempo também foi um elemento complicador, seria necessário no mínimo dois dias para que, aos poucos, a pretendida integração pudesse ocorrer de forma natural e harmoniosa.

Com as lideranças educacionais do município o foco dos encontros de capacitação esteve voltado aos temas que tratassem de MODELOS DE GESTÃO, AUTONOMIA e PROJETO PEDAGÓGICO. Entendia-se que o diretor sendo o maior responsável pela gestão da escola, não poderia deixar de procurar a participação das comunidades interna e externa, principalmente, diante da nova realidade de autonomia da escola - que aparece também na LDB- a autonomia da escola apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa- desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa não funciona na democracia.[141]

Quanto ao projeto pedagógico, as atividades propostas – inicialmente para a equipe de direção da escola e posteriormente para os professores e para os funcionários – objetiva-se elaborar um Projeto Pedagógico que fosse coletivamente efetivado com a participação de toda a comunidade escolar. Isso é fundamental para assegurar a autonomia desejada das escolas e a construção de uma educação de qualidade no contexto de cada escola.

---

[141] Nesse sentido, foi o seguinte conceito de autonomia que servia de referencia: *O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) tem de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a "independência". A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.* (Barroso , J. 1997a . Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nesse sentido, para o desenvolvimento dessas atividades, foi sugerido alguns caminhos que iniciasse a reflexão e o esboço do projeto, através de uma descrição sobre: Princípios orientadores, "Nossa" escola, "Nossos" professores, "Nossos"alunos, "Nossa"comunidade.

Esses temas eram constituídos por sugestões. Esperava que estas conduzissem a equipe escolar a elaborar um plano de trabalho que tivesse como objetivo final a elaboração coletiva do Projeto Pedagógico da escola. Esse plano deveria incluir, entre outras coisas, uma descrição das etapas sugeridas, apresentação de um calendário com uma agenda de trabalho, formas de organização das atividades assegurando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sugestões de pautas, previsão de prazo para apresentação de uma primeira versão do novo Projeto etc. Como exemplo, apresento um dos primeiros projetos encaminhados para análise e discussão das equipes da escola e do programa:

Projeto Pedagógico da Escola Municipal Eurico Acçolini.

Origem

A nossa escola, por ser uma das duas de Ensino Fundamental Municipal na cidade de Bariri, caracteriza-se por atender praticamente todo o município, merecendo destaque apenas a constatação que 30% dos nossos alunos são oriundos do centro da cidade.

Princípios orientadores

✓ *As diretrizes educacionais da nossa escola devem estar assentadas nos aspectos socais, econômicos e políticos que orientam nossas decisões para os problemas que enfrentamos no nosso cotidiano.*

✓ *Para a construção da identidade de nossa escola temos como princípio a qualidade. Essa qualidade constitui-se em um compromisso da nossa equipe escolar e dos nossos alunos baseado no respeito mútuo e no permanente entendimento.*

✓ *Nossa missão visa criar uma cultura escolar que valorize a participação de todos (professores, alunos. Comunidade), objetivando a aprendizagem efetiva do aluno.*

✓ *A articulação e integração permanente de todas as ações desenvolvidas com os alunos ao Projeto Pedagógico.*

Nossa escola

A nossa escola foi construída em 2000 e possui 12 salas de aula, 6 organizadas como sala ambiente. Possui ainda uma quadra de esportes descoberta, e um ginásio coberto. São instalações que podem ser consideradas como muito boas.

Nossos professores

Nossa escola conta atualmente com 20 professores divididos em dois turnos: manhã e tarde. A formação desses professores é a seguinte:
100% tem o superior completo



0% não possuem formação adequada
Nossos Alunos
Cerca de metade dos alunos afirmam que estudam todos os dias e a outra metade só estudam quando têm prova. 65% deles têm lugar apropriado para o estudo.
Com relação ao acompanhamento dos pais nas atividades dos alunos, 65% orientam diariamente os seus filhos em casa; 24% fazem isso semanalmente.
Nossa comunidade
A situação profissional dos pais dos nossos alunos é a seguinte:
Entre os pais 93% estão empregados; 3% estão desempregados; e 4% estão aposentados.
Entre as mães, 45% estão empregadas; 52% afirmam desempenhar apenas as atividades de dona de casa; 1% estão desempregadas; e 2% estão aposentadas.
Com relação a escolaridade a situação é bem variada
38% dos pais tem o primeiro grau completo;
49% tem o primeiro grau incompleto
47% tem segundo grau completo;
6% tem o segundo grau incompleto;
28% tem o superior completo
6% tem o superior incompleto
Renda familiar.
83% famílias tem renda familiar que variam de quatro (4) a seis (6) SM, e 17% de 1 a 3 SM.
Composição familiar
19% das famílias têm apenas um filho; 51% têm dois filhos; 22% têm três filhos e 8% quatro filho
Atividades de lazer
As famílias têm atividades de lazer ma sua maioria (71%), embora não discriminadas.

É importante ressaltar que o esboço apresentado foi a primeira tentativa de elaboração e foi interessante porque ficou claro para as lideranças que não se chegaria ao Projeto Pedagógico ideal, mas sim ao Projeto Pedagógico possível naquele específico momento. Mudanças deveriam ocorrer no futuro, mas mudanças só acontecem em uma realidade. Portanto, para que elas possam ocorrer, é necessária a existência prévia de uma realidade a ser aperfeiçoada.

Os resultados obtidos e expressos nas Unidades Escolares com as lideranças também foram expressivos e apresento, a seguir, algumas CARTAS selecionadas por função profissional e que foram elaboradas pelos sujeitos para expressar um outro procedimento avaliativo utilizado :

Querida amiga,
Passamos nesse ano por um processo de formação continuada, que envolveu toda rede municipal de nossa cidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Como coordenadora de creche aprendi a ter coragem e a refletir para juntamente com nosso grupo transformar a rotina, sistematizar e planejar nosso trabalho como educadores.
Ainda não é tão simples sistematizar e planejar nosso trabalho envolvendo todos com o mesmo ânimo, mas tenho certeza que houve um grande avanço e que poderemos e devemos avançar ainda mais. Esse acontecimento foi como uma base de sustentação, como se eu ouvisse diariamente: "Caminhe, vá em frente que estou ao seu lado", durante a noite essa voz soa novamente "É hora da auto-avaliação, reflexão e ação".[142]

Oi, amiga,
neste ano de 2000 começou em Bariri um Programa de Formação Continuada para nós professores, isso nunca ainda tinha acontecido, é uma coisa nova, para melhorar o nosso trabalho. O próprio nome já diz "Formação Continuada", é um pessoal especializado de fora que vem para Bariri complementar o nosso trabalho, as minhas reuniões foram realizadas mais ou menos cerca de uns 2 meses de antecedência. Eles vêm para cá conversam com a gente, nos incentivam para continuar o nosso trabalho como professor com os nossos alunos, para um mundo e um futuro melhor.
Percebi que a coletividade é muito importante entre todas as professoras. E até nos visitar nas escolas eles foram para ver como a gente trabalha, é uma visita técnica. Eu só espero que ocorra realmente uma união entre as creches, pré-escolas e com o ensino fundamental, para a educação em Bariri se tornar muito boa e gostosa para se trabalhar, melhorar ainda mais. [143]

Querida Amiga.
Nós começamos a fazer um curso capacitação, aprendendo como lidar com as crianças de 0 a 6 anos; já estamos no fim. Pois aprendi várias coisas muito interessantes, como desenvolver atividades, brincadeiras e etc.
No começo foi difici, pois tinha pouca experiência; hoje depois desse curso o meu desempenho e qualidade no serviço com as crianças já mudou e pra melhor. Já tenho várias idéias, que posso utilizar na sala de aula, procuro observar bem as crianças para poder ter ajuda nos projetos que pretendo desenvolver com elas, procuro saber dos seus gostos para que elas aproveitem bem tudo o que estou lhes proporcionando. Espero que esse tipo de curso não acabe por aqui pois ele nos ajuda muito.[144]

Minha querida amiga
Estou lhe escrevendo, para contar que aqui na minha cidade estamos fazendo um curso de formação continuada de educadores.

---

[142] Autoria: Coordenadora de Creche
[143] Autoria: Professora Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª.
[144] Autoria: Professora da Pré Escola

unesp

Este curso teve 5 encontros, isso me ajudou muito no meu trabalho como monitoria da creche, em que trabalho.
Aprendi muitas coisas, achava que creche era só para as crianças ficar lá, para seus pais trabalharem fora, mas desde o berçário até o pré tem muitas atividades e ensinamentos.
O nosso serviço é muito gratificante, apesar de às vezes, pessoas de fora não notar, mas sim criticar, mas o mais importante é que as crianças sabem nos agradecer e na maioria até nos chamam de mãe, isso nos enriquece e nos dá ânimo e força de vontade, para cada vez melhorar mais o ambiente em que trabalhamos.
Gosto muito de trabalhar no berçário, com os bebês de 4 meses a 1 e meio de idade, é trabalhoso e cansativo, mas é muito maravilhoso porque a gente volta a relembrar dos nossos filhos quando eram bebês, porque esses bebês nos amam como se nós fossem sua segunda mãe.
Espero que um dia a gente volte a se encontrar e contar as novidades do nosso trabalho que são o mesmo, mas em cidades diferentes.
Um grande abraço e até mais.[145]

Querida Colega,
Estamos concretizando a última etapa deste ano da Formação Continuada.
Neste período foi muito interessante, esclarecedor todos os contatos, embora hoje sinto-me um tanto cansada mas muito feliz por fazer parte deste processo.
Enquanto liderança pontos fundamentais foram discutidos, encontros que nos levaram a mudança nos aspectos administrativos e pedagógicos.
Uma nova visão apontou-nos para direcionarmos nossos olhares de forma mais abrangente e íntimo.
Posso dizer-lhe com o coração que é necessário e vital a todos nós que trabalhamos com educação fazemos parte da formação continuada e caminharmos buscando cada vez mais a reflexão para transformarmos nossas ações.
Aqui, despeço-me desejando-lhe grandes conquistas e um coração cheio de paz
Atenciosamente,
Sua colega.[146]

Caro colega, saudações!
Escrevo ansiosa para contar-lhe um fato inédito: a prefeitura municipal de minha cidade está investindo nos educadores locais. É a hora de aproveitarmos essa chance para rever postura e conceitos para melhorar o nosso trabalho.
No início tudo pareceu estranho, sem contar nos finais de semana comprometidos, além de todo trabalho escolar e doméstico. Eu e meus colegas de trabalho reclamamos um

[145] Autoria: Monitora de Creche
[146] Autoria: Diretora Educação Fundamental.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

pouco, mas com o passar do tempo fomos descobrindo o quanto tínhamos a necessidade de "continuar" o nosso saber.
O fato de participarmos de todos os encontros, independente de área específica, nos proporcionou o conhecimento amplo e o enriquecimento da nossa cultura, que com essa correria diária acaba ficando de lado.
Enfim, apesar do tempo, estou tentando "sugar" o máximo de tudo, para poder crescer como profissional e como pessoa.
Espero que tenha gostado da novidade, e, quem sabe, logo é você que estará me contando sobre novas experiências.
Até mais!

A questão do material didático, planejado pela equipe, utilizado durante os encontros (Módulos I,II,III e IV)[147] por todos os participantes, foi pelos mesmos avaliados [148] como acessível e os textos foram considerados "importantes e prazerosos" para estudos na escola durante os HTPCs.

---

[147] ALMEIDA, A.M.F.P.M., MURARI, E. e RIBEIRO, R. Programa de formação continuada de educadores para sistemas municipais de ensino: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, módulos I e II. Bariri : Prefeitura Municipal de Bariri, 2000. 95p.
ALMEIDA, A.M.F.P.M., CALDEIRA, A. M. A., BARBOSA, R.L.L. e RIBEIRO,R. Programa de formação continuada de educadores para sistemas municipais de ensino: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, módulos III e IV: Bariri: Prefeitura Municipal de Bariri, 2000.189p.

[148] AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES: É intenção da Secretaria Municipal de Educação de Bariri e do Programa de Formação Continuada de Educadores/UNESP obter informações sobre o desenvolvimento do trabalho executado nesses encontros._Assim, pedimos que assinale com um "x" apenas uma opção para cada alternativa._Assinale a opção que mais, objetivamente, representa sua opinião em relação ao encontro:

C: concordo NO: não opino D: discordo

	C	NO	D
1. Os temas tratados no encontro estavam ajustados às minhas necessidades			
2. O nível do encontro foi acessível à minha compreensão			
3. A duração do encontro foi suficiente às minhas necessidades			
4. O capacitador apresentou o conteúdo de forma compreensível, estabelecendo relações entre teoria e prática			
5. O capacitador estimulou e se integrou com o participante			
6. Enquanto participante estive integrado aos assuntos tratados			
7. Enquanto profissional da educação necessito participar de Programas de Formação Continuada			

Em relação ao encontro, em geral, aponte no verso:- 1. Aspectos positivos, 2. Aspectos a serem revistos e/ou dificuldades e As suas sugestões pessoais.

Finalmente, devo considerar que realmente caminhamos ao encontro das expectativas dos profissionais da educação de Bariri, e cabe ainda ressaltar pelos relatos verbais dos participantes, elogios pela iniciativa e investimento da Secretaria, no momento em que solicitavam a continuidade, inclusive no reforço dos temas já trabalhados.

Não conseguiria registrar, descrever, expressar tudo o que há duas décadas tem sido trabalhar na formação de centenas de alunos, nos cursos de formação de educadores, e também na formação continuada com mais de 10.000 professores. Mas o faço dentro dos limites que me permitem esse trabalho e sem deixar, contudo, de considerar toda a complexidade que envolve e que me parece existir no pensamento dos professores, face as exigências atuais dos tempos e do futuro por vezes ainda incerto.

Tedesco (1998, p.124)[149] fala que há uma clara demanda para a profissionalização do trabalho docente:

> A autonomia dos estabelecimentos, a responsabilidade pelos resultados, o trabalho em equipe baseado numa cultura mais técnica e a ampliação dos saberes científicos [também afirma que outros traços apontam para direções inversas, tais como] a diminuição dos requisitos para a entrada na profissão, provocada pela necessidade de apelar a novos docentes; a banalização das competências, entre elas as ligadas à tarefa de ensinar; a demanda de compromisso pessoal mais do que de domínio técnico [...].

Nesse sentido, para a profissão docente, esse paradoxo tem grande significado e muitos desafios a serem enfrentados. A proposta de Morin (2001)[150] tende a ser um caminho, ou seja, o de olhar o mundo e as coisas que convém interrogar:

> Quando se fala de *aprender e ensinar,* não se trata mais somente de aprender o que foi o passado. Compreende-se, por isso, a descoberta do futuro. Mas o que devemos entender por *futuro*? O futuro ainda não existe: o futuro está em construção,

---

[149] TEDESCO J.C. *O novo pacto educativo:* educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998. 150p.

[150] MORIN, E. *A religação dos saberes*: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001. 588p.

> uma construção que diz respeito à totalidade das atividades existentes. O próprio espaço-tempo torna-se um resultado dessa construção. [...] Não existe, portanto, nem formação nem educação para o domínio de uma complexidade ainda representada como propriedade dos objetos e até mesmo como método de tratamento de dificuldades. É a *práxis* do pensamento complexo, ainda mais do que sua prática, que deverá constituir a escola desejada. Porque ela é designo de aculturação [...] a formação inicial, porém mais ainda a formação contínua dos professores, deve dar também uma grande importância a essa relação íntima e sustentada entre educação e cultura que a aprendizagem dos conhecimentos, por mais indispensável que seja, tende normalmente a negligenciar, quando não a esquece, pura e simplesmente. De fato, é com uma *cultura* dos formadores (ensino, instrução, pedagogia, didática) e dos educadores que dê novamente ao desejo, à sensibilidade e à afetividade seus lugares legítimos nas situações de aprendizagem que essa formação inicial e contínua deveria igualmente preocupar-se. (Morin, 2001, p.558-559).

Considero que os campos da formação inicial e da formação continuada possuem pontos comuns e ao mesmo tempo específicos.

De comum a percepção de que o sujeito que se prepara na graduação possa ter consciência de que a reflexão sobre seu papel no mundo é atender à sua vocação, ao seu ofício, no sentido que Paulo Freire colocava: "o homem como um ser inconcluso, consciente da sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais"[151] .

E, nessa busca, ter a consciência aberta às novas aprendizagens, e aqui novamente recupero a referência de Joel Martins sobre aprendizagem, ou seja: "consciência (ou estado de alerta) de que as comunicações são recebidas de acordo com a sua expressão total e não simplesmente uma intervenção que foi manifestada (comportamento). Com o auxílio de um outro que é significativo, o *sujeito* que aprende é capaz de interrogar os seus sentimentos, escolher uma seqüência de ações e verdadeiramente comunicar a sua decisão para os outros de maneira adequada"[152].

Acrescento o que Rui Canário contempla: "[...] uma visão simultaneamente diacrônica e contextualizada do processo de formação profissional e da construção de uma identidade remete para uma concepção da aprendizagem, encarada como um processo interno ao sujeito, em que as diferentes e parcelares aquisições se

---

[151] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. p.72.
[152] MARTINS, J. Uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem: um exemplo. Campinas, 1987. 2p. (mimeograf.)

unesp

combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido".[153] Constato que nesse excerto se encontram pontos que penso serem convergentes da formação e da formação continuada - consciência de sempre querer e fazer, num movimento dinâmico e dialético, guiado pela reflexão para a promoção da prática docente.

Não importa se cada uma delas – formação e formação continuada – tenha papéis específicos a cumprir (e tem mesmo), mas ambas são partes dos valores que assumo, enquanto educadora, ou seja, do que não me é indiferente para meu exercício profissional. Nesse sentido, atribuir valor ao meu papel, enquanto sujeito sempre em formação, descarto qualquer significado de formação e de formação continuada que seja "treinamento", para um fim específico, ou de reciclagem de algo ruim, haja vista a amplitude de significados de minha prática docente.

[153] CANÁRIO, Rui. *A escola: o lugar onde os professores aprendem.* In: Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Portugal: Universidade de Aveiro, 1997. p.4.

unesp

POLÍTICA PÚBLICA E ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COM QUALIDADE

As experiências realizadas permitiram constatar que a viabilidade, execução e sucesso de um programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, no âmbito municipal, devem-se, em grande parte, a projetos comprometidos efetivamente com políticas públicas. Tais experiências podem/devem ser consideradas como reflexo do Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino e do resultado do processo avaliativo (que permeou todas as ações de capacitação realizadas).

É claro que as Políticas Públicas não se limitam apenas à formação de professores e, sim, possuem uma abrangência e aprofundamento que envolve, no caso dos municípios, a organização geral do sistema educacional.

Desde o início do trabalho com as redes municipais de educação, ficou claramente assentado que a organização dos sistemas municipais poderia ser o ponto de partida e condição fundamental de garantia da qualidade da educação municipal.

Tais indagações foram provocadas por leituras avaliativas e gerais dos indicadores apresentados, em alguns documentos, que eram obtidos, quando se iniciava o programa de formação continuada de educadores.

Alguns municípios apresentavam planos gerais, outros, apenas, intenções para a educação. Ainda, de outros eram obtidos indicadores acerca do projeto de educação que o prefeito havia elaborado por volta da campanha eleitoral.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Assim, realizei e coordenei com pesquisadores da UNESP[154] uma pesquisa intitulada: ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO: NOVAS POSSIBILIDADES NA GESTÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS[155] que teve o apoio do Programa de Políticas Públicas da FAPESP[156].

O desenvolvimento desse trabalho iniciado em 2001 foi oportuno, porque, a organização dos sistemas municipais de educação, naquela época e ainda hoje, está a exigir que os governos municipais estabeleçam uma política educacional clara e que atenda aos interesses de sua comunidade, articulando-os com os interesses nacionais. Isso, porque a Constituição Federal de 1988 e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceram a organização autônoma do município em consonância com os sistemas da União e dos Estados.

No Estado de São Paulo, a organização dos sistemas municipais de educação, o processo de municipalização do ensino fundamental e o necessário aumento de autonomia das escolas requerem dos governos municipais um grande esforço para o desenvolvimento de um programa intensivo voltado à área de gestão dos profissionais, responsáveis por tarefas que estavam sob a responsabilidade do governo estadual.

São muitas as questões que devem estar equacionadas pelos governos municipais. Dentre elas, apontam-se as seguintes: formação de dirigentes educacionais; gestão de programas de formação; formação em serviço; qualidade de ensino; avaliação institucional em relação ao sistema.

---

[154] Além de Bauru, participaram pesquisadores dos Campus da UNESP de Araraquara, Assis e Presidente Prudente.

[155] ALMEIDA, A.M.F.P.M. e RIBEIRO R. Organização dos sistemas municipais de educação no estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão de políticas públicas. In: BARBOSA, R.L.L. (org.) *Formação de educadores*: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed.UNESP, 2003.

[156] Que objetiva: a) Apoiar pesquisas interdisciplinares; b)Identificar obstáculos e dificuldades enfrentados na área da ação social do poder público, estadual ou municipal, de modo a permitir a formulação de políticas públicas que respondam às necessidades sociais existentes no Estado de São Paulo; c) Produzir análises sobre formas de gestão e políticas públicas inovadoras, que subsidiem a formulação de políticas públicas criativas e adequadas ao Estado de São Paulo; d) Elaborar metodologias padronizadas e acessíveis de avaliação de políticas públicas, inclusive mediante a transferência de tecnologias apropriadas; f) Sistematizar, disseminar, avaliar e fazer o balanço dos trabalhos acadêmicos que acumularam conhecimento nas áreas de atuação pertinentes às políticas públicas, bem como divulgar experiências passadas bem sucedidas. www.fapesp.br

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Além de criar as condições materiais adequadas para o funcionamento das escolas, os governos municipais têm a tarefa de estabelecer uma política educacional clara e aberta à participação da comunidade. Para isso é necessário que os quadros profissionais do sistema municipal estejam com qualificação adequada em relação à organização e gerenciamento da educação pública e que os mesmos estejam capacitados à construção de uma cultura que valorize o compromisso profissional, bem como, privilegiem a formação adequada para a coordenação de projetos.

Por outro lado, para que os municípios possam protagonizar efetivamente os processos de descentralização, organizarem-se internamente, buscando soluções necessárias aos problemas existentes e, desse modo, poderem projetar iniciativas de desenvolvimento, há necessidade de exercitarem uma prática de coordenação de políticas locais, envolvendo outros agentes educativos relevantes.

A pesquisa científica em educação aponta a tendência de aglutinar estudos que propiciem a associação entre pesquisa e a demanda pública educacional dentro de uma perspectiva de democratização e melhoria da educação.

Essa orientação permite que as investigações se pautem não só por temas surgidos no universo da academia, nem só pelos limites oferecidos pela realidade cotidiana, mas também que se articulem, resgatando e incorporando as contribuições de cada segmento, no sentido de integração efetiva entre a Universidade e outras instituições educacionais, permitindo que a primeira, na teoria, não se distancie das segundas e que tais investigações estejam voltadas à prática.

Neste sentido, busquei com o trabalho em organização de Sistemas Municipais de Educação, a articulação entre a pesquisa acadêmica e a demanda pública da educação municipal, fenômeno este relevante à emergência de relações educativas e de reflexão conjunta para a construção de uma linguagem educacional comum e o trabalho em equipe. Esse alargamento de campo referente ao de atuação permite desencadear um outro olhar da sociedade, apontando para o

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

papel da pesquisa universitária e para a organização municipal e seus respectivos projetos públicos.

O objetivo fundamental da pesquisa constituiu-se em investigar como o município de Bauru estaria encaminhando as questões que dizem respeito à organização de um sistema municipal de educação ou seja: a) quanto à organização institucional do Sistema Municipal de Educação de Bauru referente ao conselho municipal de educação, ao plano municipal de educação, a atualização do Estatuto do Magistério Municipal em vigor desde 1986 e em desacordo com a legislação vigente (LDB), ao plano de carreira e a organização estrutural da rede municipal de educação; b) quanto à proposta educacional do município contemplando ações "voltadas para a construção das propostas pedagógicas das escolas".[157] - a concretização no plano prático do projeto político-pedagógico do município, c) quanto à formação continuada dos profissionais da educação e d) avaliação permanente, possibilitando ao sistema a reflexão de seus trabalhos no desenvolvimento da articulação da parceria inter-institucional para o planejamento baseado em indicadores e a produção de alternativas inovadoras de gestão pública.

Uma dos pontos que foi considerado relevante e inovador na referida pesquisa, foi ter conseguido em sua metodologia, o exercício articulado e integrado das abordagens quantitativas e qualitativas, isto porque, à medida que, no campo da educação, as investigações estão freqüentemente submetidas a questionamentos, torna-se necessária a utilização de procedimentos inovadores científicos, principalmente quando se busca uma coerência com as novas posturas políticas, em organização de sistemas municipais de educação, adotadas hoje em nosso país.

Para tanto, requereu-se a elaboração de um plano metodológico de trabalho, que foi estruturado em decorrência dos objetivos propostos, ou seja, o fortalecimento da articulação entre a Universidade e o poder público municipal que contribuiria para a construção de uma política educacional orientada pelos princípios da participação e, para a formulação de políticas públicas inovadoras, na área da educação, no município parceiro. Isso posto, o caminho metodológico teria que ter uma forma cíclica e não linear de investigação.

---

[157] PORTELA, A. L.; ATTA, D. M. A. A dimensão Pedagógica da Gestão da Educação. In: Guia de Consulta – Prasem II, Fundescola-Mec-Unicef-Undime, Brasília 1999. 88p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Buscando incrementar a articulação, entre a pesquisa acadêmica e demanda pública da educação municipal em foco, foram apontados indicadores que favoreciam à pesquisa universitária e também contribuíram para a organização municipal relativamente aos seus projetos públicos.

O levantamento de dados pertinentes pautou-se em duas fontes metodológicas: uma decorrente das reuniões formais e informais entre as equipes; seminários temáticos sugeridos por ambas equipes; sistematização e análise de documentos; encontros formais e informais com os responsáveis e/ou membros dos departamentos de educação da Instituição parceira; acompanhamento das ações desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação e nos projetos de seus departamentos; interação participativa da coordenação da pesquisa com representações da equipe parceira que serviram para esclarecer o andamento da pesquisa.

Uma outra fonte de dados foi decorrente da interação da coordenação da equipe da Universidade nas situações de trabalho da Secretaria Municipal, partilhando o lugar com os atores envolvidos e atividades afins.

Fortaleceu a interação, sem dúvida, também buscar significados comuns entre os envolvidos sobre a situação social e cultural a serem construídas que envolveram os seguintes aspectos: observações, com registros, das situações de trabalho, levando em conta as atividades das equipes no processo; registro das anotações de campo e de outros documentos pertinentes à situação; descrições (relatos) produzidas dos registros de eventos (reuniões e encontros) que contribuíram para: anotações, registros das reações referentes aos temas tratados, informações, conversas informais, notações da própria experiência das equipes, idéias, apreensões e problemas vivenciados durante o tempo da pesquisa; organização seqüencial e análise cíclica do material coletado para posterior publicação.

Através dessa pesquisa integrada – Universidade e Secretaria Municipal de Educação de Bauru – e que para ambas constituiu uma experiência inédita no âmbito de projeto em políticas públicas[158], proponho-me oferecer uma

[158] O projeto, na época, foi o único aprovado pela Fapesp no Estado na área de política pública voltado para educação.

unesp

imagem do que permeou o desenvolvimento do trabalho para verificar como estava se dando a organização do sistema municipal de educação de Bauru.

Os trabalhos de ambas equipes iniciaram-se logo após a aprovação do projeto pela FAPESP, sendo que os primeiros encontros ocorreram na Universidade, mais precisamente no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, respectivamente em 18 de dezembro de 2000 e 10 de fevereiro de 2001.

A primeira reunião em 18/12, enunciada pela imprensa local[159], contou com a presença das lideranças das equipes da Universidade e da Prefeitura Municipal de Bauru, além dos pesquisadores integrantes do projeto e membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

Na oportunidade, ratificou-se o objetivo de integração das equipes parceiras para o desencadeamento de um plano de trabalho para os seis meses iniciais estipulados pelo projeto. Desde aquela ocasião[160], a instituição parceira mostrou claramente a intenção de colaborar com a pesquisa, o que se confirmou durante todos os meses de trabalho.

Posteriormente, as equipes se reuniram com o objetivo de compor os grupos de trabalho, bem como a atuação dos mesmos dentro das pautas elaboradas: principais atividades e levantamentos de dados para a deflagração de ações que seriam encaminhadas.

Essas ações visavam ao estabelecimento de diretrizes para um efetivo planejamento que daria apoio e subsídios à proposta que seria desenvolvida. Assim, algumas questões iniciais foram levantadas:

- ✓ Como estão surgindo os Sistemas Municipais de Educação?
- ✓ Que alternativas estão sendo indicadas?
- ✓ Quais as diretrizes macro - estruturantes?
- ✓ Como funciona a Rede de Educação?
- ✓ Quais são os órgãos que dão as diretrizes?

---

[159] JORNAL DA CIDADE. Lançado Projeto de Gestão Pública. Bauru, 18 de dezembro de 2001, disponível em http://www.jcnet.com.br/.

[160] JORNAL DA CIDADE. Unesp e Prefeitura iniciam pesquisa em políticas públicas: Bauru, 13 de fevereiro de 2001, disponível em http://www.jcnet.com.br/.

- ✓ Em relação aos professores, quais as ações já desencadeadas?
- ✓ Como se articula a Formação Continuada dos Professores?

Ficou evidenciado, já nos primeiros encontros, que a pesquisa iniciada estaria voltada à prática: a uma ação que não poderia separar a dimensão pedagógica da administrativa. Essas deveriam ser embasadas em dois eixos paralelos e convergentes: no plano de consolidação para seis meses (via projeto de Políticas Públicas da FAPESP) a ser desenvolvido em parceria e no diálogo que permitiria quaisquer sugestões dos atores envolvidos (pois, essas poderiam ser negociadas).

Desse modo, todo o desenvolvimento do trabalho: agendamento dos encontros, pautas, seminários, etc. foram negociados e organizados em comum acordo entre as equipes parceiras. Desencadearam-se também, outras questões como:

- ➢ A necessidade de um levantamento pedagógico, um tipo de diagnóstico, ainda não detalhado, colhido do cotidiano dos professores da rede municipal de Bauru, mas considerando que se contaria com o envolvimento pleno desses professores, que deveria ocorrer de forma natural;
- ➢ o projeto inicial não equacionaria a situação econômica ou um plano de carreira, pois não daria para formular plano de carreira sem levar em conta as ações políticas de professores e dirigentes.
- ➢ a necessidade de não se perder de vista o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, uma vez que todas as ações seriam engendradas pelo projeto, ou seja, a idéia central era considerar **Bauru pensando sua educação**, em primeiro lugar.
- ➢ a necessidade de uma coerência de idéias e de um projeto que as representassem;
- ➢ a eleição de ações e bases por meio de um consenso operacional para que essas não fossem encaminhadas de modo linear; e, para

que isso se efetivasse, uma das condições seria a de ampliar e sedimentar a parceria entre as equipes.

- a discussão acerca da situação conjunta dos professores da rede, porque havia muitas ações fragmentadas propostas por eles;
- a verificação sobre o porquê do magistério de Bauru não conseguir se identificar como categoria;
- a necessidade de um projeto que representasse um plano coerente, que desse suportes técnico e pedagógico, não norteado apenas para o aspecto administrativo, mas sobretudo voltado aos professores e que fosse um instrumento de apoio, um plano que favorecesse e contemplasse os professores.

Como o acompanhamento avaliativo e contínuo permeou todo o desenvolvimento do projeto, a avaliação destes momentos iniciais, tendo em vista que seriam determinantes em relação aos procedimentos que seriam adotados e encaminhados, no decorrer do trabalho, deve ser ressaltada em seus aspectos mais relevantes, não apenas abordados pelo grupo, mas considerados enquanto valores assumidos, conforme seguem pontuados abaixo:

- ✓ a importância de se estabelecer uma relação positiva de trabalho entre ambas as equipes, visando à integração e posterior formação de um só grupo de trabalho, que esperava-se desenhar a partir da qualidade de interação entre os representantes das duas instituições. O papel da universidade, no delicado momento inicial, em que esta qualidade estava por se conseguir. Estas reflexões conjuntas foram decisivas para a consolidação da parceria:
- ✓ a confiança como valor fundamental a ser desenvolvido entre as equipes. Para que isso ocorresse seria necessário exercitar a percepção de que o ritmo dos grupos era diferente e deveria ser respeitado.
- ✓ os processos de decisão deveriam ocorrer com a participação de todo o grupo.
- ✓ seria fundamental que houvesse um espaço, onde a equipe da secretaria se percebesse como protagonista deste projeto,

incorporando o processo da Educação de fato, buscando a emancipação do educador como sujeito da própria educação, enquanto uma ação própria sua.

- ✓ o grande desafio para a equipe da Universidade: saber conduzir o movimento de adentrar a uma estrutura com ritmo e dinâmica próprios e a *priori* já estabelecidos.
- ✓ a valorização do papel da equipe da Secretaria como referência no contexto da rede, do projeto.
- ✓ o início da formação da noção de sistema (processo dinâmico e vivo) no lugar da noção de rede.
- ✓ a construção da autonomia do grupo.
- ✓ a visão do projeto como uma prática efetiva: processo desencadeante no sentido da originalidade do trabalho e de suas potencialidades geradoras de novos conhecimentos no âmbito das políticas públicas educacionais.
- ✓ a necessidade de introduzir um corpo teórico que embasasse as reflexões e práticas a serem adotadas pela equipe, a partir de seminários teóricos, palestras, etc.

É oportuno destacar que uma das primeiras reflexões teóricas experienciadas pelas equipes deu-se a partir de um seminário intitulado "Educação e Emancipação",[161] em torno do conceito filosófico de "trabalho" que em filosofia refere-se "ao fazer humano", diferente de "tarefa", pois essa é um posicionamento ativo no sentido externo da palavra. O "trabalho" envolve o questionamento de objetivos que são elaborados no decorrer de um processo. É nesse sentido, que "o fazer juntos das equipes" (da Universidade e da Secretaria Municipal de Educação) seria um trabalho de equipe supondo ampliar o relacionamento e conhecimento do ponto de vista não só epistemológico, mas de relações humanas. Também, esse "trabalho em equipe" teria alguns aspectos pontuais, sem perder o global, pois pensar o global era fundamental para que o trabalho das equipes não virassem tarefas.

[161] Elaborado por um dos colegas pesquisadores o Professor Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nesse sentido, a realidade apresentada teria que ser estudada e debatida. Seria preciso espaços para reflexão geral e da necessidade de pensar com o outro. Como ele atua? O que mudar? E a estrutura? O que fazer? São momentos de reflexão social e política. Como fazer na análise conjuntural? Em relação à Educação – o que se busca? Refletir e discutir o projeto político de educação para o município? Como se concretiza em nível de ação?

Os encaminhamentos propostos, no final do referido seminário, foram direcionados no sentido de que o trabalho que se faz em parceria tem que finalizar conclusões coletivas e com pactos.

As equipes da Universidade e da Secretaria Municipal da Educação se constituiriam em um grupo de pesquisa; teriam que ter uma base conceitual comum; teriam que procurar ver o outro lado, mas sem perder de vista o local e ver o local sem perder de vista que faziam parte de um todo; que a qualidade da educação é a emancipação humana; que o conhecimento e a concepção humana não são necessariamente tradução de emancipação humana; que a emancipação humana é o que nos distancia da barbárie, em que o termo solidariedade já se acha embutido. Garantir o diálogo, a incorporação significa um exercício de ouvir "o outro"; que a única salvação, nesse país, é a escola pública.

Também, em outro seminário que possibilitasse a transferência e ampliação de conhecimentos, foi orientado pelo tema "Ensino e Fast-Food"[162]. A condução do debate foi encaminhada a partir da explanação e discussão do texto "Mcdonaldização do Ensino"[163]. Discutiu-se a adoção pelas universidades e escolas do modelo *fast food* sobre a imbecilização do ensino. O texto, em síntese, compara os pacotes promocionais dos restaurantes McDonald's, onde os sanduíches são conhecidos pelos números 1, 2, 3, 4 etc. com a homogeneização de padrões de qualidade total impostos pelo neoliberalismo. A padronização de produtos como os McProdutos tem como meta a calculabilidade, a mensuração, a previsibilidade e padronização de gostos, de comportamentos, de perfis médios de

---

[162] Foi conduzida pela pesquisadora da equipe da UNESP, Professora Drª. Iracema Batista Torquato.

[163] CARTA CAPITAL. BRESLER, R; ALCADIPANI, R. Mcdonaldização de Ensino Disponível em: http://www.cartacapital.com.br Acesso em 14 de abril de 2000.
(Rafael Alcadipani, na época era graduando em Administração pela ESPM e bolsista de Iniciação Científica (Fapesp). Ricardo Bresler, professor da Enesp- Fundação Getúlio Vargas.)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

consumidores. Ao cidadão, espera-se que cumpra bem às normas de convivência em filas e sejam educados, ou seja, não exijam além dos referidos lanches devidamente numerados ou optem pelos que estão no cardápio; (conveniente também será não compará-los às fotos publicitárias espalhadas nos restaurantes e nos outdoors).Tais mecanismos são necessários aos novos tempos, em que tudo tem que ser cronometrado para se evitar perda de tempo. A satisfação de se comer um número 1 deve ser maior do que pensar em novos sabores. Afinal, a racionalização consiste também em rapidez, eficiência e maximização de resultados.

Diante desses argumentos levantados no seminário, o grupo foi levado a pensar até que ponto, no trabalho na escola ocorre a robotização dos profissionais. Até onde se reproduz condutas da "lanchonete" com alunos ou colegas. Será que a criticidade virou um *slogan* vazio? Ou apela- se para um professor crítico que vai morrer de fome se não aderir ao novo modismo na ênfase da razão instrumental, condicionando os alunos a darem respostas prontas que satisfaçam mais às necessidades do mercado de trabalho em detrimento da reflexão e da busca de seus próprios ideais e utopias.

Reavaliar para avaliar "o quanto e como" se está padronizando os alunos de acordo com o perfil do homem que terá sucesso. Esta ênfase à competitividade e ao sucesso rápido parece ser o ponto de partida e de chegada que se espera dos estudantes do ensino médio[164] que almejam ter êxito na universidade.

O profissional da educação que estuda, pesquisa, reflete parece perder tempo demais na medida em que há maneiras (procedimentos metodológicos), mais rápidos de ensino e aprendizagem, via conferências relâmpagos, apresentação em grupo com poucos minutos para debates posteriores, pesquisas

---

[164] Sobre esse ponto, recordo que no seminário foi dado um exemplo polêmico: Ao tratar do ensino médio, o ministro Paulo Renato, em entrevista ao programa Roda Viva, levado ao ar no dia 25 de abril de 2000, pela TV Cultura de São Paulo, afirmou que esta modalidade de ensino deve preparar para a vida e para obter êxito no vestibular. Do que pode-se concluir: a razão instrumental predomina sobre os aspectos cognitivos e atitudinais. Formar conceitos e refletir sobre os valores que estão na base de toda conduta que vise à formação de cidadãos críticos já não é tão relevante quanto ser bem sucedido em provas e vestibulares. Conseqüentemente aumentam-se as redes de cursinhos, por analogia às redes de *fast food*.

unesp

com linhas determinadas para poderem ser publicadas com otimização de espaço e economia de caracteres. Assim, muitas fotos podem substituir páginas de descrições inúteis nos jornais, nas revistas etc. Se as mesmas são coerentes com as matérias ou se fornecem novos dados que ajudariam na reflexão sobre o assunto abordado pela reportagem não importa. Importa causar impacto, consumir menos tempo e menos espaço. Desse modo, consensos mudos vão sendo criados em nome da necessidade de se trabalhar rápida e eficientemente. Estimular o raciocínio, levantar debates e questionamentos reflete um espírito desprovido de síntese e de objetividade. O curioso é que tais técnicas muitas vezes são tidas como novos modos para tornar os sujeitos flexíveis e humanos na proporção em que valorizam a prática. Muitos que não se encaixam ao ensino *fast-food* são denominados de teóricos demais em relação ao novo profissional da educação que necessita ser dinâmico e ágil em seu saber-fazer.

Os participantes, no final desse seminário, chegaram a algumas considerações, como se pode destacar: o professor necessita conhecer e refletir sobre a sua própria prática; até que ponto se é ético, quando se entra no tipo de ensino *fast food*. Ética – fome de dever e liberdade; faltam vozes para provocar reflexões sobre este tema; professores e alunos ainda a serviço do sistema; a "macdonização" relacionada aos cursos de capacitações de professores, à propaganda do ministério sobre "ensino médio é para a vida" e a artificialização dos conteúdos; a questão da participação da sociedade civil na discussão da Educação no município de Bauru.

A importância desses momentos iniciais de consensos, em relação aos objetivos, propósitos da pesquisa e atitudes das equipes, constituíram-se nas marcas para o estabelecimento dos subtemas que seriam trabalhados, numa metodologia específica de trabalho para a obtenção dos dados elencados, visando sempre, entre as equipes, parceiras que se pautassem em um "construir juntos", envolvendo processos e integração. Tais subtemas referiram-se a:

1. Construção de um Sistema Municipal de Educação
    1.1. Plano Municipal de Educação
    1.2. Conselho Municipal de Educação
    1.3. Plano de Carreira

1.4. Organização estrutural da rede Municipal de Educação

2. Proposta Educacional do Município

3. Formação Continuada dos Profissionais da Educação

1. A construção de um Sistema Municipal de Educação

O processo de descentralização das políticas públicas em curso no Brasil, a partir das duas últimas décadas do século passado, desenvolve-se marcado, entre outras coisas, por alguma ambigüidade quanto ao entendimento dos conceitos e quanto a eventuais leituras simplificadoras das conseqüências da sua implantação. Essa é uma situação esperada, pois se "trata de um processo de natureza bastante diversa, dado que envolve estruturas de poder, questões (...) e atores políticos de caráter e conteúdo bastante desiguais"[165].

No que diz respeito à ambigüidade, essa resulta das relações entre os processos de **descentralização** e **desconcentração**. No caso da descentralização do ensino fundamental, conhecido como "municipalização do ensino", não é raro encontrar os termos descentralização e desconcentração sendo utilizados como sinônimos [166].

Acredito ser oportuno e necessário ter claro o significado dos conceitos de descentralização e desconcentração, para que os envolvidos no projeto pudessem tornar-se agentes multiplicadores nos demais municípios da região de Bauru e, para tanto, seria necessário assegurar o pleno domínio, por parte desses quadros, dos conceitos mais estruturantes relacionados à construção das redes municipais de ensino fundamental público. "Possíveis", porque se sabe que cada quadro seria constituído de acordo com a cultura pedagógica de cada comunidade municipal.

No Brasil, as diretrizes - que indicam mais pontualmente a idéia de organização de sistema municipal de ensino - passam pela LDB de 1996 em seu Art. 8º: *"A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em*

---

[165] AREETCHE, M. A descentralização como condição de governabilidade: solução ou miragem In: Espaço e debates, Revista de Estudos Regionais e Urbanos, Ano XVI, 1996. p. 76

[166] Esse entendimento da descentralização e desconcentração como sinônimo pode ser visto no artigo Política Educacional: redefinição de competências e novos modelos de gestão"de Rose Neubauer da Silva e Neide Cruz, in Descentralização e Políticas Sociais, Fundap, 1996.

unesp

regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino" e pela Constituição Federal no Artigo 211: *"A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino"*, dentro dos pressupostos da descentralização e autonomia da política atual.

Esses temas são básicos nas discussões, nas propostas de modernização da administração pública brasileira, sendo a descentralização indicada como um requisito essencial à democratização.[167] A descentralização entendida:

> [...] como um processo de distribuição do poder que pressupõe, por um lado, a distribuição dos espaços de exercício de poder – ou dos objetos de decisão -, isto é, das atribuições inerentes a cada esfera do governo e, por outro, a redistribuição dos meios para exercitar o poder, ou seja, os recursos humanos, financeiros e físicos. (UGA , 1991, p.95)[168]

A descentralização funda-se no caráter democrático das instituições e pressupõe a garantia do acesso universal às informações necessárias para assegurar que os segmentos menos poderosos possam ter assento aos conselhos de direção e também que os processos de gestão e de tomada de decisões sejam transparentes.[169]

A bibliografia referente à área de Direito Administrativo, por exemplo, examina bem os conceitos de descentralização e desconcentração. Embora a produção seja relativamente ampla na área, situo dois autores considerados referências: trata-se de Hely Lopes Meirelles e Maria Sylvia Zanella Di Pietro.

Para Meirelles, descentralizar, "em sentido jurídico-administrativo, é atribuir a outrem poderes da Administração" [170]. Como o detentor dos poderes da Administração é o Estado, o autor entende que a Descentralização Administrativa

---

[167] CABRAL NETO, A.; ALMEIDA, M. D. Educação e Gestão Descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. In: Em Aberto, Brasília, V. 17, n 72, p. 35-46, fevereiro/junho/2000.

[168] UGA, M. A. Descentralização e democracia: o outro lado da moeda.. In: Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, Nº 5, p. 87-104, junho 1991.

[169] STEIN, R. H. Descentralização e assistência social. In: Cadernos da Abong. São Paulo: Abong, 1997, p. 5-20.

[170] MEIRELLES, H. L. Direito Administrativo Brasileiro, Malheiros Editores, 19ª ed. São Paulo, 1994.p. 637

pressupõe, "a existência de uma pessoa, distinta da do Estado, a qual, investida dos necessários poderes da administração, exercita atividade pública ou de utilidade pública"[171].

A **desconcentração** administrativa é, para o mesmo autor, tida como uma "repartição de funções entre os vários órgãos [...] de uma mesma Administração, sem quebra de hierarquia."[172]

Como se vê, para Meirelles não há possibilidade de descentralização de um poder para uma outra instância do Estado, inclusive a referente a um estado membro da Federação ou mesmo um município. A descentralização só ocorreria quando o poder descentralizado fosse atribuído a uma outra pessoa jurídica distinta do Estado.

Entretanto, aponta o mesmo autor que, na prática, as iniciativas de descongestionamento administrativo ora se aproximam da descentralização, ora se aproximam da desconcentração. Esse quadro contribui para o entendimento de que descentralização e desconcentração possam ser considerados como sinônimos.

Para Di Pietro, a **descentralização** implicaria na "distribuição de competências de uma para outra pessoa, física ou jurídica"[173], supondo "a existência de, pelo menos, duas pessoas jurídicas, entre as quais se repartem as competências"[174].

Já no caso da **desconcentração**, esta ocorre quando existe dentro de uma mesma pessoa jurídica uma distribuição de competências. Dessa forma as "atribuições administrativas são outorgadas aos vários órgãos que compõe a hierarquia, criando-se uma relação de coordenação e subordinação entre uns e outros. Isso é feito para descongestionar, desconcentrar, tirar do centro um volume grande de atribuições, para permitir o seu mais adequado e racional desempenho".[175]

A partir dessas definições iniciais a autora considera ainda que esse tema pode ser analisado sob dois pontos de vista: o político e o administrativo. Assim a **descentralização política** ocorre quando o "ente descentralizado exerce atribuições próprias que não decorrem do ente central; é a situação dos Estados-membros da federação e, no Brasil, também dos municípios. Cada um desses entes locais detém

---

[171] Idem, p. 638.
[172] Idem, p. 638.
[173] Di PIETRO, M. S. Z. Direito Administrativo, Atlas, São Paulo, 1996. p. 296
[174] idem. P. 296
[175] idem. P. 296

unesp

competência legislativa própria que não decorre da União e nem a ela se subordina, mas encontra seu fundamento na própria Constituição Federal. As atividades jurídicas que exercem não constituem delegação ou concessão do governo central, pois delas são titulares de maneira originária".[176]

Embora tentasse adotar no âmbito da pesquisa, as orientações de descentralização política, indicadas por Di Pietro, inclusive no que se refere à Municipalização do ensino fundamental, isso não significava desconsiderar que a construção de um sistema municipal de educação pública municipal é uma jornada de conquistas no dia-a-dia e que essa construção pode passar, inicialmente, pelo caminho da desconcentração onde, em parceria com o estado, o município assume a responsabilidade por aspectos do sistema público de ensino.

Dessa forma um município pode ir se fortalecendo, inclusive com a formação de quadros capazes para assumirem as responsabilidades das iniciativas necessárias para a construção de um sistema municipal próprio de ensino fundamental.

Sobre a idéia da autonomia dos municípios, que passa por um conjunto de novas competências e recursos, que valorize a dimensão política, pedagógica e sócio-organizacional da sua construção, considero que deva ser fortalecida, quando se reconhecer que a autonomia do município não é absoluta, mas que com a União e o estado, o município balize suas relações de interdependência, transcendendo uma suposta subordinação que possa ainda prevalecer. É importante ressaltar que isso passa pela organização da educação municipal e pelo que a LDB dispõe no art. 11, parágrafo único: "Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de educação básica". Isso significa que o município pode decidir entre essas possibilidades para a organização de sua educação municipal.

---

[176] idem. P. 296

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

✓ ***A constituição do Sistema Municipal de Educação de Bauru***

Considero que na organização de um sistema de ensino, o município poderá assumir um dos seguintes caminhos: 1) organizar seu próprio sistema, 2) integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica, e , em qualquer dessas duas hipóteses, cabe ao município dar cumprimento à sua responsabilidade constitucional e legal em relação à educação infantil e ao ensino fundamental.

A Secretaria Municipal da Educação de Bauru optou pela segunda alternativa, quer dizer, a Diretoria Regional de Ensino da Secretaria de Estado da Educação desse município cuida da supervisão das escolas municipais de ensino fundamental e de educação especial, enquanto o município não dispuser de estrutura administrativa suficiente para tal.

Essa foi a análise sobre a situação feita, na época, e mantenho-a, pois não houve alteração. Diante desse contexto, a efetiva organização do sistema municipal de ensino de Bauru deveria abranger providências relacionadas às seguintes questões: lei instituindo o Sistema Municipal de Ensino, a qual deve resultar de amplos debates sobre a educação do Município; modificações na lei que criou o Conselho Municipal de Educação; provável reestruturação da Secretaria Municipal da Educação; processo de elaboração do Plano Municipal de Educação; o censo escolar; atenção ao problema da municipalização do ensino; revisão do Estatuto do Magistério; implantação de novo Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério; integração ao sistema municipal de ensino, das creches que se encontravam na esfera da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, com suas conseqüências na organização e funcionamento da rede municipal de ensino.

A primeira condição para a realização desse grande trabalho seria de natureza política. O município precisa, permanentemente, ter sério e consistente compromisso com a educação, realizando um trabalho conjunto e solidário, envolvendo todos os agentes das sociedades política e civil e, de modo especial, as associações de moradores e os profissionais e trabalhadores da educação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O Executivo Municipal tem um importante papel nesse processo. A ele cabe estimular e criar canais de participação, coordenar e articular as ações de planejamento que se fazem necessárias. Se todos compreenderem o significado e o alcance deste compromisso, ter-se-á criado o ambiente propício para que se tenha, na esfera municipal, ainda mais, uma educação de qualidade, em benefício de toda a população.

1.1. O Plano Municipal de Educação

Acredito que uma das iniciativas mais importantes para a construção de um sistema municipal de ensino fundamental passe necessariamente pela elaboração do **Plano Municipal de Educação**.

Embora a Constituição Federal de 1998 (art. 214, caput) e a LDB (art. 9º, I) exijam o Plano Nacional de Educação, a legislação não se refere à exigência de planos de educação para os municípios. No entanto, a própria LDB (art. 11, I) coloca que o município deve desenvolver suas ações educacionais integradas às políticas e planos educacionais da União e dos estados. Nesse sentido, constitui-se uma providência necessária, para a organização de um Sistema Municipal de Ensino, a elaboração de um Plano Municipal de Educação[177].

Esses pontos indicam que o município terá efetividade, em seu planejamento, garantindo eficiência em sua educação. Isso não significa que o Plano Municipal de Educação deva restringir-se ao planejamento da rede

[177] Para tanto, em sua confecção, o município deve considerar alguns pontos, abaixo elencados: "a regularização das escolas mantidas pelo município, quanto à situação legal e as condições mínimas de funcionamento; a reorganização da rede escolar e nucleação de escolas rurais, com implantação de transporte; apoio pedagógico e administrativo às escolas para elaboração e/ou execução de sua proposta pedagógica e do novo regimento escolar, incentivando a discussão e o aprofundamento das possibilidades introduzidas pela LDB quanto à organização da educação básica e à gestão democrática das escolas; discussão sistemática com as escolas sobre os resultados do censo educacional e de desempenho escolar e apoio a atividades para reverter o fracasso escolar; levantamento da situação de todos os profissionais que integram o quadro de pessoal da educação municipal; implementação de uma política de recursos humanos que corrija os desvios e distorções existentes e promova a sua qualificação e aperfeiçoamento; elaboração do novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério; execução de projetos de titulação de professores leigos, evitando-se a admissão de novos professores não habilitados; organização ou reorganização do funcionamento da educação no âmbito da prefeitura municipal, de acordo com a legislação vigente; implantação e/ou implementação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF;colaboração com outros municípios, com o estado e com a União". In: SARI, M.T. Organização da Educação Municipal: da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: *Guia de Consulta* – Prasem II, Fundescola-Mec-Unicef-Undime, Brasília 1999. p. 34 e 35.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

municipal de ensino. Na medida em que o Sistema Municipal de Educação estiver sendo constituído, o Plano Municipal de Educação deve estar contemplando o conjunto da educação na abrangência do município, através das modalidades de ensino, necessariamente a voltadas à educação infantil e, ao mesmo tempo, deve estar abrindo ampla discussão sobre uma política educacional e acerca de uma proposta clara de educação.

Cumpre ressaltar, também, que a elaboração do Plano Municipal de Educação requer o levantamento de diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo Sistema Municipal de Ensino, desde as determinadas pela Constituição Federal e LDB (ensino fundamental e educação infantil) e as outras como educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, além do ensino médio. Também, ter claro as diretrizes que orientarão o plano, bem como a definição de metas com cronograma e a elaboração de indicadores dos recursos financeiros.[178]

Entretanto, o Plano Municipal de Educação não poderá se constituir em uma iniciativa meramente formal para atender a uma exigência dos marcos legais que regem o tema. A elaboração desse Plano deve acontecer em um contexto de ampla mobilização da sociedade civil, com vistas a uma efetiva participação de todos os personagens (professores, pais, alunos, funcionários, etc) da educação escolar e em todas as suas dimensões (educação de jovens e adultos, educação especial, iniciativas de educação não formal, etc).

- ✓ ***O Plano Municipal de Educação de Bauru***

A lei orgânica do município de Bauru, de 05-04-1990 da educação, colocou no seu artigo 116 que "o Plano Municipal de Educação, de duração plurianual, estabelecido em lei, em consonância com o Plano Nacional e Estadual, é de responsabilidade do Poder Executivo, elaborado sob a coordenação da Secretaria da

[178] SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. IV Plenária do Fórum Estadual de Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998. p. 9. (Mimeogr).

unesp

Educação, consultada a comunidade educacional e a Câmara dos Vereadores, a partir de diagnóstico das necessidades levantadas".[179]

O Plano Municipal de Educação, elaborado e implementado, é um dos elementos constitutivos do Sistema Municipal de Ensino. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Bauru, desde o início do projeto, manifestava a intenção de elaborar o referido Plano, mas como não se organizava para isso, as equipes da pesquisa elaboraram um encaminhamento que conduzisse à concretização do Plano Municipal de Educação. Não havia, entretanto, plano algum para desencadear esse processo, envolvendo a comunidade.

Nessa linha de condução, as equipes envolvidas agilizaram uma discussão para a elaboração do Plano Municipal de Educação, considerando a reflexão: *como o plano poderia se articular às ações propostas e o executivo informar legitimamente para ser incrementada uma política educacional que pudesse oferecer as diretrizes gerais dos princípios filosóficos e políticos, garantindo que o município teria em seu planejamento o foco da eficiência em sua educação?*

Isso não significava que o Plano Municipal de Educação se restringiria ao planejamento da rede municipal de ensino. Na medida que o Sistema Municipal de Educação estivesse sendo constituído, o Plano Municipal de Educação deveria estar contemplando o conjunto da educação na abrangência do município, através das modalidades de ensino, necessariamente à educação infantil e ao mesmo tempo estaria abrindo ampla discussão de uma política educacional e de uma proposta clara de educação.

Partindo dessas diretrizes, e como estratégia da pesquisa, decidiu-se envolver efetivamente as lideranças da Secretaria da Educação. Os líderes seriam representantes do Ensino Fundamental, Pré-escola, Ensino Infantil, Jovens Adultos, Coordenadores, CEJA, Diretores de creche. O encontro desses líderes teria como meta verificar qual a estrutura existente, em termos de organogramas,

---

[179] Sobre essa questão, Vereadores da Câmara Municipal de Bauru questionaram a Secretaria Municipal da Educação sobre o Plano Municipal de Educação. Nesse sentido, invocaram o não cumprimento do artigo 116 da Lei Orgânica do Município. No questionamento afirmavam que "esse artigo não tem merecido por parte da Administração o cuidado necessário. Esse assunto deve ser melhor debatido na Câmara". A isto acrescentam que o "descumprimento desse artigo é uma coisa muito grave".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

para a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos e qual seria a estrutura ideal para esses níveis de educação. Isso deveria desencadear novas possibilidades, por meio da proposição de novas idéias e ações que partissem das lideranças, principalmente as relativas às responsabilidades da Secretaria pelo processo educativo do município.

As proposições expostas poderiam levar à seguinte pauta: repensar a contribuição social de todos os membros que trabalhavam como educadores em relação às crianças e jovens; repensar que a construção se fazia (e se faz) na renovação, ainda que esta seja, inicialmente tímida, possibilitando uma abertura para se reforçar a articulação, anteriormente já proposta, entre os membros da Secretaria e os da Unesp; refletir que a responsabilidade, em relação aos compromissos assumidos, é sempre a reafirmação das conquistas e dos ideais da equipe, sem a sua concretização não há nem como se falar em autonomia, muito menos em direitos. Mesmo que as circunstâncias não oferecessem um cenário satisfatório, era preciso continuar pesquisando para achar melhores oportunidades de atuação.

Penso ser oportuno descrever, no presente item, como foi a inserção das lideranças no processo. O grupo dos 11, conforme passou a ser chamado o conjunto de partícipes municipais, foi composto por onze membros que representavam as lideranças do ensino infantil, fundamental e de jovens e adultos da Secretaria da Educação de Bauru, que, em conjunto com os membros do grupo da Universidade, foi solicitado a se posicionar, numa agenda de encontros estabelecida, sobre à construção de um Plano Municipal de Educação.

Na verdade, o grupo dos 11 não tinha conhecimento prévio que o foco seria o plano municipal de educação, porque foi objetivo dos pesquisadores da UNESP, que a questão do plano e as temáticas decorrentes (que fossem conflitantes em relação ao plano) partissem das lideranças e que atendessem às suas expectativas como educadores e responsáveis pelos rumos que fossem propostos à educação de Bauru.

Pelos depoimentos dos integrantes do grupo dos 11, após inúmeros encontros, pode-se perceber que a estratégia permitiu o desencadeamento de posicionamentos mais bem elaborados sobre a questão em debate, por exemplo:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Quanto ao que se espera da educação de Bauru?

> Se tivermos linguagens diferentes não vai dar certo, temos que ter objetivos em comum, No entanto, é necessário aceitar as diferenças todas em relação: unidades escolares, clientelas diferentes, comunidades com anseios e conflitos singulares etc. Por isso é salutar a troca, se colocar como se fosse o outro que espera soluções e/ou apoio. (Depoimento de Diretor da Educação Infantil)

> Participação de todos nós em busca de um Plano Municipal de Educação para Bauru que deve ser feito em construção. É preciso que saibamos o que queremos com esse documento. É preciso também refletir sobre as propostas que vocês querem. (Depoimento de Diretor da Educação Fundamental)

Lembro-me que as discussões remeteram à busca de "modelos" de outros planos municipais de educação e de que todas as decisões independem dos educadores, na medida em que há mudança de prefeitos e todos querem deixar suas marcas, desconsiderando avanços e conquistas. O debate resultou em vários depoimentos:

> Estamos todos em busca de um Pro-jeto de Educação, somos privilegiados nesse processo de construção, porque não há modelos. Precisamos ser atuantes nessa construção para o futuro, que se faz hoje, pelas nossas decisões: que se iniciam aqui, agora, no presente e pela discussão de princípios norteadores que nos conduzirão a atingir nossos objetivos/metas/finalidades.

> Há valores que devem ser refletidos e que não mudam tão facilmente assim e que podem ser traduzidos em princípios.
> Se os objetivos exprimirem esses valores e se o Plano for construído vigorosamente, com a participação da maioria dos membros, que representam as lideranças municipais, será mais difícil, na mudança de poder, que se mude totalmente o que foi produzido.

> Acreditamos que temos um conjunto de professores que têm capacidade de organização para propor um Plano de qualidade - envolvendo todos que estão aqui hoje como só um grupo com vontade que haja melhoria é um assunto que nos envolve, isto é, a educação é a menina dos olhos do educador.

> Faço um convite à participação: vamos trabalhar?
> Como me vejo na proposta educacional do município? Quais são os princípios que irão nortear esse Plano?



Súmula da réplica do grupo dos 11

Essa representa as propostas iniciais entre os partícipes, conforme veremos a seguir.

- Devemos pensar em coisas mais abrangentes e ao mesmo tempo práticas como:
  - Estruturar escolas, com todo os recursos humanos e físicos de qualidade;
  - Projeto político-pedagógico de cada unidade escolar;
  - Proposta de ensino/aprendizagem renovada;
  - Um programa sólido de formação continuada;
  - Coordenação com vínculo e atuação permanente com o grupo de professores das unidades;

- Condições e garantia de aplicabilidade das propostas educacionais na Educação Municipal. Uma Secretaria da Educação deveria pensar educação, fazer educação, repensar a educação e não só vestir a camisa dos políticos. Princípios norteadores:
  - Educação para todos;
  - Educação com eqüidade;
  - Educação não fragmentada em níveis;
  - Educação que valorize o macro e o micro e vice-versa;
  - Educação voltada para o aluno real,
  - Educação que se faça voltada para a diferença que se exige hoje e agora;
  - Educação participativa e solidária;
  - Educação voltada para a prática, sem reducionismos e nem estereótipos como: apocalípticos e integrados.

A partir dessas primeiras reflexões, conseguiu-se avançar para outro tema que permitiu, posteriormente, gerar propostas fundamentadas e para se

esboçar elementos significativos a serem considerados em um plano municipal de educação.

O aprendizado em relação ao significado de qualidade da educação foi surpreendente para ambos os grupos. Subsidiado pelos estudos do texto que trata dos "níveis qualitativos da instituição escolar"[180], ficou evidente para todos que a instituição que não logra sucesso em seus processos de mudança para alcançar a Qualidade não o faz porque só tem conceitos e ferramenta no nível de recursos e no dos processos.

Não que os "recursos materiais e/ou outros" estejam errados ou que lhes faltem algo. Apenas neles não são considerados outros aspectos como: as qualidades dos níveis de identidade e das relações.

Os processos de mudanças eficazes têm como características a atuação com ênfase simultânea e equilibrada no limiar da Ciência ou da Arte em que as identidades devem ter a força criativa para impulsionar mudanças; em outras palavras: há que se ter "vontade de mudar". As instituições excelentes são as que conseguem trabalhar seu processo de mudança na esfera da identidade (essa se

---

[180] NÍVEL DOS RECURSOS FÍSICOS: Neste nível, inclui-se tudo o que é físico material, e ocupa espaço: prédio instalações, máquinas ferramentas, equipamentos, recursos financeiros e humanos. Ele apresenta as seguintes características: é mensurável palpável e físico-material. Ao visitarmos uma escola num fim de semana (quando tudo está inativo), deparamos com o nível de recursos da empresa ou com seu corpo físico.
NÍVEL DOS PROCESSOS: Este nível permeia o dos recursos. A melhor imagem para entendê-lo é, por exemplo, à 2ª feira de manhã, quando os professores chegam, os portões da instituição se abrem, e os recursos físicos são ligados à vida da instituição, pois os processos começam a fluir. Este nível compreende os fluxos vitais da instituição, como os da matéria prima, textos já estudados, atividades terminadas, ou atividades a serem terminadas, trabalhos prontos ou para serem expostos, diários de classes, em formação, alunos, dinheiro de verbas que chegaram, etc. O nível dos processos tem as seguintes características: não ocupa espaço, como o nível anterior. Os fluxos são racionais, lógicos, calculados, previsíveis.
NÍVEL DAS RELAÇÕES: Este nível compreende tudo que acontece com as pessoas. É a alma (ou "astral") da instituição que se expressa no ambiente de trabalho. São características deste nível: os medos, as esperanças, as decepções, as simpatias e antipatias, a harmonia e os conflitos, status, estilo de liderança, prestígio, poder, comunicação, etc. O nível das relações não é visível, como os dos recursos, nem lógico e racional como o dos processos. É sensível, não-racional, sutil, e não pode ser controlado, nem sistematizado como os níveis anteriores.
NÍVEL DA IDENTIDADE: A ESSÊNCIA DA INSTITUIÇÃO: Esse nível abrange aspectos como: biografia a história de vida de cada um, - isto é, o que em comunicação denominamos como "repertório", a biografia da instituição (o histórico da instituição; a mais a biografia dos seus membros, a cultura, os valores, a missão e o sentido da sua existência, os objetivos da instituição e de seus membros, seus mitos, seus princípios de ação, atividade de seus membros perante a comunidade, ao município, à nação, ao mundo). O nível da identidade nos revela outra identidade de consciência. Ele não ocupa espaço, não decorre de tempo, não é sensível ou racional, mas é o nível no qual trabalhamos com consciência e com intuição. É a essência da instituição. Texto adaptado de: MOGGI, J e BURKHARD, D. *O espírito transformador:* a essência das mudanças organizacionais do século XXI. São Paulo: Infinito, 2.000.



constrói diariamente na e pela prática), na qual as transformações se originam e se constituem.

Esses estudos (seminários) tiveram também a intenção de subsidiar a discussão sobre o plano municipal de educação e a formação continuada dos profissionais da educação do município de Bauru. Serviu de base o texto: "Qualidade de Ensino e sua relação com competência e saber" da Professora Drª. Fabíola Pereira Soares[181], que na pesquisa que relato, estava integrada ao grupo dos 11 e exercia, na Secretaria Municipal de Educação, a função de Diretora do Departamento Pedagógico.

Nos seminários foram ainda aprofundados conceitos de qualidade na educação, principalmente, para ficar muito claro o significado que empregaríamos para o termo "qualidade".

Com o objetivo de aprofundar ainda mais as questões levantadas em relação aos *níveis qualitativos da instituição escolar*, as equipes se reuniram para estudos, através de seminários, tendo como perspectiva a qualidade, termo esse muito discutido e sujeito a inúmeras versões, como veremos a seguir.

Uma referência bastante pertinente sobre o significado de qualidade e muito apreciada pelas equipes foi a de Robert Pirsig. Para ele, o mundo podia funcionar sem qualidade, mas a vida seria tão monótona que dificilmente poderíamos enfrentá-la. Aliás, nem valeria a pena viver. A expressão "valer a pena" é uma expressão que revela "Qualidade". A vida consistiria em viver sem quaisquer valores ou objetivos. Uma vez que o mundo obviamente não funciona de maneira normal, ao subtrair-se a qualidade, ela existiria com ou sem qualquer definição ou conceituação. Assim, na concepção de Pirsig a qualidade se traduz num centro em torno do qual uma grande estrutura intelectual estaria se organizando:

> Qualidade não podia relacionar-se isoladamente com o sujeito, nem com o objeto; encontrava-se justamente na relação entre sujeito e objeto. Era o ponto de encontro entre sujeito e objeto. Qualidade não é uma coisa. É um evento. A qualidade é o evento que torna possível a inter-relação sujeito – objeto. Isso

[181] SOARES, Fabíola Pereira. *Encontro de idéias*: uma proposta de valorização e recurso para formação de professores de redes e sistemas de ensino. Tese de Doutorado. Marilia, 2003. 139f. Orientador: Professora Drª. Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida.

unesp

> significa que a qualidade não é apenas o resultado de um encontro entre sujeito e objeto. A própria existência do sujeito e do objeto é deduzida a partir do evento da qualidade. O evento da qualidade é a causa dos sujeitos e objetos, que, por puro engano, são considerados a causa da qualidade! (PIRSIG, 1984, p.227-228)

Interessante perceber, sob essa ótica, o que dá à determinada escola a referência de qualidade por determinado período. Na verdade, há uma conjugação de fatores (gestão, formação dos docentes, alunos, estrutura física, equipamentos, comunidade etc.) que propiciam o evento da qualidade. Há, porém, um outro fator a ser observado no que diz respeito à atribuição deste adjetivo, este reside no olhar de quem avalia e atribui por meio de juízos de valor o *status* de qualidade. Geralmente, trata-se de juízo de autoridade de pessoas notórias, pertencentes à comunidade educativa, porém, esses fazem parte do universo acadêmico, que fará um julgamento pautado em teorias de seu acervo cultural e intelectual. Ou, ainda pais de alunos e/ou outros membros da comunidade escolar que desempenham liderança junto à instituição e que terão como referência seus repertórios culturais.

Ao se falar sobre saberes, no universo da educação, e mais pontualmente atender a demanda da pesquisa, recorreu-se a um estudo bem elaborado e apresentado por Gauthier (1998, pág. 20-25), que alerta para o fato de que mesmo reconhecendo que o ensino é uma atividade realizada há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, e que a ignorância pode levar-nos a uma cegueira conceitual, calcada nas idéias preconcebidas que cercam a docência.

Entre elas, cita o autor: para ser professor basta conhecer o conteúdo, o que remete a idéia de que o ato de ensinar consiste em apenas transmitir conteúdos a um determinado grupo de alunos; para ser professor é suficiente ter talento. O talento, indispensável ao exercício de qualquer profissão, não é suficiente para o exercício da docência, que exige a aquisição de práticas e reflexão constante; para ser professor basta ter bom senso. Tal afirmação ignora o fato de que o universo da educação é lugar de conflitos de valor, e *se objetivarmos apenas bom senso (e não uma pluralidade de sensos), estaremos forjando um mundo unitário que provavelmente nunca existiu;* para ser professor basta seguir a intuição, o que afasta-nos da racionalidade, do senso crítico e nos impede uma reflexão sobre os saberes necessários ao ofício de professor; para ser

professor basta ter experiência, idéia embutida entre os professores, de forma supervalorizada. Todo exercício profissional se enriquece com a experiência, mais esta não representa, em nenhum caso, a totalidade de um saber; para ser professor basta ter cultura. O saber cultural, apesar de essencial no exercício da docência, não pode ser julgado como exclusivo, até porque a cultura erudita e suas referências merecem mais estudos quando relacionadas à atividade de ensino e a apropriação das mesmas.

1.2. O Conselho Municipal de Educação

Além do Plano Municipal, a constituição do Conselho Municipal de Educação[182] é uma outra iniciativa que traduz os primeiros passos na constituição de um sistema municipal de educação autônomo.

O Conselho Municipal de Educação caracteriza-se por ser um órgão representativo da comunidade e mediador entre a sociedade civil e o Poder Executivo local, na discussão, elaboração e implementação da política municipal de educação.

O Conselho Municipal de Educação, de acordo com a Constituição Federal, art. 206, VI, pressupõe o desencadeamento da gestão democrática do ensino público, através da participação da comunidade na "definição e acompanhamento da execução das políticas públicas para a educação. Logo, deve ser representativo na sua composição e dotado de autonomia administrativo-financeira para atuar com isenção" [183].

Dentre os órgãos municipais de educação, o Conselho Municipal se destaca, principalmente porque seu papel é democratizante e sua função é normatizadora. No entanto, o Conselho não tem incumbências administrativas, no âmbito do sistema, e a competência normativa é colocada em leis municipais por volta da instituição do Sistema Municipal de Ensino, seguindo indicativos da Constituição Federal de 1988 e da LDB.

---

[182] Além do Conselho Municipal de Educação um Sistema Municipal de Ensino deve contar ainda com o Conselho de Acompanhamento e Controle Social – CACS – do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF e o Conselho de Alimentação Escolar – COMAE.

[183] SARI, M.T. Organização da Educação Municipal: da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: Guia de Consulta – Prasem II, Fundescola-Mec-Unicef-Undime, Brasília 1999. p. 30.

unesp

À função normativa reserva-se à facilidade da organização e funcionamento do sistema e em hipótese alguma para dificultar os avanços necessários do órgão.

Como o Plano, também o Conselho não pode ser resultado de uma iniciativa meramente formal. Ele precisa ser resultado de uma efetiva participação de todos os protagonistas da educação escolar, pois tem sob a sua responsabilidade um grande leque de atribuições e, entre a mais relevante, a de estabelecer, juntamente com o Executivo Municipal, as políticas educacionais do município.

Com relação aos eventuais enganos, a que fiz referencia anteriormente, o mais importante é destacar que a municipalização de uma determinada política pública não traduz que o atendimento à população passe a ser necessariamente melhor. É bem verdade que a descentralização "pode representar uma condição para a realização de um tipo particular de democracia: a democracia direta (ou participativa)".[184] Mas se é condição necessária, não significa que seja a condição suficiente. A descentralização do poder, em um determinado nível da administração, de uma política pública, não impede que ocorra uma recentralização em nível municipal.

Assim sendo, a descentralização embora apresente o potencial para assegurar uma maior participação e controle de uma política pública pela sociedade, não se constitui em uma panacéia universal, para assegurar uma maior democratização, e melhor controle social sobre as políticas públicas.

Os processos de descentralização têm sido implementados relacionados a duas perspectivas diferentes. Uma primeira perspectiva está relacionada à crise financeira do Estado e a sua dificuldade na implementação de políticas públicas a partir de estruturas centralizadas. Assim, as esferas de poder local ficam responsáveis pelas conseqüências sociais e pelos "ônus político resultante da insatisfação popular decorrentes dos processos de concentração monopolista do capital estabelecido"[185] e sustentado pelo poder central.

---

[184] AREETCHE, M. A descentralização como condição de governabilidade: solução ou miragem In: Espaço e debates, Revista de Estudos Regionais e Urbanos, Ano XVI, 1996. p. 78.
[185] idem, p. 77

A segunda perspectiva é orientada pelo potencial democrático e de maior participação social, quando existe uma maior proximidade das instâncias responsáveis pela implementação de uma determinada política social e os usuários.

No caso específico de Bauru, foi possível verificar grande dificuldade na elaboração de um Plano Municipal de Educação que traduzisse, efetivamente, uma intenção e desejo compartilhados pela comunidade educacional.

✓ ***O Conselho Municipal de Educação de Bauru***

Pela mesma dificuldade manifestada em relação ao Plano Municipal de Educação, as ações da pesquisa sobre o Conselho Municipal de Educação de Bauru - CMEB[186], foram divididas em duas etapas: uma primeira abordagem centrada fundamentalmente na documentação da própria entidade, e uma segunda priorizando depoimentos dos membros do CMEB, entidades correlatas e educadores bauruenses preocupados com a educação municipal.

O objetivo desse item da pesquisa não foi preferencialmente atingir posições consensuais ou elaborar propostas, mas oferecer a maior quantidade possível de dados, para a reflexão posterior, sobre a política pública de educação no município de Bauru.

1ª Parte: ESTRUTURA

Base Legal:

O Conselho Municipal de Educação, órgão consultivo e normativo, criado pelo artigo 117 da Lei Orgânica do Município de Bauru, foi regulamentado pela lei nº 4.177, de 5, publicado no DO de 7.12.1996. *Natureza,objetivos e*

[186] As origens dessas dificuldades podem ser encontradas especialmente na instabilidade das duas últimas gestões municipais: Antonio Izzo Filho é caçado por improbidade administrativa e assume seu vice, no caso, Nilson Ferreira Costa. Este último chegou a ser também caçado pela Câmara mas retornou após o julgamento do processo pela justiça comum. O penúltimo e último Prefeito de Bauru eleitos, tiveram mandatos atribulados, com inúmeras denuncias de corrupção que levaram a processos de cassação definitivos (Antônio Izzo Filho) ou temporário (Nilson Ferreira Costa). Outra característica comum aos dois últimos mandatos foi o rompimento com os vice-prefeitos que assumiram com ambos.

unesp

atribuições. O CMEB constitui-se em um órgão consultivo e normativo da comunidade bauruense com os seguintes objetivos:

> I - Estabelecer, em conjunto com o Executivo, diretrizes gerais da política educacional do Município de Bauru, com a legislação vigente; II - Estimular e acompanhar o desenvolvimento da Educação, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino; III - Participar do planejamento, controle e avaliação da aplicação, no ensino municipal, dos recursos financeiros previstos em lei; IV - Empenhar-se para garantir a execução das legislações federal, estadual e municipal, relativas ao ensino fundamental público municipal e à educação infantil pública, no âmbito do Município; V - Promover um repensar contínuo da atuação da escola na sociedade para garantir que ela seja formadora de sujeitos conscientes, críticos participantes, solidários e justos; VI - Compatibilizar as ações educacionais com programas de áreas como: saúde, assistência pública e promoção social, de modo a não sobrecarregar a escola com tarefas assistenciais.

São atribuições do Conselho Municipal de Educação:

> I - Participar da supervisão das escolas públicas municipais de educação infantil, de ensino fundamental e outras de competência da Secretaria Municipal de Educação; II - Discutir os problemas de Educação suscitados pela população; III - Promover seminários, debates e plenários sobre assuntos relativos à educação; IV - Emitir, no âmbito de sua competência, pareceres sobre questões educacionais que lhe sejam submetidas; V - Requerer e fazer indicações à Prefeitura e à Câmara Municipal; VI - Opinar sobre a aplicação, o funcionamento e implementação de inovações educacionais e formais não convencionais de educação, em caráter de experiência pedagógica; VII - Fiscalizar a aplicação de recursos provenientes do Município, do Estado, da União ou de outras fontes e destinados à educação; VIII - Participar da elaboração do Plano Municipal da Educação; IX - Fiscalizar a execução do Plano Municipal da Educação; X - Realizar em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, a cada dois anos, o Fórum Municipal de Educação. XI - Elaborar ou modificar seu regimento interno. (lei municipal nº 4.177)

O Conselho Municipal de Educação é órgão colegiado com 23 membros e constituído da seguinte forma: 7 representantes de Associações de Moradores (eleitos em plenária); 5 representantes do Serviço Público Municipal (indicados): 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação; 1 representante da Câmara Municipal; 1 representante da Secretaria Municipal da

Saúde; 1 representante da Secretaria Municipal da Cultura; 4 representantes dos Sindicatos dos Professores (indicados): 1 representante do Sindicato dos Professores da rede estadual 2 representante do Sindicato dos Professores da Rede Municipal e, na falta deste, indicados pelos trabalhadores da categoria; 1 membro do Sindicato da Rede Particular de Ensino, 2 representantes das Escolas de Ensino Superior existentes no Município, 2 representantes do corpo discente (eleitos em plenária): 1 representante da União dos Estudantes Secundaristas; 1 representante dos estudantes de Ensino Superior 1 representante da Diretoria Regional de Ensino (indicado), 1 representante da Associação de Pais e Mestres; APM.1 Representante do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente (indicado).

Uma vez eleitos, ou indicados, os conselheiros são nomeados pelo prefeito com um mandato de 2 anos podendo ser reconduzidos. Deve-se registrar que, em alguns casos, a lei não determinou o critério de escolha dos representantes, prejudicando assim o caráter de representatividade deles.

Infraestrutura:

O Colegiado, na época da pesquisa, não contava com sede nem local próprio para as suas reuniões - do Conselho Pleno e das Comissões - e demais atividades. As Comissões reuniam-se em locais de acordo com as soluções dadas pelos seus Coordenadores.

No ano de 2003, foi inaugurada a Casa dos Conselhos que passou a abrigar os diversos Conselhos Constitutivos e onde se realizavam as reuniões. O expediente do CMEB, no que diz respeito às convocações, às remessas de ofícios, bem como à cópia de documentos, realizava-se por meio de conselheiros da SME, na própria Secretaria. Fora isso, tudo o mais se realizava por conta dos próprios Conselheiros, Presidente e Coordenadores.

O CMEB ainda não possuía qualquer mobiliário ou equipamento. Um problema a ser encaminhado/resolvido, que consistia em conseguir local apropriado para instalação do CMEB, tendo em vista que, de acordo com a Lei de sua criação, cabe ao Poder Público Municipal garantir infra-estrutura para viabilizar o funcionamento do Colegiado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

2ª Parte: FUNCIONAMENTO

Da Diretoria executiva:

Obedecendo ao artigo 8 da lei 4.177, a diretoria executiva do CMEB é composta de 5 membros: 1 presidente, 4 secretários, sendo um deles representante da Secretaria Municipal de Educação, que é membro nato, e terá mandato de 2 anos, coincidente com os demais conselheiros.

Do Regimento e Comissões:

O Regimento Interno (RI) do CMEB, a partir de uma minuta, foi, em sucessivas reuniões, analisado e discutido pelos Conselheiros e, finalmente, aprovado no dia 16.6.2000. Registrado na forma da lei, o RI foi encaminhado para publicação, via SME, nos termos do Ofício CME, nº 18, de 5.10.00.

Esse documento dispõe sobre a caracterização do CMEB, dos órgãos que o compõem e respectivas atribuições, de sua organização e funcionamento e das eleições para as funções de Presidente e da Diretoria Executiva, bem como de disposições gerais e transitórias.

Além da Diretoria Executiva, o RI define e caracteriza como órgãos do CMEB, o Conselho Pleno e Comissões. O Conselho reunia-se uma vez por mês e já estabelecera as seguintes comissões (Portarias CME nºs 1 a 4/2000): Comissão Permanente para a Educação Infantil, Comissão Permanente para a Educação de Jovens e Adultos, Comissão Permanente para a Supervisão Escolar e Comissão Permanente para a Educação Especial.

Discutiu-se, na pesquisa, o entendimento que a equipe atribuía, ou seja, o de ser um órgão colegiado representativo da comunidade, como mediador entre a sociedade civil e o Poder Executivo local.

Para tanto, sua atribuição maior consistiria em participar da discussão, elaboração e implementação da política pública municipal de educação, mediando os interesses da população com as disposições constitucionais e legais em matéria de educação.



Assim sendo, as ações do Conselho, por sua natureza consultiva e normativa, deveriam ser encaminhadas em duas direções. Uma delas diz respeito à implantação efetiva do sistema municipal de ensino (Lei para o sistema municipal, reformulação da lei que criou o CMEB, reestruturação da SME, se fosse o caso, elaboração (ou atualização) do plano municipal de educação, consolidação da rede de ensino nos termos da LDB, aprovação do estatuto e plano de carreira para o magistério), a qual deveria ocorrer de forma articulada com a Secretaria Municipal da Educação, demais órgãos e entidades da sociedade civil, sobretudo as Associação de Bairros.

O trabalho conjunto com a Administração Municipal seria fundamental. Sem sua participação a criação e organização, efetivas do sistema de ensino, tornavam-se inviáveis. Isto porque o estabelecimento de normas para o sistema é incumbência do CMEB, mas suas decisões/normas devem resultar de estudos e análises das partes envolvidas no processo educacional.

A outra direção referia-se à participação da população, representada pelos diversos segmentos da sociedade e, sobretudo, pelas Associações de Bairros, na elaboração da política educacional e do orçamento e dos programas para a educação.

Em última instância, o conhecimento, dos recursos para a educação, e as aplicações desses recursos deveriam contar com o envolvimento da população, bem como dos órgãos e conselhos formalmente instituídos nas esferas dos recursos e da merenda.

Dessa forma, resumidamente, foram as seguintes, as metas que o CMEB, contando com os Órgãos Oficiais e entidades não-oficiais, e em trabalho conjunto, deveria perseguir nos próximos anos: (1) implantação efetiva do sistema municipal de ensino e (2) promoção da participação da população, sobretudo das Associações de Bairros, as quais têm os mais graves e urgentes problemas educacionais por resolver[187].

[187] Proposta encaminhada em 24/02/2001.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

1.3. O Plano de Carreira

Conseqüente das leis nº 9.424/92 e nº 9.394/96, a questão do plano de carreira do magistério precisa ser revista, no âmbito dos sistemas municipais de educação, assim como, em alguns casos, há necessidade de alteração do estatuto vigente dos servidores públicos.

É necessário que o Sistema Municipal de Educação tenha explícita a diferença entre o significado do Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério e do Estatuto do Magistério.

Por Plano de Carreira entende-se:

> conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, estabelecendo a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. (...) carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente.[188]

Em relação ao estatuto este "... corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, dispondo, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades".[189] Embora sejam explicitadas essas diferenças, juridicamente e, em relação à legislação do magistério, pode ser possível:

> uma única lei dispondo junta sobre o estatuto e plano, duas leis específicas, respectivamente, sobre estatuto e plano de carreira ou uma lei dispondo sobre o estatuto do conjunto dos servidores, incluindo os professores e outra versando apenas sobre a carreira do magistério. [190]

Embora muitas questões perpassem a organização do Plano de Carreira e do Estatuto do Magistério, o que os Sistemas Municipais de Ensino precisam estar atentos é que um plano de carreira tenha, hoje, uma natureza inovadora e que responda ao desenvolvimento profissional dos quadros. Para

---

[188] ABREU, M. E BALZANO, S. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério público. In: Guia de Consulta – Prasem II, Fundescola-Mec-Unicef-Undime, Brasília 1999. p. 226.
[189] Idem.
[190] Idem.

unesp

tanto, é necessário que se tome cuidados permanentes, para que se fortaleçam as relações entre capacidade, desempenho e carreira.

- ✓ ***O Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério do Município de Bauru***

Considerando que um verdadeiro Sistema Municipal de Ensino tenha atualizado o Estatuto e o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério; e, embora esses temas sejam de natureza investigativa e complexa em pesquisa, foi necessário verificar como o sistema municipal de ensino de Bauru estava encaminhando essas questões, considerando a nova concepção de carreira e articulando profissionalização do magistério com melhoria de qualidade da escola pública brasileira.

Seguem, abaixo, as questões que foram investigadas na época em que discutíamos sobre o tema e os indicadores em que nos norteamos:

Estatuto Vigente	***Plano de Carreira***
1- Deveres/Responsabilidades	1- Valorização dos profissionais
2- Direitos/Vantagens	2- Remuneração do magistério público
3- Investidura no cargo	3- Piso salarial profissional
4- Acesso para mudança de cargo	4- Ingresso por concurso público, por provas e títulos para qualquer categoria
5- Exercício	5- Melhoria da qualidade de ensino
	6- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho
	7- Condições adequadas de trabalho
	8- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluindo na carga de trabalho
	9- Exposições do FUNDEF

PLANO DE CARREIRA, VALORIZAÇÃO DOS VALORES

Valorização dos profissionais:

Em seu artigo 25 da lei 3373/91, (Institui o regime jurídico único) Seção II - Das vantagens pecuniárias; a Lei determina que além do vencimento,

serão pagas ao servidor as seguintes vantagens pecuniárias: I - sexta parte; II – gratificações; III – adicionais; IV – indenizações. Biênios – será concedido quando o funcionário completar respectivamente 3/ 2/ 2/ 4/ 4/ 4/ anos de serviço.

Remuneração do Magistério Público:

Essa, conforme se vê no quadro abaixo, processa-se através da grade salarial:

merendeira	ref. 03	salário	R$ 249,95
servente	ref. 02	salário	R$ 248,81
professor substituto	ref. 11	salário	R$ 286,65
professor de educação Infantil	ref. 15	salário	R$ 418,50
professor do ensino Fundamental de 5ª a 8ª	ref. 16	salário	R$ 462,08
professor do ensino Fundamental de 1ª a 4ª	ref. 15	salário	R$ 418,50
Diretor de Escola	ref.19	salário	R$ 679,93

A atividade extraclasse (A.E.C.) é regulamentada pelo Decreto nº 6692/93 da seguinte forma :

I – Nível A → A.E.C.: - 05 horas semanais trabalhadas em atividades pedagógicas no período contrário : sendo 01 hora diária; Docência de 20 horas semanais; remuneração acrescida de 25% sobre seu padrão de vencimento.

II – Nível B → A.E.C.: -10 horas semanais trabalhadas em atividades pedagógicas no período contrário : sendo 02 horas diárias; Docência de 20 horas semanais; remuneração acrescida de 50% sobre seu padrão de vencimento.

III – Nível C → A.E.C.: -15 horas semanais trabalhadas em atividades pedagógicas no período contrário : sendo 03 horas diárias; Docência de 20 horas semanais; remuneração acrescida de 75% sobre seu padrão de vencimento.

IV – Nível D → A.E.C.: -20 horas semanais trabalhadas em atividades pedagógicas no período contrário : sendo 04 horas diárias; Docência de 20 horas semanais; Remuneração acrescida de 100 % sobre seu padrão de vencimento.

Entende-se por atividades escolares extra-classe aquelas desempenhadas pelo docente nas Unidades Escolares Municipais, necessárias para sua complementação pedagógica (leitura, cursos), para assistência didática ao escolar e para atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos. Essas horas de

atividade diárias deverão ser cumpridas dentro de uma mesma semana. Jamais deverá extrapolar a semana, por exemplo: serem compensadas na semana seguinte.

O decreto permite a melhor distribuição das horas diárias, desde que acordadas entre o docente e a diretora da escola. Por exemplo, o nível A, na terça-feira, cumpre 02(duas) horas e na quinta-feira cumpre 03(três) horas. Esta adequação ("arranjo") de horário é legalmente permitido, ficando também estimado que: a) A.E.C. é opcional; b) é necessário ter 05 anos de efetivo exercício para fazer opção pela A.E.C.;uma vez feita a opção, a passagem será automática e obrigatória de nível modular a cada 05 anos. Também, qualquer que seja o tempo de serviço público municipal que o docente tiver apostilado, ele iniciará a A.E.C. sempre no nível "A", sendo a última oportunidade aos 15 (quinze) anos.

É importante salientar que a elaboração do plano de carreira dos professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef/MEC). Nesse sentido, foi lançado pelo MEC, em outubro de 2000, o "Sistema de Apoio à Elaboração do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal" (SaPCR), desenvolvido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Funduescola/MEC), para auxiliar as Secretarias Municipais de Educação a elaborar o plano de carreira dos professores da rede pública de ensino.

A SaPCR possibilita a elaboração do plano de carreira, considerando a legislação em vigor, a previsão orçamentária do município e a projeção de receitas e despesas do magistério público para os próximos seis anos.

As redes de ensino, na elaboração e/ou revisão de seus planos de carreira, devem estabelecer regras para que os professores ingressem no sistema de ensino, incentivando os que têm dedicação exclusiva, estabelecendo normas para as avaliações de desempenho e critérios para a promoção de ganhos de acordo com o aperfeiçoamento profissional e o tempo de serviço.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O plano de carreira, em seu artigo 16, especifica que o ingresso na carreira será no primeiro padrão do cargo inicial da série e mediante concurso público de provas e títulos.

A melhoria da qualidade de ensino é realizada, através de cursos de capacitação, fornecidos pela S.M.E. durante o ano todo.

A progressão funcional:

Está baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho, considerando os seguintes fatores: - assiduidade, afastamentos não justificados, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade, responsabilidade.

As condições adequadas de trabalho incluem: materiais necessários para o desenvolvimento do serviço (computador com Internet / televisão/ vídeo / microsistem / filmadora / retroprojetor etc...).

O período reservado a estudos, planejamento e avaliação está previsto na programação do calendário escolar. É necessário observar que 60% da folha de pagamento dos professores, do ensino fundamental, são pagos com recursos do Fundef, e os outros 40% são pagos com recursos do Município.

É importante tecer algumas considerações sobre o FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO por ter sido uma conquista valiosa regulamentada pela Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996, portanto, contemporânea da LDB, e com vigência a partir de 1º de janeiro de 1998, criado por força do art. 60, parágrafo 2º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Em seu parágrafo 1º, determina as fontes de recursos dos quais: 15% do ICMS (circulação de mercadorias e prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação), FPE e FPM (Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal e Municípios, respectivamente), IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados dos Estados e Distrito Federal).

No art. 2º, há a normatização da aplicação destes recursos, destinados proporcionalmente ao número de alunos matriculados e presentes no ensino

fundamental das escolas cadastradas, devendo haver uma diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento (1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª séries, ensino especial, escolas rurais). Censo educacional, realizado anualmente garante esta aplicação. Conforme o Art. 7º, pode ser aplicado também recurso para a remuneração dos profissionais da educação, em exercício efetivo, e nos cinco primeiros anos (parágrafo único deste artigo) utilizar na capacitação de professores leigos, na tentativa de eliminar esta situação precária de formação de professores.

Para acompanhamento e controle sobre a repartição, transferência e aplicação dos recursos, a Lei prevê, em seu Art. 4º, a instituição de Conselhos nos diversos níveis de governo, cujos membros não terão nenhuma espécie de remuneração.

Assim, em âmbito federal, o Conselho se compõe de seis membros, no mínimo, representantes do Poder Executivo Federal, do Conselho Nacional de Educação, do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação), da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação), pais de alunos e professores das escolas do ensino fundamental.

Na esfera estadual, o referido conselho se compõe de no mínimo sete membros representantes: do Poder Executivo Estadual, do Conselho Estadual de Educação, pais de alunos e professores da UNIME estadual, da NCTRE estadual e do MEC. Nos municípios, por 4 membros no mínimo, representantes da Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente, professores e diretores, pais de alunos e servidores das escolas.

Orienta o Art. 9º a elaboração do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério indicando como prioritários, os aspectos relacionados à: remuneração digna, o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade de ensino.

No primeiro ano de vigência da Lei, o valor mínimo anual por aluno foi de R$ 300,00. A Lei prevê (em seu Art. 13), ajustes progressivos conforme o estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula, capacitação permanente dos profissionais da educação, jornada de trabalho que atenda vários momentos das atividades docentes, complexidade de

unesp

funcionamento, localização, atendimento à clientela e a busca do aumento do padrão de qualidade de ensino. O acompanhamento da implantação destas regulamentações se torna prioritário.

Em cada Estado, e em cada município, o Fundef deve ser fiscalizado por um Conselho de Acompanhamento e Controle Social, com a atribuição de supervisionar o Fundef e o Censo Escolar. O poder executivo estadual ou municipal é obrigado a disponibilizar, mensalmente, ao conselho do Fundef todos os dados e informações sobre os recursos e sua utilização. O Banco do Brasil, quando solicitado, fornece extrato bancário da conta do Fundef a membros do conselho, deputados, vereadores, Ministério Público e Tribunais de Contas.[191]

O que se tem acompanhado desde a implantação do fundo, em 1998, é que, por exemplo: no estado de São Paulo, houve previsão de aumento de recursos de 17,7% passando de R$ 803,00 para R$ 945,00 de 2000 para 2001.

Esse aumento dos recursos para o ensino fundamental seria em virtude de a receita do estado e dos municípios terem aumentado 16%, enquanto o número de alunos matriculados, na rede pública estadual e nas municipais, ter obtido baixa queda (1,4%). Também, com isso o valor do Fundef, no estado de São Paulo, teria que ser diferente para os dois ciclos do ensino fundamental; no de 1ª a 4ª série, o repasse por aluno seria de R$ 925,56 e, no de 5ª a 8ª, série de R$

[191] Na Internet também estão disponíveis os dados sobre os valores repassados nos seguintes endereços: Secretaria do Tesouro Nacional – dados por município, por origem dos recursos e por mês; Banco do Brasil: dados por município, por origem dos recursos e por data do crédito, período da pesquisa (até 60 dias entre datas inicial e final). Em casos de irregularidades, orienta-se para: 1. Procurar os membros do Conselho Municipal/Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundef, bem como os governantes do município/estado, para alertá-los, formalmente, sobre as impropriedades ou irregularidades praticadas, solicitando correções; 2. Na seqüência, se necessário, procurar os vereadores/deputados do município/estado, para que estes, pela via da negociação ou adoção de providências formais, possam buscar a solução junto ao governante responsável; 3. Ainda, se necessário, recorrer ao Ministério Público formalizando denúncias sobre as irregularidades praticadas, para que a Promotoria de Justiça promova a ação competente no sentido de obrigar o Poder Executivo Municipal/Estadual a cumprir as determinações contidas na Lei do Fundef. Recomenda-se o encaminhamento dessas denúncias, também, ao Tribunal de Contas a que o município/estado esteja jurisdicionado, considerando a competência desses tribunais na forma prevista no Art. 11 da Lei 9.424/96 (que regulamenta o Fundef).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

971,84, segundo as estimativas da Secretaria de Estado da Educação que fez o cálculo com base no orçamento de 2001 do estado.

Segundo estudos, os valores ainda, atualmente, são insuficientes para compor o custo anual do aluno, na maioria dos municípios, embora, no caso de municípios que estejam com dificuldades financeiras, como São Paulo, a ajuda faz-se significativa.

O aumento nos recursos do Fundef indica que os gastos, em ensino, tendem a aumentar, caso as prefeituras cumpram a lei e invistam, na área, os recursos do fundo e mais os 25% ou 30% (dependendo de cada cidade) do valor dos impostos arrecadados.

A questão da fiscalização dos recursos continua em pauta no país. No ano passado, segundo dados do Ministério, foram empregados R$ 15 bilhões, no Fundef, em todo o Brasil. Assim, uma medida de prevenção contra os desvios foi aplicada pelo Banco do Brasil.

Em relação a cada prefeitura, há uma conta específica, no banco, onde são depositadas as verbas do Fundef. O Banco poderá divulgar mensalmente o volume de recursos do fundo recebido em cada município, embora os dados já sejam divulgados, na Internet, através do site do Tesouro Nacional (Ministério da Fazenda).

Especificamente, desde junho do ano passado, deputados estaduais, vereadores, membros do Ministério Público e dos Tribunais de Contas (de estado e municípios), integrantes dos conselhos de fiscalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef/MEC) passaram a ter livre acesso aos extratos à movimentação das contas de todas as prefeituras e governos estaduais onde são depositados os recursos da Educação destinados ao Fundef.

A medida é uma das quatro providências adotadas pelo Ministério da Educação, para intensificar a fiscalização do Fundef e impedir desvios das verbas destinadas à Educação.

O pedido de extrato poderá ser feito diariamente, em qualquer agência do Banco do Brasil (BB), em todos os municípios. Nenhum gerente do BB poderá



se recusar a prestar as informações solicitadas. Convênio entre o MEC e o BB formalizará a abertura das contas do Fundef.

De acordo com o Ministério, o parecer da área jurídica do Banco, que permitiu a adoção da medida, abriu um precedente importante e poderá ser estendido a toda a área social do governo, como os programas de merenda escolar e da saúde. O entendimento firmado é o de que contas públicas não estão sujeitas à proteção do sigilo bancário, em obediência ao princípio constitucional de transparência na gestão dos recursos públicos.

Em relação à qualificação dos professores e pela lei do Fundef, que estabelece que 60% dos recursos repassados aos estados e municípios devam ser usados para a qualificação tanto salarial quanto na formação, uma pesquisa coordenada pela Fipe mostra que há 46% menos professores leigos (sem ter pelo menos a formação em magistério) nas salas de aula do que em dezembro de 1997.

Hoje, as redes municipais de ensino têm 24% mais professores do que em 1997, diferente das redes estaduais que perderam 2,6%. Finalmente, ainda sobre o fundo, há previsão do MEC incluir o gasto com o ensino de jovens e adultos, nos cálculos do Fundef. Com essa medida, além de incentivar a matrícula, nessa modalidade de ensino, o Ministério espera diminuir as distorções nas estatísticas que alguns estados e municípios apresentam.

Cumpre destacar que atualmente está em pauta a Proposta de Emenda Constitucional para a criação do **Fundeb** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica[192] que seria um novo fundo de financiamento que possa alcançar toda a educação básica e que, segundo a proposta, aumente os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhore a formação e o salário dos profissionais da educação.

[192] A proposta encontra-se no site do http://portal.mec.gov.br

unesp

- ✓ ***A Organização Estrutural da Rede Municipal de Educação de Bauru***

O objetivo dessa verificação foi de realizar um levantamento de dados que caracterizassem a rede municipal de educação de Bauru, conforme se apresenta:

- ✓ Rede física;
- ✓ Turmas por período – educação infantil, ensino fundamental, jovens e adultos e educação especial;
- ✓ Atendimento à demanda;
- ✓ Ampliação da rede municipal de ensino fundamental;
- ✓ Recursos físicos e pedagógicos;
- ✓ Caracterização das EMEFS, Creches, EMEIS – CEJA (dados por regional administrativa).

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram os seguintes:

- Análise de documentos - decretos, portarias, pareceres etc.
- Entrevistas com o corpo administrativo da secretaria de educação
- Levantamento de dados juntos às unidades.

Os dados foram categorizados e dispostos em tabelas para uma melhor compreensão da situação da rede municipal.

A tabela 01 mostra a caracterização geral da Rede Municipal de Ensino de Bauru, quanto ao nº de estabelecimentos, nº de classes, nº de alunos matriculados no início do ano letivo de 2001 e a média de alunos por casse. A concentração maior de alunos está na Educação Infantil, na modalidade EMEI, que educa crianças de 04 a 06 anos de idade.

Tabela 1. Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Bauru – exercício de 2001

	Modalidades	Nº de Estabeleci-mentos	Nº de classes	Nº de Matrículas 2001	Média de alunos por classe[193]
Educação Infantil	Creche (0 a 3 anos)	36	61	1.401	23
	EMEI (4 a 6 anos)	45	394	11.719	34
Ensino Fundamental	1ª a 4ª séries (7 a 10 anos)	3	82	2.591	32
	5ª a 8ª séries (11 a 14 anos)	4	37	1.165	32
Curso de Educação de Jovens e Adultos	Ciclo I – 1ª a 4ª séries CEJA (maiores de 13 anos)	37 65	65	1.513	23
	Ciclo II – 5ª a 8ª séries EMEF (5ª -14; 6ª -14,5; 7ª -15; 8ª - 15,5 anos)	2	15	474	32
Educação Especial		5	57	497	9

Em relação a ampliação da rede municipal de ensino fundamental, os dados da tabela 2 mostram o crescimento de alunos matriculados entre os anos de 1997 a 2001.

Tabela 2. Distribuição dos alunos de acordo com o ano

ANO	1997	1998	1999	2000	2001
ALUNOS	2831	2683	2715	3615	4428

Quanto ao repasse de verba FNDE/MEC, referente ao ano de 2001, a tabela 3 apresenta o nº de alunos atendidos pela Secretaria da Educação e o valor gasto aluno/ano.

[193] Segundo o Regimento das UEs, o número máximo de alunos por classe é: EMEI (35 alunos), Creche (25 alunos), Ensino Fundamental (30 alunos nas séries iniciais e 35 séries finais). O CEJA exige um mínimo de 20 alunos por sala.

Tabela 3[194]. Número de alunos atendidos pela Secretaria de Educação e valor gasto anualmente por aluno.

No. Alunos beneficiados	No. Alunos atendido pela S.E	Diferença	Valor mínimo anual por aluno
3356	4699	1072	363,00/381,15

2. A Proposta Educacional do Município

Cumpre agora destacar que um Sistema Municipal de Ensino contemple, além de elementos necessários e próprios do sistema, a **proposta educacional,** em sua ampla dimensão pedagógica voltada à construção das propostas pedagógicas em suas Unidades Escolares.

As novas políticas públicas de educação no Brasil consideram relevantes o processo de construção da proposta educacional do município e as propostas das escolas, pautadas pelos princípios da autonomia e participação. A própria LDB em seus artigos 11 a 15, explicitam incumbências para a escola:

> elaborar e executar sua proposta pedagógica e [...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Verifica-se que, até então, nenhuma outra lei no Brasil enfatizava essas questões referentes à escola.

Conforme já colocado anteriormente, o que se espera hoje é que as Secretarias Municipais de Educação assumam o papel de desencadear as condições necessárias para que as escolas elaborem seus projetos pedagógicos e que, nesse processo, definam as diretrizes para as escolas, estimulem a construção da identidade e da autonomia de cada uma delas, garantindo-se, dessa forma, os princípios de gestão democrática; conforme é colocado no artigo 14 da LDB: "a

[194] FONTE - relatório da diretoria REPASSE VERBA FNDE P/ 2001 (fonte portaria nº. 2188-28/12/00)

unesp

participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares em conselhos escolares ou equivalentes".

Acredito que assim se garanta a construção da proposta de forma coletiva e com a participação de todos os membros da comunidade escolar, da mesma forma que reforça a idéia de que um dos fatores de sucesso da escola é a existência de uma proposta pedagógica construída coletivamente e em funcionamento.

Por outro lado, um fator determinante nesse processo, e que não implica exigências legais, é o fato de o poder público municipal poder/dever assegurar que suas equipes (liderança, professores, pais, funcionários) possam compreender e incorporar os princípios reais da autonomia escolar para a sua efetivação, via projeto político pedagógico do município e propostas pedagógicas das unidades escolares.

Com isso se garante novas orientações, em questões mais burocráticas e administrativas, como, por exemplo, o regimento escolar. Nesse sentido, clareia-se a idéia de que a proposta pedagógica se materializa no Plano da Escola e que o regimento escolar se configura num instrumento de caráter legal que legitima as ações da escola.

O quadro[195] abaixo mostra os elementos que apoiarão a construção ativa e comprometida da proposta pedagógica da escola, em uma perspectiva de ação integrada:

Quadro nº 1 - Elementos de apoio à proposta pedagógica

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PROPOSTA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO CONTIDA NO PLANO
PARÂMETROS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO
POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
SISTEMA DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO
POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO EQUITATIVA DE RECURSOS (MATERIAIS E FINANCEIROS)

[195] PORTELA, A.L.; ATTA, D.M.A. A dimensão Pedagógica da Gestão da Educação. In: Guia de Consulta – Prasem II, Fundescola-Mec-Unicef-Undime. Brasília, 1999. p. 89.

Isso permite o entendimento da dimensão pedagógica que deve permear a proposta pedagógica e que remete às diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da educação brasileira.

Ambos garantem certa unidade nacional aos currículos, embora considerem, em seus pressupostos, as diversidades étnicas e culturais do Brasil. Especificamente os PCN's, em nível municipal, representam um recurso para que se elaborem as orientações curriculares próprias da região e se confeccione as propostas pedagógicas de suas escolas e de planos de trabalho para a aprendizagem significativa dos alunos.

Na modalidade do ensino fundamental, por exemplo, a Resolução CEB/CNE nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental no seu artigo 3º, inciso II, afirma que na definição das propostas pedagógicas das escolas há necessidade de se buscar também a identidade de cada unidade escolar, reconhecendo as identidades de todos os atos da escola. Também, os Parâmetros Curriculares Nacionais, do ponto de vista interdisciplinar e transdisciplinar, possibilitam a discussão dos orientadores pedagógicos que subsidiarão a proposta pedagógica da escola.

Da mesma forma, não se deve perder de vista as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (jan/2001) que além de definir como prioridade a garantia do ensino fundamental para todas as crianças de 07 a 14 anos e a população que não tiveram acesso à Educação obrigatória na idade adequada. Além do ingresso na escola, o plano exige que sejam asseguradas, com políticas educacionais eficazes, a permanência do aluno na sala de aula e a conclusão desse nível de ensino.

✓ *A Proposta Educacional do Município de Bauru*

Considerando que a rede municipal de educação de Bauru atende às modalidades: da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e da educação de jovens e adultos, o levantamento foi inicialmente feito nos documentos existentes por modalidade, ou seja, da educação infantil, do ensino

fundamental, da educação especial e da educação de jovens e adultos, para que se pudesse desencadear uma análise do documento geral norteador da Secretaria Municipal de Educação e de seus departamentos.

As questões geradoras para cada nível foram: existe uma proposta pedagógica? Quando foi escrita? Que concepção de educação apresenta? Como está sua aplicabilidade? Além disso, o levantamento foi iniciado com os dados históricos de cada modalidade.

Nesse sentido, serão apresentados, nos próximos itens, por modalidade, as referências estabelecidas pela política pública de educação no Brasil orientadas pelos princípios da LDB e, em seguida, como se encontrava a educação do município de Bauru.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Em relação à educação infantil, os subsídios para a ação político-pedagógica das redes de ensino são encontrados principalmente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e no Subsídio para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.

Está definido pelo MEC, através do RCNI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que as creches e pré-escolas não devem ser consideradas como um serviço simplesmente assistencial nem se limitam a ser um estágio preparatório para a alfabetização.

Outro ponto fundamental é que a faixa de ensino de zero a seis anos deve basear seu trabalho em três eixos (educar, cuidar e brincar): as brincadeiras, a movimentação das crianças e as relações afetivas que elas desenvolvem. Essas são as formas que a criança têm de aprender.

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeira e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o

> acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural[196].

Por meio dos três eixos, para a garantia dos "conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural", a que se refere a citação, o educador deve, de maneira integrada/articulada, contemplar o âmbito de experiência *Conhecimento de Mundo* que se referem, segundo os RCNI, a seis documentos destinados aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática[197].

A Proposta Pedagógica da Educação Infantil no Município de Bauru

Histórico da Pré-Escola no Município de Bauru

A rede de ensino pré-escolar de Bauru foi criada através da Lei nº 203 de 14 de fevereiro de 1949, pelo poder público municipal, para dar atendimento às crianças de 03 a 12 anos, visando a formação integral dos educandos.

Ela surge voltada às classes populares, não apenas em caráter assistencialista, mas também preocupada, com o desenvolvimento psíquico, motor e social da criança, preparando-a para a, então, Escola Primária. Essa escola, como se sabe, baseava-se no autoritarismo que permeava a política vigente no país.

Bauru pode ser considerada uma das cidades pioneiras do interior de São Paulo, preocupada com a educação infantil não balizada pelo autoritarismo, iniciando, dessa forma, um processo de democratização do ensino.

A primeira unidade escolar criada em 1956 recebeu o nome de "Parque Infantil Stélio Machado Loureiro".

A partir de 1983, a preocupação do poder público, em relação à qualidade e quantidade a educação, torna-se mais efetiva como reflexo da

---

[196] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 23.
[197] Idem, V.2. Apresentação, p.9, 1998.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

mudança de visão política e conseqüência do trabalho desempenhado pela rede municipal de educação infantil.

Nessa época, foi proposto um projeto alternativo de educação pelo trabalho, fundamentado na pedagogia de Celestin Freinet, cujo objetivo era proporcionar condições para o desenvolvimento da criança, a partir do meio em que vive, considerando inclusive a diferença da infra-estrutura. Essa proposta é inspirada por uma concepção da educação popular que visava proporcionar aos alunos a cooperação, comunicação, documentação e afetividade, para - desse modo - formar um cidadão: consciente, crítico, responsável e criativo. Porém, não conseguiu o consenso geral da rede; por isso este projeto foi praticamente desativado.

Posteriormente, a partir 1986, surge a alternativa de trabalho pedagógico balizada numa proposta curricular, elaborada por uma equipe de Educadores da Secretaria da Educação do Município, tendo como objetivo o desenvolvimento global e harmônico da criança, e um adulto sensível, reflexivo, crítico e cooperativo.

Em janeiro de 1987, os Centros de Educação e Recreação passam a ser denominados como Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

A proposta pedagógica do Ensino de Educação Infantil iniciou-se, enquanto projeto, a partir de levantamento do trabalho pedagógico, realizado nas Escolas Municipais de Educação Infantil, no final do ano de 1993. Desse modo, foram constatadas as necessidades e expectativas dos profissionais da rede de ensino referentes à reformulação da proposta pedagógica que subsidiava, até então, a prática.

Para garantir esse processo foi planejado um trabalho baseado na visão interacionista socioconstrutivista de desenvolvimento, segundo a teoria de Piaget e Vygotsky. A preocupação precípua, enquanto trajetória, foi oportunizar aos professores e diretores refletirem sobre os avanços teóricos na construção e aquisição dos conhecimentos pela criança, repensando as suas práticas.

Pode-se, ao longo desses anos, construírem-se os caminhos para viabilização da reformulação da proposta pedagógica. Isso ocorreu, através de: encontros por regionais, cursos, oficinas, palestras, atividades extraclasses, grupo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

de estudos, orientação nas escolas, criação de banco de dados por áreas do conhecimento, aquisição de livros e materiais diversos. Paralelas a essas ações foram criadas comissões e subcomissões responsáveis pela discussão, estudo e elaboração dos pressupostos teóricos das diversas áreas do conhecimento.

As comissões foram compostas por professores, diretores, especialistas e equipe pedagógica da secretaria da educação numa visão democrática e participativa.

A proposta foi implantada em julho de 1996. Em 1998, as escolas municipais de Bauru recebem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN)[198].

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo, com seus parceiros o ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

No ano de 2000, especialistas da Educação Infantil e do departamento pedagógico, fizeram estudos e reflexões embasado no RCN e na Proposta Pedagógica do Município de Bauru dos quais surgiu o Subsídio Curricular para educação infantil.

Este documento está organizado a partir do modelo estrutural dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil , dentro de seus eixos de trabalho, ou seja, *movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática e identidade e autonomia.*. É uma forma, do ponto de vista didático, clara e abrangente; que ressalta a interdisciplinaridade como base intrínseca da prática pedagógica, na educação infantil destacada pelos

[198] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil .Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.3volumes: Volume 1: Introdução; Volume 2: Formação Pessoal e Social; Volume 3: Conhecimento de mundo.

Referenciais, no papel de guia de reflexão sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas da Educação Infantil em todo o Brasil.

Neste sentido, pode-se observar aqui a importância deste documento como referência para o educador infantil em busca para um aprofundamento teórico coerente e contribuidor ao amadurecimento da prática pedagógica.

Quando, então, o Subsídio Curricular para a Educação Infantil, no município de Bauru, faz uso dessa referência, coloca-se, de forma condizente, na busca de um direcionamento positivo que norteie seus educadores.

Porém, este documento não se baseia apenas nos Referenciais Curriculares Nacionais. Tem como base também o esboço da Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru. Faz-se necessário observar a conformação deste documento a partir de suas duas bases. Isso significa que, essas bases devem estar em consonância recíproca, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática pedagógica.

E por último, cabe ressaltar que em toda proposta pedagógica de trabalho coletivo (no âmbito de qualquer organização, quando referente a um organismo de cunho educacional) deve ter a fundamentação teórica incondicionalmente coerente com todo o corpo da proposta.

Um outro aspecto importante da reflexão e construção deste documento diz respeito à participação coletiva de toda a equipe, que compõe a educação infantil da rede municipal. Essa se coloca como protagonista efetiva na construção de uma proposta pedagógica própria; fazendo valer seus papéis de construtores de conhecimento e de profissionais autônomos, capazes de desenhar, com coerência teórica e política, seus próprios caminhos.

Essas proposições justificam-se a partir dos próprios Referenciais Curriculares Nacionais que os contemplam de maneira clara e que também servem de referência para o próprio Subsídio Curricular para a Educação Infantil do Município de Bauru.

É importante ainda tecer algumas considerações sobre as creches, conforme o que segue:

Finalidade da creche

De acordo com disposições da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as creches (ou entidades equivalentes) e as pré-escolas, destinadas às crianças de zero a seis anos, compõem a educação infantil, primeira etapa da educação básica. Em poucas palavras: fato que representa significativa conquista, como direito das crianças e dever do Estado[199]. As creches, objeto de recente Lei municipal, que anteriormente localizava-se na esfera da assistência social, têm, agora, lugar próprio no interior do sistema municipal de ensino (art. 11 e 18 da LDB). Ou seja, a educação que, de modo geral, está presente nas creches (como processo formativo amplo), deve, mediante "uma transição construtiva e democrática" (MEC), receber atenção e tratamento que a caracterize e a consolide como educação escolar (art. 1º, § 1º, da LDB).

Isto implica enfrentar, no âmbito do sistema de ensino, o desafio de integrar cuidado com as crianças e educação ("cuidar-e-educar"), de forma articulada, envolvendo as áreas da educação, da saúde, da assistência social e dos direitos da criança.

No caso das creches municipais, os problemas são complexos, entre os quais pode-se destacar: superação da dicotomia administrativa (áreas social e educacional), atualização da organização e funcionamento dessas creches, elaboração do projeto pedagógico e do plano escolar.

Estas questões envolvem recursos humanos e materiais, compatibilização das ações e atividades no interior das creches e "ausência, na legislação de uma definição precisa das fontes de recursos". Tal quadro requer articulação e planejamento entre Secretarias e Conselhos municipais, tarefa complexa.

Nessa conjuntura, foi aprovada, em Bauru, a Lei Municipal nº 4.674, de 11.05.2001, que criou, junto à Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, em caráter permanente, o "Conselho das Famílias Usuárias de Creche e Berçário Municipal", com a finalidade de garantir "o bem-estar das crianças, promovendo a integração entre a Creche e a Família" (art. 1º).

---

[199] PACHECO, D.P. Publicado no Jornal da Cidade de Bauru de 06/06/2001.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A consecução desta finalidade está assentada "na observância dos princípios fundamentais que norteiam a filosofia e política assistencial do Município", cuja efetivação estará a cargo do Diretor da Divisão de Creches Municipais, às quais "*cabe acompanhar as atividades do Conselho*" de usuários (art. 23).

A lei, que tem essa finalidade, já em vigor, revela a preocupação do Executivo e do Legislativo locais para com o bem-estar de nossas crianças. Articulado a essa finalidade, a lei institui o "Plano de Trabalho" do Colegiado a ser "elaborado pela Assistente Social Coordenadora em conjunto com o Conselho das Famílias Usuárias" (art. 2º, § único).

Por outro lado, nota-se que a lei não faz qualquer referência à proposta pedagógica, obrigatória por dispositivos da LDB (art. 12 e 13), e da qual deveria decorrer o "Plano de Trabalho".

Desta forma, o Conselho de Usuários das creches, que se criou para tão relevante finalidade, não estaria envolvido nas questões de natureza escolar. Timidamente, as palavras: "educador/educadores" são citadas três vezes.

Em suma, os parâmetros relativos às funções educacionais próprias das creches não estão contemplados na referida lei. Assim sendo, tudo está a indicar que se reafirmaria e se consolidaria a permanência das creches na esfera da Assistência Social e não no seu lugar próprio: o sistema de ensino.

Para atenuar a prevalência de uma das finalidades da creche sobre outra qualquer, cuja existência apontamos na lei municipal, as diversas áreas que têm por objeto a criança precisam estar integradas ao planejamento da educação a ser proporcionado pelas creches. Isto poderia se tornar realidade, através dos respectivos Conselhos e Secretarias.

É oportuno registrar, com fundamento no Parecer CEB/CNE nº 4/2000 (item II, 1, "h"), que "as funções de articulação e coordenação da política educacional, nela incluída a responsabilidade pela rede de instituições de educação infantil", cabem às secretarias de educação, como órgãos executivos que são. É só isso e é muito.

Cumpre, ainda, complementar (desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação em 1996) que rumos precisam ser

mudados, principalmente também pelas novas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

Nesse sentido, é muito importante que a lei exija proposta pedagógica das pré-escolas, pois só assim se caminharia à qualidade no trabalho com a modalidade da educação infantil. O poder público tem que ter claro as necessidades da criança em seus primeiros anos de vida e desenvolver políticas necessárias ao melhor atendimento dessas necessidades.

No seminário sobre "O Desenvolvimento Integral da Primeira Infância e as Políticas Públicas", promovido pelo Programa Comunidade Solidária, foram apresentadas conclusões dos pesquisadores. Essas mostraram que a atenção e o carinho são fundamentais ao desenvolvimento, tanto referentes aos aspectos psicológicos quanto aos do aprendizado.

Ainda foram ressaltados, no seminário, os cuidadores da criança – pais, educadores, pessoal da creche, babás e parentes que ajudam a criá-la. Esses precisam ser orientados sobre a melhor maneira de a estimular para que se torne um jovem e um adulto saudável.

É por isso que há a necessidade de que profissionais atuantes nas instituições de educação infantil sejam formados adequadamente para exercerem essa função. Diferente do que se encontra comumente, ou seja, profissionais que "apenas gostam de crianças", que são contratados com critérios que não levam em conta nem o mínimo de escolaridade exigido.

De outro lado, pode-se observar que os municípios alegam que o repasse de verbas para esse setor está sempre em falta. Desse modo, compromete-se a manutenção das creches e os salário dos profissionais.

Sabe-se que as possibilidades existem e são até muitas. Estas são possíveis a partir do comprometimento do poder público em relação à responsabilidade que assumiu e por meio de projetos pedagógicos, com princípios e referências teóricas consistentes, acrescidos a um profundo compromisso referente à criança que tem direito à educação de qualidade.



EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quanto à educação especial, de acordo com o Plano Nacional de Educação, as tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- ✓ integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- ✓ ampliação do regulamento das escolas especiais, para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- ✓ melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental, para essa clientela;
- ✓ expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se: a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração; as adaptações curriculares; a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares; a especialização dos professores para o atendimento às novas escolas especiais; produção de livros e materiais pedagógicos adequados às diferentes necessidades; adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar; oferta de transporte escolar adaptado, entre outros quesitos. Além disso, o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção eficiente de uma escola inclusiva, que garantisse realmente o atendimento à diversidade humana.



A Proposta Pedagógica da Educação Especial no Município de Bauru

Histórico da Divisão de Ensino Especial

Existe, no município de Bauru, o total de 183 escolas que atendem essa modalidade, incluindo as escolas municipais, estaduais e particulares. Nesse sistema escolar, o atendimento à pessoa portadora de deficiência vem se caracterizando da seguinte forma:

- ✓ classes com Deficiência Mental, Deficiência Visual e Deficiência Auditivo em Escolas Estaduais, 19 (dezenove) com 215 alunos;
- ✓ Escolas de Deficiente Mental conveniadas com a administração municipal, 03 (três) com aproximadamente: 441 crianças atendidas em 2 períodos.
- ✓ Escolas de Deficiente Visual conveniada com a administração municipal, 02 (duas) com 28 alunos, em dois períodos.
- ✓ Sociedade, para reabilitação e reintegração do incapacitado, conveniada à administração municipal, 01 (uma) com rotatividade de pessoas atendidas.
- ✓ De acordo com o Senso 94/95, constata-se que há 3.973 pessoas portadoras de deficiência no Município de Bauru, sendo que quase 1.000 com deficiência orgânica (diabetes, renal crônico, hemofílico).

Com relação ao corpo docente da rede municipal, que atua na Educação do portador de deficiência, tem-se o seguinte quadro: 50 professores e 20 professores substitutos, a maioria tem habilitação referente ao 3º grau e na área do deficiente mental, sendo todos contratados pela Prefeitura Municipal.

A Secretaria da Educação Municipal conta com uma Divisão de Ensino Especial e supervisiona as mesmas. A Divisão possui 05 entidades: APAE, APIECE, LAR ESCOLA RAFAEL MAURÍCIO, LAR ESCOLA SANTA LUZIA e SORRI.

A Educação Especial de Bauru não possui uma proposta pedagógica específica e sim projetos gerais .

O que se observa em comum (em relação ao objetivo dos Projetos da Educação Especial do Município de Bauru, ao Plano Nacional de Educação do Ensino Especial) é que a organização do atendimento às pessoas com necessidades especiais possibilita a oferta de educação de qualidade.

Em relação à qualificação dos profissionais, a situação é bastante boa. A maioria dos educadores é habilitada em nível de 3º grau na área do deficiente mental.

A tendência do sistema de ensino é a integração/inclusão no sistema regular ou atendimento em classes e escolas especializadas, ampliação do regulamento das escolas especiais, melhoria da qualificação dos professores e expansão dos cursos de formação/especialização pelas Universidades e Escolas Normais.

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas ao sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art.208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar. Inclusive, recusar um aluno com deficiência, segundo a lei federal 7.853, de 24/10/89, em seu art. 8, é crime. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) também prevê a inclusão de "educandos com necessidades especiais" na rede pública de ensino.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante.

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando às necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela.

unesp

Considerando que o aluno especial pode ser também da escola regular, os recursos devem, também, estar previstos no ensino fundamental. Entretanto, tendo em vista as dificuldades dessa modalidade de educação e a necessidade de promover a ampliação do atendimento, recomenda-se que se lhe reserve uma parcela equivalente a 5 ou 6% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educadores especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. O PNE tem também como meta levar o PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL a todos os municípios do país e atendeu até agora 3.750 municípios.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Especial, as matrículas em classe comum, de integração, subiram 86,2% entre 1998 a 2000; isto é, os alunos passaram de 43.883 para 81.695, enquanto as matrículas em classes exclusivamente especializadas cresceram no mesmo período, 2,4% de 293.1403 para 300.520 alunos.

Nesse sentido, de acordo com o MEC, o crescimento da inclusão é resultado da execução de quatro ações: capacitação de professores, oferta de materiais didáticos e pedagógicos, montagem de centros integrados e das campanhas informando os pais, as escolas e a população que toda criança tem direito à escola.

No entanto, apesar de todos os encaminhamentos, esse tipo de educação, que separa os alunos com necessidades especiais está longe de ser o ideal. Praticamente está se iniciando o processo, ao se aceitar os portadores de deficiência em escolas não especializadas.

Embora "incluir" constitui-se em marco legal, a inclusão não é efetivada, quando a escola não quer aceitar portadores de deficiência. Há muitos casos de diretores acharem algumas brechas na lei e afirmar que não há vagas, que o aluno tem que ficar na fila de espera etc.. Os motivos da recusa são vários, entre outros, até de pais que acreditam ser negativo o contato entre crianças comuns e com deficiência. Outros pensam que o nível da escola pode ser comprometido

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

pela presença de crianças com necessidades especiais. O que não falta é desinformação e preconceito.

Para os estudiosos, há um grande benefício para todo o sistema escolar: a convivência, num mesmo espaço, entre crianças comuns e as com deficiência. A convivência, em sala de aula, traz melhorias não apenas às relações entre as crianças, mas à própria atividade do professor.

De acordo com Romeu Sassaki, pesquisador das deficiências físicas, é importante esclarecer que há uma diferença entre inclusão e integração. São conceitos bem diferentes em que:

> a integração é um processo em que a pessoa com deficiência vai ser capaz de participar da sociedade do jeito que está. Já a educação inclusiva é uma proposta para tornar a educação acessível a todas as pessoas. Propõe uma educação com qualidade para todos, não exclui ninguém sob nenhum pretexto.[200]

Assim, a inclusão não requer nenhum tipo de preparação especial do professor. Ele não precisa ser um doutor em psicologia, por exemplo, para cuidar de uma classe inclusiva. Disposição, boa vontade e determinação para romper conceitos antigos são os requisitos necessários. Portanto, como o próprio Romeu Sassaki afirma: alegar falta de preparação dos professores não é motivo para se renunciar à inclusão. O professor, sem nenhum tipo de especialização, pode cuidar de uma classe inclusiva, "não está capacitado? Então vamos capacitar. O material pedagógico não é adequado? Vamos adequar", propõe.

Cumpre esclarecer que atualmente já há elaboração de um projeto de inclusão pela Secretaria Municipal de Educação. Os professores das creches estão voltando para as EMEIS ou EMEIIs (escolas que atendem período integral de crianças de 2 e 3 anos). Há ainda um repasse de verbas para instituições pela Prefeitura para contratação de professores nas instituições.

---

[200] SASSAKI, R. Inclusão, Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Ed. WVA, 1997.

unesp

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quanto à modalidade da educação de jovens e adultos, o Plano Nacional de Educação orienta que:

- ✓ a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental;
- ✓ é necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além de especialização do corpo docente;
- ✓ a integração dos programas de educação de jovens e adultos aliada à educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-as mais atrativas. É importante o apoio dos empregadores no sentido de considerar a necessidade de formação permanente; organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho;
- ✓ a oferta do ciclo de oito séries iniciais do ensino fundamental é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido aos que completarem o ensino fundamental o acesso ao ensino médio;
- ✓ dada a importância de criar oportunidades de convivência com o ambiente cultural enriquecedor, há que se buscar parcerias com os equipamentos culturais públicos, tais como museus e bibliotecas e privados, como cinemas e teatros.

Além disso, as Propostas Curriculares e o Referencial Curricular Nacional para Jovens e Adultos constituem-se em subsídios à elaboração da proposta pedagógica do município e das escolas e também para projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidas no âmbito municipal, adaptado à validade local e necessidades específicas. Embora com todo esse trabalho e uma

legislação - dispositivos legais pela Constituição Federal de 1998 e pelos pareceres 05/97, 12/97 e 11/99 do Conselho Nacional de Educação, o país carece de fato de uma política pública para a erradicação do analfabetismo.

Voltando ao ponto de partida: a construção da proposta educacional do município e das propostas pedagógicas das escolas, além de estarem subsidiadas pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação e pelas propostas curriculares nas diferentes modalidades, devem realmente serem pautada pelos princípios da autonomia e da participação.

Nesse sentido, implica-se a descentralização, equilíbrio de poder e responsabilidade, consenso na confecção dos objetivos e de processos para alcançá-los, negociação etc. Cabe a Secretaria Municipal fornecer todas as condições para que suas escolas possam exercer a sua autonomia, possibilitando articular unidade e diversidade para a concretização de um sistema de ensino municipal comum.

A Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no Município de Bauru

Histórico da Divisão de Educação de Jovens e Adultos

Em Bauru, a Administração Municipal rompeu o convênio com o MOBRAL em 1984 e decidiu criar um Serviço Municipal de Educação de Adultos, formando em 1985, a Comissão Municipal de Educação de Adultos e Jovens com a tarefa de planejar e coordenar atividades educacionais voltadas a este fim, trabalhando com monitoras estagiárias.

A divisão de Educação de Jovens e Adultos foi criada em 25 de abril de 1986 pela lei 2656, através de convênio com a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR).

Em 1986, foi realizado o primeiro concurso de provas e títulos para função de Monitor de Educação de Adultos e Jovens da Prefeitura Municipal de Bauru.

Após a extinção da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), em abril de 1990, fica-se sem amparo legal para emitir

certificados aos alunos que concluíam a 4ª série e deveriam prosseguir os estudos em outras escolas.

Em 20 de Julho de 1994, foi autorizado o funcionamento da Suplência I, em que as classes da Divisão de Educação de Jovens e Adultos foram vinculadas administrativamente às Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Em 12/06/98, foi autorizado pela Delegacia Regional de Ensino de Bauru o funcionamento do CEJA – Centro Educacional de Jovens e Adultos, visando desenvolver uma proposta pedagógica que atendesse à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e proporcionasse autonomia administrativa, atendendo assim às especificidades próprias desta divisão de ensino, bem como a centralização de toda sua documentação em sua sede administrativa. Esta foi inaugurada, em 27/08/99, na Rua Antonio Alves nº 12-83. Este é um espaço permanente de cultura onde nossos alunos têm a oportunidades de participar de oficinas, assistir filmes, palestras e outros eventos. Outro fato que se destaca é a facilidade de acesso para os alunos e também para toda a população.

O Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos é semestral, curso Supletivo Informal mantendo quatro termos correspondentes ao 1º e 4º ano do Ensino Fundamental. Para alunos maiores de 13 anos, objetiva-se sempre o exercício consciente da cidadania, preparação para o trabalho, desenvolvimento das capacidades e potencialidade, sistematização e ordenação de aptidões e conhecimento dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

O CEJA – Centro Educacional de Jovens e Adultos[201] é constituído por 66 classes, 1600 alunos matriculados organizados em três setores de coordenação. As classes funcionam em 43 bairros localizadas em: EMEF's, EMEI's, Centros Comunitários, Creches, Regionais Administrativas, Igrejas, Entidades Filantrópicas e Empresas.

Concepções Filosóficas:

O professor trabalha, seguindo uma linha socioconstrutivista, integrando idéias do educador popular Paulo Freire e os princípios da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferrero.

[201] Referente ao 1º semestre de 2001.

O CEJA não possui uma proposta pedagógica específica para a Educação de Jovens e Adultos. Estão sendo feitos estudos para a elaboração da proposta que coloca como meta a realização de uma Educação de Jovens e Adultos que, além de oferecer um ensino de qualidade, desenvolva, nos participantes, o espírito crítico e consciência da importância política da organização e participação popular.

Atualmente o trabalho se baseia na proposta do MEC, ou seja, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos[202].

Frente à situação da educação de jovens e adultos, no município de Bauru, são necessárias algumas considerações no que se refere à proposta pedagógica da referida modalidade. Ao mesmo tempo que o CEJA afirma que não possui uma proposta pedagógica específica, ele atua frente a "concepções filosóficas" de Paulo Freire e de Emília Ferreiro.

Na verdade, para a construção da proposta pedagógica, é importante que os princípios da educação e da educação de adultos estejam muito claros, principalmente quando se ampara em duas vertentes da educação – Paulo Freire e Emília Ferreiro.

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, como o próprio nome diz, ela se refere a uma modalidade que não é a infantil, conforme orientação da Política de Educação do Brasil, tanto é que o Referencial Curricular Nacional para a Educação de Jovens e Adultos propõe diretrizes bem diferenciadas para esse nível de ensino. Nesse sentido, a questão de metodologia de trabalho com esses alunos passa a ser também diferente, pois não se trata de educação para crianças.

Existem algumas referências em métodos de alfabetização e de educação geral de jovens e adultos. Se for na questão de alfabetização, no caso de Emília Ferrero, citado anteriormente, toma-se rumo diferente do de Paulo Freire (também citado).

---

[202] Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento / coordenação e texto final Vera Maria Masagão Ribeiro; São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

unesp

A proposta de Emília Ferreiro para o ensino da leitura e da escrita é subsidiada pelo campo da psicologia, principalmente dentro do referencial de Jean Piaget e mostra que a criança tem hipóteses próprias sobre o modo como se organiza a escrita mesmo sem ter sido formalmente ensinada a ler e escrever.

Já, Paulo Freire propõe não só a superação em relação à falta de alfabetização, mas que os jovens e adultos busquem, no processo de aquisição da escrita e leitura uma visão significativa das relações de trabalho. Para, desse modo, transcender as condições em que estão inseridos, preparando-os para o efetivo exercício de sua cidadania, seja contribuindo para a competência econômica, seja colaborando para sua participação ativa no contexto político e social em que vivem.

A opção pela metodologia freireana se dá, em outras razões, por seu caráter dialógico, por considerar as reais necessidades do educando, partindo de sua realidade e respeitando o seu processo de conhecimento e pela exigência do compromisso político do educador com o projeto educativo que realiza.

É também importante que o CEJA de Bauru reflita sobre os princípios que orientam qualquer projeto de formação de adultos, conforme coloca António Nóvoa:[203]

> **1º princípio**: O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrocínio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva;
> **2º princípio**: A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidade) e do saber ser (atitudes)". Concretizar este objetivo supõe "uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação", bem como "uma participação alargada dos formandos na concepção e implementação do projecto de formação;
> **3º princípio:** A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional". A consecução deste objectivo apela a "a uma grande implicação das instituições", à celebração de um

[203] In: CANÁRIO, R. *Educação de Adultos* – Um campo e uma problemática – Lisboa, 1998. p. 13.

unesp

> "contrato de formação entre as três partes interessadas (equipe de formação, formandos e instituições)" e à adopção de "uma estratégia de formação em alternância, que viabilize uma ligação estrutural entre os espaços de formação e de trabalho;
> **4º princípio:** Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na <produção> e não no <consumo> do saber. Este objectivo implica que se procurem levar à prática três conceitos fundamentais da formação de adultos: formação-acção (...), formação-investigação (...) e formação-inovação". Ou seja, "A formação deve organizar-se numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção", "a formação deve basear-se no desenvolvimento de um processo de investigação", "a formação deve ser encarada como uma função integradora institucionalmente ligada à mudança.
> **5º princípio:** A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.
> **6º princípio:** E não nos esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui.

É importante nesse espaço colocar que pelo *Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino*[204], organizei um projeto específico para os educadores de jovens e adultos de Bauru, através de convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Bauru e MEC/FNDE/SAPE.

ENSINO FUNDAMENTAL

Não muito diferente das outras modalidades, os PCN's representam um considerável recurso de orientações curriculares para a confecção das propostas pedagógicas de suas escolas e de planos de trabalho para a aprendizagem significativa dos alunos.

A Resolução CEB/CNE nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental no seu artigo 3º, inciso II, afirma que, na definição das propostas pedagógicas das escolas, há necessidade de

[204] ALMEIDA, A.M.F.P.M. Programa de formação continuada de educadores para e educação de jovens e adultos. Bauru, 2002, 10p.

se buscar também a identidade de cada unidade escolar, reconhecendo as identidades de todos os atos da escola.

No mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, do ponto de vista interdisciplinar e transdisciplinar, possibilitam a discussão dos orientadores pedagógicos que subsidiarão a proposta pedagógica da escola.

Assim, não se deve perder de vista as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (jan/2001) que define, como prioridade, a garantia do ensino fundamental para todas as crianças de 07 a 14 anos e à população que não tiveram acesso à Educação obrigatória na idade adequada. Além do ingresso na escola, o plano exige que sejam asseguradas, com políticas educacionais eficazes, a permanência do aluno na sala de aula e a conclusão desse nível de ensino.

A Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental no Município de Bauru

Histórico do Ensino Fundamental no Município de Bauru

A Rede de Ensino fundamental tem seu início, em Bauru, por volta de 1938. Na época, era constituída por classes localizadas na área rural e as que funcionavam na zona urbana, em diversos pontos da cidade. Muitas eram salas alugadas atendendo às vagas remanescentes das Escolas Estaduais.

Existiam também cursos preparatórios municipais que funcionavam no período noturno. Na década de 40, estas classes foram se concentrando e formaram as chamadas Escolas Municipais Isoladas, num total de 15.

Com a expansão do Ensino Fundamental, o Estado absorveu esta demanda e o Município, por volta de 1954 e firmou convênios com a Igreja, iniciando o período das Escolas Paroquiais.

Na Paróquia de São Sebastião, na Vila Cardia, surge o 1º convênio originando a Escola Santa Maria; posteriormente o Município estabelece convênios coma Paróquia de Santo Antônio, de Nossa Senhora Aparecida, Centro Evangélico e Sociedade Beneficente Cristã.

As escolas funcionavam junto a essas entidades e a Prefeitura Municipal cedia os professores; não havia concursos para contratação de docentes. Em 1967 foi feito o primeiro e único concurso para os chamados "professores

primários e, dos aprovados, apenas alguns foram chamados, continuando os demais arrolados como "conveniados".

O Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino da Prefeitura Municipal, nunca teve uma estrutura formal técnica-administrativa que sustentasse uma proposta de Educação compatível às exigências do próprio município. Essa tarefa foi sempre atribuída à rede do Estado e à rede particular de Ensino.

Com a expansão do Ensino Fundamental, a Rede Estadual em consonância coma lei 4024/60, absorveu a demanda e a Prefeitura e firmou convênios com entidades filantrópicas assistenciais, cedendo professoras para regência de classe. Os aspectos pedagógicos e administrativos ficavam sujeitos à estrutura e normas de entidades conveniadas.

A partir de 1980, o ensino fundamental foi totalmente reestruturado e adaptado à lei 5692/71 que fixava novas diretrizes e bases para o ensino fundamental e médio. Neste ano, foram criadas as primeiras 5ªs séries, funcionando nas escolas Santa Maria e Aníbal Difrância.

Em 1982, o Conselho Estadual de Educação - CEE autorizou o funcionamento dessas classes; em 1985, o mesmo CEE reconheceu a escola Santa Maria, como Escola Municipal de 1º grau Santa Maria, com 6 escolas vinculadas. No mesmo ano, essas escolas foram desvinculadas e assumiram estruturas próprias. Assim as professoras, que atuavam em entidades conveniadas, foram remanejadas e passaram à regência de classes em escolas do município, estruturadas tanto no aspecto pedagógico como no administrativo. Essa estruturação consolidou-se com a aprovação do Estatuto do Magistério em 1985.

Conforme já apresentado, a Divisão de Ensino Fundamental no ano de 2001 apresentava-se com a seguinte configuração: possui 07 Escolas que atendem de 1ª a 4ª série e de 1ª a 8ª séries. O atual governo municipal optou pela municipalização do aluno, ampliando a rede física existente sem assumir construções ou professores do Sistema Estadual.

O número total de alunos, nas classes regulares, é de 4.428 e na suplência 504 alunos. O número de professores de 1ª a 4ª séries é de 37 efetivos e 39 substitutos. Já o número de professores de 5ª a 8ª séries é de 59 professores efetivos.

unesp

O Ensino Fundamental oferecido pela Rede Municipal de Bauru entra em confronto direto com o Plano Nacional de Educação, em vários aspectos; porém, como esta diretriz é nova e estabelece prazo de dois a seis anos para adequações, é possível tornar o Ensino Fundamental oferecido pelo Município condizente com os princípios citados no Plano Nacional.

- O que se tem?
  - ✓ classes de aceleração em iniciação.
  - ✓ 2 escolas adaptadas para portadores de (D) Deficiências.
  - ✓ mobiliário e equipamento pedagógico.
  - ✓ espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente.
  - ✓ instalações sanitárias e para higiene.
  - ✓ espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar.

- Onde estão as faltas de sintonia?
  - ✓ jornada de período integral. (os alunos não possuem)
  - ✓ escolas com mais de 2 períodos (funciona com escolas desenvolvendo o período intermediário)
  - ✓ crianças fora da escola (sem transporte)
  - ✓ ingresso aos 7 anos
  - ✓ 5 escolas não adaptadas para portadores.

- Não há:
  - ✓ escolas, com computadores disponíveis para utilização dos alunos, (com exceção do NER, Núcleo de Ensino Renovado que recebeu doação de alguns computadores)
  - ✓ atualização e ampliação do acervo das bibliotecas
  - ✓ telefone e serviço de reprodução de textos
  - ✓ informática e equipamento multimídia para o ensino

Independente de prazos, a Secretaria da Educação de Bauru não deve medir esforços no sentido de estar construindo seu projeto político-pedagógico, para fazer parte de inúmeros municípios que se têm dedicado a rever suas posturas pedagógicas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Aliás, muitos municípios estão superando a condição de reprodutores das diretrizes e normas gerais, na área da educação, para se transformar em agentes de experiências inovadoras.

Em linhas gerais, são projetos pedagógicos que também aproveitam a bagagem cultural e social das crianças na formação escolar e estreitam os vínculos com a comunidade. É claro que esses tipos se sustentam na legislação e em políticas descentralizadoras de distribuição de recursos. A LDB garante autonomia às gestões municipais e à escola, que passa a ter o direito de escolher a linha pedagógica. Paralelamente, os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental estimulam o abandono das metodologias convencionais.

3. A Formação Continuada dos Profissionais da Educação

A constituição de um sistema municipal de educação - que passa pelo processo de construção de sua autonomia - implica a existência de equipes e lideranças habilitadas para desenvolver um conjunto de ações, tomar decisões, gerenciar conflitos e saber discernir soluções.

No Brasil, hoje, há grandes desafios a serem vencidos, desde a habilitação dos professores leigos em exercício, nos sistemas de ensino, até programas de formação continuada que mantenham os professores atualizados para desempenhar suas funções com competência.

A LDB, de 1996, em seu Título VI – "Dos Profissionais da Educação" dedica cinco artigos que norteiam as políticas a serem implantadas e as orientações filosóficas referentes aos profissionais da educação, numa evidência clara que trata o professor como eixo central da qualidade da educação.

No art. 61, da referida lei, estão determinados os fundamentos da formação de profissionais capazes de dar conta do atendimento aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e do respeito e adequação às características aos educandos em suas diferentes fases de desenvolvimento: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A lei consagra o professor como alguém especializado que deve aprender continuadamente para fazer com que o aluno aprenda. Nesse sentido, programas de educação continuada são estratégicos na busca da qualidade da educação.

A valorização do magistério, através de suas leis educacionais, indica caminhos e procedimentos: estatuto de magistério e plano de carreira, concursos públicos para ingresso, aperfeiçoamento profissional continuado, até mesmo com a possibilidade de licença remunerada para realizá-lo, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação. Todos esses espaços devem estar incluídos na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho.

Indicado esses caminhos, a efetivação dependerá da vontade e condições federais, estaduais e municipais, pois, reafirmando, a LDB propõe e exige profissionais qualificados e competentes para realizarem os diagnósticos, proporem alternativas e desencadearem mudanças. É por isso que se tornam necessárias novas alternativas de formação inicial e de formação continuada. Essa nova formação deve estar articulada aos novos princípios propostos hoje para a educação brasileira: participação, trabalho coletivo e rompimento com concepções conservadoras.

Ressalta-se a formação continuada com o sentido de produção e construção, pelo profissional, de seu próprio conhecimento para uma educação permanente, fundamentada em valores, conforme comenta Barroso[205]:

> [...]uma formação centrada na escola. Uma formação que faz da escola o lugar [...] onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos. (BARROSO,1996 p.45)

Para isso, há necessidade, como afirma o mesmo autor de uma reflexão dos professores sobre as suas práticas no contexto global que envolve a organização no seu conjunto e as relações com o meio anterior.

---

[205] BARROSO, J. (Org.). O estudo da escola. Porto Ed. Porto, 1996.

- ✓ ***A Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Município de Bauru***

A Secretaria Municipal de Bauru precisaria ter clara a concepção de formação continuada para garantir uma proposta de formação de profissionais reflexivos que possam desenvolver a capacidade de investigação, durante um processo de conhecimentos, capaz de garantir que a teoria esteja realmente aliada à pratica. Nessa, o saber-fazer e o saber-explicar constituem-se capacidades e habilidades conjuntas para que a própria investigação se caracterize como diagnóstica.

No primeiro conjunto de ações propostas para a investigação no Sistema Municipal de Ensino de Bauru, foi destacada a necessidade de se verificar como o sistema concebia e articulava a formação de seus profissionais.

O objetivo centrava-se, como já colocado anteriormente, na intenção de pesquisa direcionado à existência de um programa de formação continuada dos profissionais da educação, uma vez que a constituição de um sistema municipal de educação passa pelo processo de construção de sua autonomia numa relação de interdependência. Isso implica a existência de equipes e lideranças habilitadas para que se desenvolva: planejar um conjunto de ações, tomar decisões, gerenciar conflitos, discernir sobre alternativas e soluções.

Para a avaliação diagnóstica de como a Secretaria Municipal de Educação de Bauru tratava dessa questão e quais seriam as expectativas e as necessidades desses professores, procurou-se pesquisar junto aos envolvidos, os seguintes aspectos:

- ✓ A existência, a forma, a periodicidade e os objetivos de cursos oferecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação de Bauru aos seus profissionais;
- ✓ A avaliação dos profissionais em relação a esses cursos;
- ✓ As necessidades, interesses apontadas pelos profissionais em relação à sua própria formação continuada.

Para o desenvolvimento desses itens, uma equipe composta por membros da rede municipal e por pesquisadores da Universidade foi articulada,



com o objetivo de escolher os indicadores e categorizar informações, que pudessem fornecer elementos de análise e interpretação para os aspectos investigativos acima mencionados.

O grupo de trabalho optou, por um instrumento de pesquisa, constituído por uma questão aberta, que fosse aplicado à parcela representativa dos sujeitos, que compõem o quadro da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, a saber: Profissional Infantil, Professor de Ensino Fundamental, Professor de Educação Especial, Coordenador, Merendeira, Diretor de Escola Fundamental, Diretor Infantil, Servente e Secretários.

A questão aberta apresentada foi: *"Indique as ações de Formação Continuada que você julga importante para a sua atuação"*. Essa proposta tinha a intenção de oferecer um espaço, onde o profissional pudesse emitir sua opinião, sem ser "interrogado" de forma direta em uma entrevista, ou cerceado por um questionário fechado, que nem sempre contempla todas as opções de respostas.

Ao mesmo tempo, o grupo de trabalho levantou os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e analisou as avaliações que os profissionais teceram a respeito dos referidos cursos.

O ano de 2000 foi tomado como referência para essa avaliação diagnóstica. O quadro, abaixo, apresenta: a síntese dos cursos (no referido ano), opúblico-alvo, o total de participantes e as horas de duração de cada curso.

Quadro 2 - Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Bauru / 2000

CURSOS/OFICINAS – 1º bimestre	PÚBLICO ALVO	TOTAL PARTICIPANTES	Nº HORAS
Oficina puro charme	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	55	4
	Serventes, e pessoal administrativo	69	4
Curso: algumas considerações sobre stress	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	22	4
Curso: aquisição e desenvolv. da linguagem	Prof.e prof. subst. de ed. Inf. e fund.	67	3h30min
Oficina:história em quadrinhos	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	81	3h30min
Oficina:cultura corporal - reviver de jogos, brinquedos e brincadeiras	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	78	3h30min
Encontro de promotoras de saúde	Promotoras de saúde	75	2
Questão ambiental...	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	73	30

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Curso: algumas considerações sobre stress	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	40	3h30min
Palestra: artes plásticas no Brasil e a interdisciplinaridade	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	52	3h30min
Oficina: sucesso imediato	Prof.e prof. subst. de todas as divisões	63	4
	Serventes, e pessoal administrativo	136	4
Oficina: medidas e temas transversais	Prof.,prof.subst.,de ens.fund. e de jovens e adultos	21	3h30min
Curso: dst/aids	Promotoras de saúde	83	2
CURSOS/OFICINAS - 2º Bimestre	**PÚBLICO ALVO**	**TOTAL PARTICIPANTES**	**Nº HORAS**
Curso: encontro de idéias	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	71	30
Curso: a arte brasileira sob o olhar da arte -educação	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	37	30
Curso: dinâmica de grupo	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	68	4
Oficina: suave encanto	Dir.,prof., e prof. subst.(todas divisões)	107	4
Encontro de promotoras de saúde	Promotoras de saúde	89	2
Oficina:mais que detalhes	Dir., prof. e prof. subst.(todas as divisões)	63	4
	Serventes e pessoal administrativo	40	4
Curso:algumas considerações sobre stress e possibilidades de controle	Dir., prof. e prof. subst.(todas divisões)	13	4
Encontro de promotoras de saúde	Promotoras de saúde	79	4
CURSOS/OFICINAS - 3º Bimestre	**PÚBLICO ALVO**	**TOTAL PARTICIPANTES**	**Nº HORAS**
Oficina : clones da natureza	Dir.,prof. e prof. subst. (todas divisões)	59	4
	Serventes e pessoal administrativo	61	4
Palestra: importância do ensino da leitura de mapas e globo	Dir.,prof. e prof. subst. (todas divisões)	64	4
Curso: explorando o universo da língua portuguesa	Dir.,prof. e prof. Subst. (todas divisões)	32	30
Curso: folclore	Dir.,prof. e prof. subst. (todas divisões)	73	30
Curso: encontro de idéias II	Dir.,prof. e prof. subst. (todas divisões)	73	30
Curso: RCN - referênciais curriculares nacionais	Dir.,prof. e prof. subst. (todas divisões)	61	30
Palestra: semana da alimentação	Promotoras de Saúde	78	2
Oficina: fuja do convencional	Dir.,prof. e prof. subst. (todas divisões)	52	4
	Serventes e pessoal administrativo	31	4
Oficina: biopsicoenergética	Dir.,prof. e prof. subst. (todas divisões)	55	3H30min
Curso: meios de orientação e fusos horários	Dir.,prof. e prof. subst. (todas divisões)	53	4
Palestras: algumas considerações sobre stress e possibilidades de controle	Serventes e pessoal administrativo	23	4
Curso: cultura corporal e violência	Dir.,prof. e prof. subst. (todas divisões)	32	30
Projeto: dst/aids- sexualidade infantil	Promotoras de Saúde	74	2
CURSOS/OFICINAS - 4º Bimestre	**PÚBLICO ALVO**	**TOTAL PARTICIPANTES**	**Nº HORAS**
Curso: alguns subsídios para o ensino de matemática...	prof. prof. subst. (todas divisões)	37	15
Curso: dialogando com as fórmulas matemáticas	Serventes e pessoal administrativo	25	3h30min.
Oficina: requinte à mesa	Dir. prof. subst. (todas divisões)	58	4



	Serventes e pessoal administrativo	40	4
Curso: dinâmica de grupo	Dir. prof. subst. (todas divisões)	55	3h30min.
Curso: liderança e gestão democrática	Diretores de todas as divisões	67	16
Curso: encontro de idéias III	Dir. prof. subst. (todas divisões)	34	30
Curso: dia-a-dia da secretária	Administrativo	13	3h30min.
Oficina: sempre presente	Dir. prof. subst. (todas divisões)	55	4
	Serventes e pessoal administrativo	34	4
Curso: intertextualidade: uma abordagem interacionista	Prof. prof. subst. (todas divisões)	30	12
Encontro de promotoras	Promotoras de saúde	71	2
Curso : dialogando com as formas matemáticas	Dir. prof. subst. (todas divisões)	18	4

Acrescente-se que os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento Pedagógico, eram constituídos de carga horária que variavam entre 3 e 30 horas.

Esses cursos ocorreram em períodos diferentes do horário de trabalho, para que os funcionários pudessem freqüentá-los e, ao término de cada evento, os participantes realizavam uma avaliação respondendo aos seguintes itens: Pontos Positivos, Pontos Negativos, "Sugestões" para os próximos cursos.

Tomava-se como base, para análise diagnóstica geral das avaliações, o que os alunos realizavam nos cursos por meio do item que lhes era apresentado como "sugestões". Pelas opções selecionadas e discutidas era elaborada a tabulação dos resultados geral os quais direcionavam o Departamento Pedagógico para a seleção de próximos cursos.

Analisando as sugestões que aparecera, m nas avaliações realizadas no ano 2000, foi possível perceber que Diretores, Professores e Professores Substitutos solicitavam cursos de 30 horas, principalmente no período noturno; cursos com atividades práticas, que relacionem teoria e prática, formação cognitiva e pedagógica.

Embora existissem professores que participavam dos cursos em busca de aperfeiçoamento profissional e intelectual, uma pequena parcela buscava somente um certificado para a melhoria de sua avaliação de desempenho, o que era uma exigência anual da Secretaria Municipal da Administração. Na avaliação de desempenho um dos itens analisados é como o funcionário se atualizava, através de cursos.

unesp

Em relação a serventes e merendeiras, a solicitação sempre foi a de trabalhos artesanais, que as ajudassem a gerar um trabalho extra para aumentar a renda familiar. Já o pessoal administrativo solicitava cursos de iniciação à informática e/ou aperfeiçoamento.

Entretanto, nas primeiras avaliações do ano 2001, constatou-se que também serventes e merendeiras, além das oficinas de artesanato, solicitavam cursos como gramática, matemática, história etc., que os ajudassem para melhor desempenho em suas funções.

Com relação à pergunta aberta, feita a uma amostra de cada categoria de profissionais, pertencentes ao quadro da Secretaria Municipal de Educação. Foi constatado, que os diferentes grupos de profissionais, apontavam cursos nas suas áreas de atuação como fundamentais à própria melhoria de desempenho. Tais indicações demonstravam que o profissional sentia necessidade de aprofundar-se em alguma área de conhecimento e percebia sua deficiência teórica em setores de sua atuação.

O quadro 3 resume as indicações feitas pelos profissionais que responderam à questão proposta. "*Indique ações de Formação Continuada que você julga importante para a sua atuação*".

Quadro 3: Indicações de ações de formação continuada feita por amostragem dos integrantes da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

PROFISSIONAL	TIPO DE CAPACITAÇÃO / CURSOS DE:
Professora Infantil Total = 567	Língua Portuguesa; Matemática; Expressão Corporal; Artes; Música; Educação Especial; Psicologia Infantil; Computação; Etiqueta; Relações Humanas; Liderança; Projetos; Ética
Professor de Ensino Fundamental Total = 85	Avaliação; Educação Ambiental; Dinâmica de Grupo; Recuperação/Reforço/Aceleração; PCN's; Atualidades; Oficinas Específicas por Área; Bandinhas
Professor de Educação Especial Total = 66	Dificuldades de Aprendizagem; Geriatria do Deficiente; Modificações de Comportamento; Processo Educacional; Como trabalhar com portadores de P.C.
Merendeira Total = 143	Idéias novas de como usar a merenda; Culinária; Organização; Padrões de Limpeza; Relacionamento com as crianças; Trabalho com as crianças que não aceitam a merenda
Coordenador Total = 12	Relações Humanas; Informática; Capacitação em Liderança; Psicologia Escolar; Estatuto do Menor e do Adolescente
Diretor de Escola Fundamental Total = 61	Legislação; Informática; Conhecimentos s/ a Visão Histórico-Crítica; Relacionamento Humano; Linhas

	Pedagógicas; Liderança; Psicologia do Adolescente; Estatuto da Criança; Gestão democrática; Qualidade total na Educação; Inclusão
Diretor Infantil Total = 44	Reforma Previdenciária (Aposentadoria); Autonomia da Escola; L.D.B.; Arquivo de documentos; Computação; Ética Profissional; Psicologia Escolar; Relacionamento Profissional; Relações Humanas e no Trabalho; Administração Escolar; Desenvolvimento de Projetos; Ética Profissional
Servente Total = 138	Palestra s/ idéias e amizades com colega de trabalho; Organização de Bibliotecas; Normas de higiene/segurança; Culinária; Etiqueta; Primeiros Socorros; Adaptação de crianças na escola p/ ajudar as professoras; Economia de material de limpeza; Destinação adequada do lixo
Secretaria Total = 15	Computação; Requerimentos/Ofícios; Nomenclaturas; Relações Públicas; Secretariado e Inglês; Redação e Técnica; Participar das reuniões na Diretoria de Ensino; Atendimento ao público

Pode-se também considerar que não havia por parte da Secretaria da Educação, uma concepção de Educação Continuada como sendo um corpo de conhecimento articulado que poderia fundamentar as ações de formação continuada de seus profissionais. A necessidade surgida - decorrente da prática - apontava sempre para um curso pontual e não para um processo articulado que visasse a uma educação para busca de autonomia profissional.

A concepção de Educação Continuada era, pois, fragmentária, não articulada e vista como possibilidade de capacitar deficiências especificadas e não como um processo educativo.

Os indicadores utilizados para pesquisar os aspectos que envolviam a Proposta de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Bauru permitiram considerar que:

- ✓ A Secretaria Municipal de Bauru estava atenta à necessidade de investir na formação de seus profissionais e procurava, através de seu departamento pedagógico, oferecer um grande e variado número de cursos aos interessados;
- ✓ Tais cursos eram oferecidos em todos os horários de forma que os profissionais pudessem freqüentá-los em serviço;
- ✓ A participação dos profissionais nos cursos oferecidos resultava em promoção funcional;
- ✓ Os profissionais entendiam à necessidade de constante atualização e apontavam para novos cursos;

- ✓ Os quatro primeiros itens permitiram apontar para a direção de uma ação de Formação Continuada de forma articulada, em que os exercícios de construção de uma prática reflexiva e a produção de conhecimentos se constituem em eixos de sustentações;
- ✓ Um Programa de Formação Continuada (estruturado a partir do conhecimento da realidade e da não fragmentação do saber, em que a relação teoria e prática fossem enfatizadas) surgiu como proposta, para nortear a Secretaria Municipal de Bauru em suas ações futuras;
- ✓ Essas ações, contínuas e articuladas, deveriam, paulatinamente, substituir as ações que não estavam ocorrendo;
- ✓ A construção do exercício do trabalho coletivo, entre os profissionais, foi apontada como uma necessidade que deveria fazer parte desse Programa de Formação Continuada a ser desenvolvido;
- ✓ O Planejamento Pedagógico e a Avaliação deveriam subsidiar a construção dos referenciais teóricos já citados nos itens anteriores.

Levantadas essas considerações parciais, foi indicado, como um eixo estruturante da organização do Sistema Municipais de Educação, a necessidade de implantação de um Programa de Formação Continuada, que formasse, em seus quadros, profissionais competentes e articulados e conscientes de seu papel social, e capazes de desempenhar suas funções com segurança e tranqüilidade.

Como se pode verificar, o contexto educacional no Brasil, que atualmente está orientado pela Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, propõe indicadores para a organização de sistemas municipais de ensino e das demais esferas.

A literatura específica e legal também explicita as incumbências de possibilidades para que os municípios se organizem em nível local, enfatizando o Sistema Municipal de Ensino, enquanto instituição regida com autonomia.

Nesse sentido, considera-se que há ainda muito caminho a ser percorrido e medidas a serem implementadas. Os municípios estão em tempos diferentes e, assim, os resultados a serem conquistados também serão diferentes e dependentes da maior ou menor complexidade dos sistemas. Há também que se considerar o compromisso assumido pelo município com a transformação da

realidade educacional e com a construção de um sistema de qualidade de ensino a toda a população municipal.

O projeto, pela sua originalidade e sua potencialidade gerou aos integrantes novos conhecimentos e pesquisas no âmbito das políticas públicas.

O envolvimento de diversos doutores em educação, por um período de dois anos em torno do trabalho (FASE II), avançou e gerou a constituição de um núcleo de pesquisa em política pública permanente, sediado no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP – Campus de Bauru. Isso pode ser visto como exemplo de parceria com a Secretaria Municipal de Bauru que poderia vir a fornecer modelo e subsídios para a organização a outros sistemas municipais do estado de São Paulo.

Ao fim e ao cabo, esperava-se que a Secretaria Municipal de Educação do Município de Bauru e seus membros, principalmente os que compuseram conosco o presente projeto, tivessem consciência da importância de se formarem novos atores sociais e repensassem como as ações de política pública não podiam ser fragmentadas, nem isoladas por interesses não-comunitários.

Nesse sentido, todos tinham consciência que deveriam sempre buscar a possível interação com os aparatos políticos do Município, com os marcos legais, mas sem perderem de vista uma possível elaboração de identidade comunitária.

Todos esses elementos, entretanto, hoje, podem parecer paradoxais, pois suas lógicas são diferentes e suas coexistências não serão pacíficas, mas certamente a busca de um consenso político será produtiva para a transformação da comunidade e da proposição da autonomia almejada.

O consenso, entretanto, não apaga a presença de atores políticos e, sim, cria para eles novos espaços pelos quais podem ser iniciados em um novo e contínuo processo histórico que não tem, com certeza, direção e nem término previstos . Este deverá, destarte, ser construído mediante duas vertentes: negociação e capacidade de mobilização. Estas duas vertentes serão os mais importantes instrumentos para se conquistar a autonomia necessária à elaboração do Projeto Político Educacional do Município.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Finalizando, pode-se verificar que a proposta do projeto FAPESP "*Organização dos sistemas municipais de educação no estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão de políticas públicas*", através da parceria bem sucedida entre a equipe de pesquisa da Universidade e o grupo de dirigentes da educação municipal, conseguiu dar encaminhamento verdadeiro e atual significado à gestão educacional em Bauru.

Deve-se dizer que, nesse período, ocorreram modificações singulares na dimensão técnica e política, expressas no plano municipal de educação. Nele se puderam identificar valores e princípios fundamentais engendrados no processo de gestão democrática, viabilizando a finalidade da educação municipal e escolar. Nesse aspecto, a proposta democraticamente discutida, implementada, gerida e avaliada constituiu o grande diferencial, e este foi o nosso desafio.

unesp

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Este é o momento de descrever o que significou para mim a etapa mais gratificante do meu trabalho em formação de professores e que foi realizado no período de 2000 a 2003[206], junto à Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD da UNESP. Acredito que como todo profissional, em qualquer área, o desejo é o de ver o produto ou obra de seu esforço sendo materializado. Foi o que representou a implantação de dois programas especiais para formar professores, e é deles que vou me ocupar nesta última parte deste texto-tese.

O primeiro denominado *Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental* conhecido como **PEC – Formação Universitária**, que fez parte de um projeto mais abrangente da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE. Esse está voltado para o aperfeiçoamento e a valorização dos profissionais da educação da rede estadual paulista. O segundo foi o programa intitulado **Projeto Institucional UNESP – Pedagogia Cidadã** – *Curso de Licenciatura para a Formação de Professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)* para atender profissionais dos Sistemas Municipais de Ensino do estado de São Paulo.

O PEC – Formação Universitária foi um programa especial de licenciatura plena para professores das séries inicias do Ensino Fundamental, que caracterizou-se por uma proposta de formação singular elaborada para as

---

[206] Período que ocupei a função de assessora na PROGRAD – UNESP.

características de trabalho e formação deste grupo de docentes. Decorreu do que estabelece o Artigo 87 das Disposições Transitórias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que definia prazo como meta à formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica.

Fundamentou-se também na deliberação CEE nº 12/01, alterada pela Deliberação CEE nº 13/01 e amparado no artigo 81 da LDB 9.394/96, que afirma: "é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais desde que obedecidas às disposições desta lei".

O objetivo geral do programa foi "oferecer aos docentes efetivos e estáveis da rede estadual paulista que atuam como professor de educação básica -PEB-I e que possuem formação em nível médio (habilitação Magistério), [...] um programa especial de licenciatura plena para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com uma organização curricular que garanta a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino e as competências necessárias para o exercício da função."[207]

Para atender a esse objetivo, o PEC - Formação Universitária (PEC/FOR-PROF) balizou-se em alguns princípios gerais de natureza educacional, político-institucional e pedagógico e que faziam parte das metas da Secretaria de estado da Educação.

Como os professores são os agentes fundamentais na implementação de política educacional, a SEE pretendia que conteúdos fundamentais dessa política fossem contemplados na formação continuada dos professores, entre eles a questão do projeto pedagógico; a construção de um currículo na qual os conteúdos fossem meios para a aprendizagem dos alunos; as práticas de avaliação da aprendizagem que incluíssem a sistemática da progressão continuada e das classes de aceleração. Ainda, no programa PEC/FOR-PROF a formação de professores estaria articulada com a provisão de recursos pedagógicos e com infra-estrutura tecnológica de apoio às atividades presenciais.

---

[207] São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação Manual do Aluno, São Paulo: SEE – PEC/Formação Universitária, 2001. p.7

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Breve histórico do desenvolvimento do Programa na UNESP

Em janeiro de 2001, a UNESP-PROGRAD, em função do convite efetuado pela SEE para participar do referido programa, iniciou os estudos preliminares, a fim de desenvolver as ações necessárias ao estabelecimento de uma eventual parceria com a SEE. Para tanto, mobilizou os professores de seus cursos de Pedagogia dos Campi de Rio Claro, Araraquara, Presidente Prudente e Marília que já tinham participado anteriormente do Programa de Educação Continuada desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo durante os anos de 1997 e 1998[208].

Enquanto essas discussões aconteciam nas Unidades, os Pró-Reitores e assessores da UNESP, ao lado das outras universidades, USP, UNICAMP e PUC/SP, iniciaram uma série de reuniões para deliberarem sobre a efetiva participação no desenvolvimento do projeto[209] e estabelecer as bases dessa inédita parceria, já que as Universidades estavam divididas quanto à sua participação e seu papel nesse programa.

No âmbito da UNESP, liderei ao lado do Professor Ricardo Ribeiro, também assessor na Prograd, uma série de reuniões com professores de todas as licenciaturas e cursos de pedagogia, envolvendo os chefes de departamento de educação, coordenadores de núcleos de ensino, coordenadores de conselhos de cursos e todos os demais professores da UNESP que manifestaram interesse.

Esses encontros constituíram-se em uma iniciativa pioneira, no sentido de criar um espaço de encontro de todas as áreas ligadas à formação de professores, dentro da UNESP. Também, num verdadeiro fórum de discussão, com reuniões acaloradas onde diferentes posicionamentos: técnicos, políticos e ideológicos tiveram oportunidade de aflorar.

Em síntese, o ano de 2001, precisamente o 1º. semestre, antes do início do curso, foi marcado por dezenas de encontros e reuniões entre a

---

[208] Nesse programa a UNESP ofereceu cursos de formação continuada para mais de 17.000 educadores (professores, diretores, etc) descrito na 2ª. Seção desse texto-tese.

[209] No dia 05 de março de 2001, foi assinado um documento pelos Pró-Reitores das quatro universidades manifestando a intenção das instituições em participar do programa e ainda no dia 22 de março de 2001, a Câmara Central de Graduação – CCG, aprovou a participação da UNESP no PEC – FOR PROF, mais tarde denominado PEC – Formação Universitária (Processo nº 443/50/01/01, Despacho nº 57/01 CCG/SG). A assinatura do Contrato nº 07/01- CENP (Proc. 074/0400/2001) ocorreu em 23/08/2001 (fls. 311-Proc. 443/01-UNESP).

Coordenação da UNESP e as Instituições parceiras - PUC-SP, USP e UNESP - com o propósito de se discutir: as negociações com a Secretaria Estadual da Educação (SEE); relatórios dos participantes (departamentos, conselhos de cursos, núcleos de ensino, congregações, etc.); análise do ementário com vistas ao melhor detalhamento do conteúdo; metodologia a ser implantada; elaboração do Projeto Básico do Programa, permitindo que os trabalhos fossem acelerados.

Os encaminhamentos e discussões efetuados visavam à organização dos pólos geradores e a preparação das equipes de trabalho para que, finalmente, em 25 de junho fossem iniciadas as atividades do PEC – Formação Universitária da UNESP com a capacitação em informática dos professores-alunos selecionados para realizarem o curso.

As discussões que precederam a implantação desse programa, na UNESP, não foram fáceis. As manifestações dos colegas docentes foram divergentes. Houve os que se sentiam atraídos por um projeto, que se mostrava novo e diferente. Com disposição, debateram a proposta, analisaram seus aspectos qualitativos, perceberam sua amplitude e pensaram nos benefícios para milhares de professores do estado de São Paulo.

Por outro lado, havia os colegas que ofereceram resistência acadêmica diante da possibilidade da criação de outros modelos de formação de professores. Recordo-me que as alegações foram em duas grandes direções: a primeira de que a Secretaria de Estado da Educação estaria usando esse projeto com fins político-partidário, pois o término previsto do curso daria com o final da gestão do governo estadual paulista da época; a segunda alegação foi relacionada ao tempo e a metodologia do curso – previsto para ser desenvolvido em um ano e meio e ter algumas características de educação à distância.

Na verdade, algumas preocupações e resistências foram se arrefecendo durante o desenvolvimento do PEC, por conta da qualidade do trabalho que foi sendo realizado e como resultado assistiu-se a uma sensibilização gradual e crescente de adesão, com novos participantes nas respectivas unidades, que foi decisivo para condução do programa.

No entanto, causa estranheza que ainda hoje atitudes sem qualquer embasamento prosperem entre docentes, e que tais resistências não sejam

acompanhadas por propostas substitutivas e os posicionamentos contrários aconteceram antes mesmo do conhecimento aprofundado da proposta. Desconheciam com certeza, que os profissionais que participariam, como alunos do curso, não seriam quaisquer alunos, mas já atuavam na rede estadual de ensino e iriam continuar posteriormente exercendo sua profissão de professor.

Ignoravam que, nesse contexto, mais do que o dos cursos de Pedagogia consolidados, criar-se-ia um espaço de reflexão crítica da realidade educacional brasileira e estadual; o conteúdo organizado e respeitado legalmente pelas três universidades iria ser trabalhado e enriquecido teoricamente visando ao crescimento do professor-aluno e suas experiências.

Como bem afirma Adorno (2000, pg.25)[210] "O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento [...] mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade".

Acredito que as inovações, as mudanças e o experienciar do novo devam partir da academia e dos próprios cursos de formação de professores. É de se esperar que na Universidade, com a pesquisa e extensão surjam estudos de novas possibilidades de implementações de trabalho na área de formação de professores e se eximir disso significa o não compromisso com a ciência da educação, objeto obrigatório da investigação educativa para as reformas dos sistemas educativos.

Embora reconheça os benefícios das críticas e dos debates acadêmicos, percebo que essas não tenham favorecido ou proporcionado os avanços necessários e urgentes na área de formação de educadores, haja vista que ainda hoje não dispomos nem mesmo das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, que estão em discussão pelos educadores e suas associações e não se consegue chegar a um consenso de proposta curricular há mais de 15 anos.

Enfim, por acreditar que seja possível contribuir em projetos dessa natureza, sem com isso se aventurar ou abdicar da necessária qualidade da formação, é que me permiti, acompanhada de quase 300 colegas (somente na

---

[210] ADORNO, T.W. *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

UNESP) tomar parte da trajetória do que foi o PEC e dos desafios por ele impostos, aproveitando e partilhando essa nova experiência.

No dia 11 de abril, em reunião do Conselho de Reitores das Universidades Públicas do Estado de São Paulo – CRUESP com os três Pró-Reitores de Graduação da UNESP, USP e UNICAMP[211], foi aprovado o Programa PEC/ FOR PROF. Nessa ocasião os Reitores entenderam, também, que o referido programa poderia ser expandido para a formação dos professores das redes municipais mediante convênio com as Prefeituras interessadas.

Princípios Educacionais, Pedagógicos e Metodológicos do Programa

O PEC - Formação Universitária tomou como referência os marcos da política educacional ditados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação relativos à formação de professores para a educação básica, articulados com os princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Para a consecução deste programa, estas referências traduziram-se nos seguintes princípios educacionais e pedagógicos, acordados entre a Secretaria Estadual de Educação e as Universidades participantes do programa e indicava que:

> a formação dos professores deve estar articulada à adequada provisão de recursos pedagógicos, de infra-estrutura tecnológica e a busca da integração com a comunidade;
> o exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do programa de formação de professores;
> os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar;
> a construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo;

[211] Embora tenha manifestado intenção a UNICAMP não participou do programa.

> a coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o Programa;
> o domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados e
> a dimensão da pesquisa, na formação do professor, deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana.

Estes princípios foram traduzidos nos seguintes objetivos de formação, presentes no regimento de cada uma das Universidades e que nortearam a organização didático-pedagógica das atividades do programa para que os professores pudessem:

> Adquirir o domínio e a compreensão do processo educativo escolar em sua totalidade e complexidade, especialmente das relações entre a escola e a sociedade mais ampla;
>
> Dominar os conhecimentos básicos das ciências que integram o currículo das séries iniciais e de seu tratamento didático metodológico para o ensino nas referidas séries; e
>
> Valorizar a práxis como ponto de partida e fundamento da reflexão teórica e da pesquisa como princípio cognitivo do trabalho docente e elemento de intervenção no quotidiano.

Com estes parâmetros a proposta curricular do PEC-Formação Universitária esteve organizada em módulos temáticos, os quais se desdobraram em temas, unidades, vivências educadoras e oficinas culturais, tomando como referências principais a docência escolar, as competências de referência e os saberes identificados como necessários a formação do professor.

Os módulos foram estruturados conforme segue:

MÓDULO	EIXO TEMÁTICO
Módulo introdutório	Capacitação em informática.
Módulo 1	O PEC-Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor.
Módulo 2	Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares.
Módulo 3	Projeto educacional e autonomia da escola; princípios de organização do currículo e sua avaliação.
Módulo 4	Permeou as atividades dos demais módulos enquanto uma reflexão das novas tecnologias utilizadas no programa como suporte de aprendizagem e da escola como elo de ligação na rede da sociedade do conhecimento.

Para a avaliação dos alunos, o princípio adotado foi o da avaliação como processo, constando: avaliação final de cada módulo; trabalho de conclusão de curso que resultou na apresentação de uma monografia e Memorial reunindo as Oficinas, Vivências Educadoras e Memórias.

A proposta curricular tomou como referência a carga horária mínima de 3100 horas de trabalho estabelecida pela Deliberação 12/01 do Conselho Estadual de Educação[212], assim distribuída: 1600 horas de atividades de aulas, 400 horas de atividades complementares, 300 horas de vivências educadoras na escola e 800 horas de reconhecimento de exercício profissional associado ao trabalho.

O desenvolvimento do currículo caracterizou-se por considerar o repertório de conhecimentos e a experiência docente acumulada por estes alunos-professores em formação, valorizando a sua trajetória de trabalho, os conhecimentos e experiências que os mesmos já constituíram em sua prática profissional.

O desenvolvimento metodológico deste programa foi inovador, pois, ao mesmo tempo que era presencial, envolveu o uso sistemático de tecnologias de comunicação e informação que possibilitaram a interação dos alunos, distribuídos em todo o estado de São Paulo com os docentes das referidas Universidades. O

[212] DELIBERAÇÃO CEE Nº 12/2001(Ind.01/01) e (Ind.02/01): Dispõe sobre Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública. (NR)

uso combinado destas tecnologias e do trabalho presencial possibilitou o desenvolvimento de diferentes modalidades de atividades que serão apresentados e comentados.

PEC - Formação Universitária: a experiência da UNESP

Considerando a diversidade de atividades do programa, a oportuna discussão dos paradigmas atuais de formação e formação continuada de educadores e a construção de uma matriz avaliativa das ações do PEC, enquanto pesquisadora, foi um privilégio estar mergulhada num campo rico de tantas fontes de dados e fenômenos educacionais, que possibilitaram abundantes análises e avaliações.

Foi nesse contexto que desenvolvi o projeto de pesquisa "PEC - Formação Universitária: a experiência da UNESP" que, no conjunto retrata toda a experiência vivenciada.

A pesquisa em referência teve como principal objetivo, destacar e enfatizar nas atividades dos pólos da UNESP, a discussão do significado dos eixos temáticos que nortearam o PEC no que se refere à vinculação entre a formação e a prática do professor-aluno em exercício na rede estadual de ensino.

Para tanto, através de metodologia de pesquisa quantitativo e qualitativa, os instrumentos para a coleta de dados estiveram intimamente ligados ao consenso que estabeleci do meu trabalho na coordenação e também ao meu papel, enquanto pesquisadora. Isso possibilitou-me interpretações dos fenômenos que emergiram do contexto e/ou situações em que estive envolvida.

Dessa forma, optei por usar entrevistas com os profissionais da UNESP: coordenadores dos pólos, professores orientadores, professores assistentes, professores tutores, alunos-professores, observações das atividades dos alunos e professores tutores nos ambientes de aprendizagem (CEFAMs), bem como, nos ambientes de transmissão e recepção de vídeo conferências nas Unidades da UNESP e nas salas de e-learning.



A pesquisa foi desenvolvida durante os 17 meses do Programa e envolveu como sujeitos informantes cerca de 250 profissionais distribuídos entre Professores Tutores, Orientadores, Assistentes, além das equipes de coordenação e funcionários que tiveram uma jornada intensa de atividades para atenderem os 3.133 alunos matriculados.

O programa todo contou com 34 ambientes de aprendizagem (**6.233** alunos), dos quais 20 estiveram sob a responsabilidade da UNESP, com 93 turmas, totalizando **3.133** alunos professores (50,3%).

Os alunos da UNESP foram abrigados em 03 períodos, sendo 15 turmas no da manhã, 26 turmas à tarde e 52 turmas à noite, alocados em sua grande maioria nos CEFAMs[213] , conforme distribuição que segue:

Univ.	Município	CEFAM	Nº de Turmas	Total de Alunos
UNESP	Araçatuba	Araçatuba	2	68
	Bauru	Bauru	6	178
	Campinas	Campinas	11	313
	Franco da Rocha	Franco da Rocha	4	124
	Guaratinguetá	Guaratinguetá	5	172
	Itapetininga	Itapetininga	3	103
	Itapeva	Itapeva	2	55
	Limeira	Limeira	8	321
	Marília	Marília	2	74
	Matão	Matão	3	99
	Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	5	147
	Pirassununga	Pirassununga	3	99
	Presidente Prudente	Presidente Prudente	2	76
	Registro	Registro	2	78
	Ribeirão Preto	Ribeirão Preto	6	196
	Santo André	Santo André	11	414

Um Comitê Gestor presidido pelo coordenador executivo do Programa e composto por três representantes das universidades e três representantes da Secretaria de Estado da Educação foi o órgão máximo de deliberação e supervisão do programa. Competia a esse comitê coordenar o planejamento do Programa e o acompanhamento de sua implementação.

---

[213] CEFAM - Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foram criados pelo Decreto Governamental nº 28.089 de 13 de Janeiro de 1988, no âmbito da Rede Estadual de Ensino. O legislador, para a criação do CEFAM, se respaldou na Deliberação CEE nº 30/87 e no Regimento Comum da Escolas de 1º e 2º graus - Decretos nº 10.623, de 16/10/77 e nº 11.625, de 23/5/78. Neles ocorriam as aulas.

A participação no comitê, da parte da UNESP contava sempre com o Coordenador Geral[214] ou com o Vice Coordenador[215] e muitas vezes também com os 07 Coordenadores[216] dos Pólos da UNESP.

Esses 07 (sete) Pólos estavam localizados nas seguintes Unidades: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Faculdade de Ciências de Bauru, Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente e Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro.[217]

Enquanto Vice-Coordenadora considerei oportuno e primordial elaborar um acompanhamento formalizado e sistematizado da participação da UNESP no Programa PEC - Formação Universitária, visando à eficiência e qualidade pedagógica do Programa. Destacam-se as ações rotineiras que ocorreram sistematicamente desde o início dos trabalhos, como:

- ✓ reuniões semanais com os coordenadores de pólos na Reitoria da UNESP, oportunidades em que eram avaliadas todas as atividades e encaminhadas soluções para os problemas levantados;
- ✓ acompanhamento intensivo de apoio das atividades dos professores tutores por meio de e-mail, telefone, vídeos conferências;
- ✓ visitas em CEFAMs no sentido de verificar em *loco* o trabalho dos tutores e dos professores-alunos, bem como observar a acomodação dos ambientes e levantar as questões que envolvessem a utilização dos recursos tecnológicos;
- ✓ levantamento de profissionais da UNESP e orientação para elaboração do material didático, execução de Vídeos Conferências e trabalhos no Learning Space;
- ✓ estudos e reflexões sobre o material pedagógico do curso.

---

[214] Professor Dr. Ricardo Ribeiro

[215] Professora Dra. Ana Maria Freire Palma Marques de Almeida

[216] Professora Mariângela Braga Norte – Assis; Professor Sebastião de Souza Lemes – Araraquara; Professora Célia Maria David – Franca; Professora Maria de Lourdes Horiguella – Marília; Professora Yoshie Ussami Ferrari Leite – Presidente Prudente; Professor Edson José Vasques – Rio Claro; Professora Ana Maria de Andrade Caldeira – Bauru.

[217] Pela própria característica multi-*campus* da UNESP, a logística montada foi diferente em relação às outras universidades (USP e PUC/SP).

Outras atividades foram programadas e desenvolvidas pela Coordenação Central em conjunto com os Coordenadores de pólo da UNESP e que merecem registro pontual, como por exemplo: encontro entre as coordenações locais dos pólos, diretores dos ambientes de aprendizagem e representantes das Diretorias de Ensino da SEE envolvidas com a UNESP, encontro entre professores tutores, professores orientadores e coordenações, realizado em todos os pólos, Semanas de Atividades das Universidades etc.

Para a elaboração desta descrição da participação da UNESP no PEC e para compor o presente trabalho, resolvi incorporar dados contidos no último relatório de avaliação externa da Fundação Carlos Chagas (FCC)[218]; tal procedimento foi entendido como benéfico, pois, além de resgatar e trazer à luz informações inéditas, ainda poderiam contrapor e incrementar as análises, de forma a corroborar os resultados alcançados pela UNESP no PEC, segundo revelam as informações trazidas pelos atores principais.

O levantamento da FCC envolvendo 4.478 alunos (74,84% dos matriculdados), com 2.441 alunos da UNESP (54,5%), buscou identificar qual era o grau de concordância, no intervalo de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), a respeito de afirmativas pré-elaboradas que estabeleciam relação entre a participação no PEC e aspectos no aprimoramento da formação do professor e prática profissional do aluno-professor.

Diante da grande profusão de dados e aspectos abordados dos participantes da UNESP, destaquei os considerados mais pertinentes e relacionados com a questão central da **aprendizagem** do aluno- professor, como: conciliar PEC / família/trabalho; aprendizagem de novas tecnologias; trabalhos monitorados; vivências educadoras; oficinas culturais; memórias; monografias; aprendizagem de conteúdos formais; profissão docente.

---

[218] FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Relatório Final de Atividades – Avaliação Externa – PEC/Formação Universitária. São Paulo, Maio – 2003. 221 p.

Perfil dos professores-alunos do PEC- UNESP

A ampla maioria dos nossos alunos pertencia ao sexo feminino o que confirma a idéia de que o magistério permanece uma profissão exercida basicamente por mulheres. Em relação à idade, verificou-se que estavam na faixa dos 20 e 30 anos e até mais de 70 anos de idade, mas praticamente 80% tinha idade que variava entre 31 e 50 anos, não sendo, portanto, um grupo jovem: a média de idade foi de 43 anos e a idade mais freqüente, de 35 .

Muitas alunas possuíam dupla jornada de trabalho, quando se considera que realizavam todo o serviço doméstico, saíam de casa por volta das 6h00 e retornando às 24h00. Sobre isso, muitas alunas-professoras apontaram dificuldades em conciliar família/trabalho/PEC, principalmente quando indagadas a respeito das atividades do curso, encarada, em geral, como excessiva.

Entretanto, afirmavam não medirem esforços, até para superar dificuldades pessoais e de aprendizagem, buscando uma participação ativa, atitudes de interesse e entusiasmo no curso. Muitos alunos professores expressaram o privilégio que "*está sendo fazer o PEC*" e ter "*oportunidade de realizar o sonho, ainda que tardio, de adquirir o diploma universitário*".

Em relação à escolaridade, a habilitação específica para o magistério foi a principal modalidade de curso médio seguida pelos alunos-professores. O curso médio foi terminado, em escolas públicas estaduais (70%), fato que não causou surpresa, pois ainda hoje esse nível de ensino é oferecido pela rede estadual de ensino.

Um número expressivo de nossos alunos-professores (47%) tentou realizar um curso superior antes do PEC/Formação Universitária, mas não chegando a concluí-lo. Na participação em cursos de formação continuada nos últimos dois anos, cerca de 50% dos nossos alunos freqüentaram programas em locais fora da escola. O tempo de exercício no magistério acima de 11 anos mostrou ser superior a 90% dos casos, sendo de 38% os de 11 a 15 anos de experiência e 32% de 16 a 20 anos.



A aprendizagem através das novas tecnologias

O projeto PEC / Formação Universitária caracterizou-se pelo uso da tecnologia da informática com emprego de recursos tecnológicos em apoio às ações presenciais, numa escala nunca antes vista nem mesmo no ensino a distância.

A combinação de videoconferência, teleconferência e material *on line*, através da rede Internet, colocados à disposição dos alunos, por meio do sistema gerenciador de cursos, foi equilibrada com atividades presenciais e leituras do material impresso.

Esse uso da tecnologia, além de ter tornado possível a formação desse enorme contingente de alunos-professores, proporcionou-lhes conteúdo e singular contato com especialistas da área, demonstrando a importância e potencial de uso de recursos midiáticos na educação.

No levantamento, 56,3% relataram ter computador em casa e mesmo a despeito de terem feito cursos de informática e de empregarem em maior ou menor grau vários programas, os alunos-professores acreditavam que seu nível pessoal de conhecimento nesse campo era restrito (48,4%) ou básico (48 %), o que implicaria em capacitação em informática.

Em relação ao uso de software educacional, observou-se que 63,8% dos alunos-professores nunca tinham utilizado esse suporte, e dentre os que já o tinham feito, 27,7% usou em seu próprio treinamento e 8,5% empregou-o junto a alunos.

Afirmam terem feito vários cursos de computador, tais como: 93,1% cursou o Windows; 85,8% os programas do *Office* (*word, excel* etc.,); 42,8% já tinham feito cursos de programas gráficos (*paint, corel draw* etc.); 8,9% de programação (*visual basic, director* etc.) e 11,0% outros cursos em informática.

Entre os 67,8% respondentes que utilizavam o computador, quando não se encontravam em aula no PEC, 42,6% utilizava-o pelo menos uma vez por semana; 14,4% pelo menos uma vez ao dia; 10,8 % pelo menos uma vez ao mês.

Em relação aos programas que mais utilizavam no computador, verificou-se que 85,9% faziam uso do processador de texto *word*, 36,4% de

unesp

programas com planilhas do tipo *excel* , e 40,7% de programas de desenho, como o *paint* e o *corel*.

Com relação à habilidade em informática, os alunos (44,18%) reconheceram certa familiaridade crescente no uso dos computadores no decorrer do curso, conforme depoimento: "*Eu acho que eu aprendi a manusear mais o computador...*", entre tantos outros depoimentos concordantes sobre um maior domínio e aprovação das novas tecnologias.

Segundo os tutores esta desenvoltura seria devido aos trabalhos *on-line*, considerados por 89,07% como benéficos também por complementarem a formação docente e ampliarem as possibilidades didáticas.

Embora a realidade da maioria dos alunos-professores ainda fosse de um ambiente de infra-estrutura tecnológica quase inexistente, para permitir o uso em sala de aula de recursos similares aos utilizados[219], esperavam que pudessem disseminar os resultados pedagógicos finais do projeto e colocar em prática ações que assegurassem as necessárias mudanças nas escolas e que viessem beneficiar o ensino e aprendizagem, mesmo a longo prazo.

Dentre as modalidades utilizadas, as **videoconferências** ocuparam um espaço de destaque no programa. Foram geradas nos estúdios dos pólos e se constituíram em aulas, ministradas por docentes das Universidades, especialistas que abordavam o referencial teórico-conceitual do curso.

As videoconferências permitiam aos professores utilizarem recursos, como vídeos, slides, projeção de objetos tridimencionais. Esses videoconferencistas tinham a possibilidade, estando à distância, de realizar trabalhos em grupos e debates dirigidos.

Cada videoconferência era transmitida simultaneamente para cerca de 200 alunos, em 4/5 salas de aula de diferentes locais, permitindo a interação dos diferentes grupos em tempo real. O programa desenvolveu uma sistemática de treinamento e um manual de referência, para os professores que se utilizaram das tecnologias envolvidas, visando explorar, ao máximo, seu potencial pedagógico.

Apesar dos problemas iniciais com as videoconferências, seja, na atuação do conferencista ou nas interferências no sistema de transmissão, em sua

---

[219] Na escola em que trabalham, apenas 16,7% dos alunos-professores conta com esse recurso.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

longa duração, as alterações promovidas na didática/metodologia dos videoconferencistas, muito provavelmente em função dos treinamentos recebidos, proporcionaram uma outra dinâmica, mais favorável à aprendizagem, às videoconferências.

A alternância de recursos e o contínuo incentivo à participação, em videoconferências mais estruturadas e mais interativas, contribuiu para uma percepção mais positiva dessa modalidade de ensino, que foi central no modelo de ensino adotado pelo PEC / Formação Universitária.

Para 60% dos alunos as vídeos contribuíram para sanar dúvidas e para 81,37%, o emprego de recursos tecnológicos facilitaram a apropriação dos conteúdos. Os coordenadores de pólos[220] assim se manifestaram:

> O PEC constituiu-se em uma sólida fonte de aprendizagem, principalmente no que diz respeito às possibilidades de uso das mídias interativas no processo educativo, embora, em relação ao *learning space,* observou-se no início, uma grande dificuldade dos alunos-profesores com o equipamento (computadores) e softwares. (Pólo Bauru)

> O uso de várias linguagens midiáticas proporcionou aos alunos-professores mais opções de apresentação e compreensão de conceitos, fatos etc., facilitando, dessa forma, a aprendizagem. (Pólo Araraquara)

> Learning Space, videoconferências, teleconferências, trabalho monitorado etc., fizeram parte da vida de todos durante 15 meses. Nesse período foi possível analisar as várias possibilidades e o êxito do uso das mídias interativas na formação de professores. (Pólo Bauru)

> A criação do fórum e do *chat* propiciando outro tipo de acesso, aprendizagem e maior interação. Os alunos-professores adoraram participar, apesar do medo e insegurança iniciais, revelando-se, assim, uma outra frente de conhecimento e aprendizagem. (Pólo Assis)

[220] Coordenador de Pólo: Orientava e acompanhava o desenvolvimento de todas as atividades do pólo, responsável pelo trabalho dos professores tutores, dos professores orientadores, assistentes e dos estagiários.

Quanto as **Teleconferências**[221], que se constituíam em aulas ministradas quinzenalmente por convidados especialistas, que, através de exposições, análises de matérias gravadas e debates, discutiam os temas centrais do programa, tiveram 84 % de opiniões favoráveis.

Essa mídia atingiu todos os CEFAMs e, com isso, foi possível a realização de apresentações ao vivo para todos os alunos[222], a partir de um estúdio montado na TV Cultura. Os alunos, dentro do possível, interagiram com os convidados através do envio de perguntas por e-mail, sendo respondidas ao vivo.

Dificilmente esses alunos professores teriam, de outra forma, contato com tais especialistas, incluindo de outro país, como, por exemplo, a teleconferência proferida pelo Professor António Nóvoa da Universidade de Lisboa.

Uma reclamação quanto ao tipo de teleconferência utilizado (*one-way*, mas com possibilidade de envio de perguntas por *e-mail*), pela sua própria natureza e pelo número de alunos, não privilegiou a interatividade a contento. Com isso, apenas um pequeno número de questões pôde ser respondido, desmotivando os alunos a fazer suas perguntas.

Também, o apoio à aprendizagem, mediante aprofundamento dos temas trabalhados nas teleconferências e videoconferências, deu-se através de **Trabalhos Monitorados.** As sessões foram de três tipos: sessões on-line (orientadas por professores assistentes, via intranet), sessões off-line (apoiadas pelos professores-tutores de forma presencial) e sessões de suporte (desenvolvidas autonomamente pelos alunos-professores a partir de atividades previamente designadas). Para estas modalidades os docentes desenvolveram um material de apoio específico para o programa, tanto para circulação na WEB, quanto impresso. A ferramenta de aprendizagem utilizada foi o "Learning Space"[223].

---

[221] Aulas magnas sobre temas centrais do programa, transmitidas via satélite para todos os grupos do PEC simultaneamente. In: São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Manual do Aluno, São Paulo: SEE – PEC/Formação Universitária, 2001. p.7

[222] Das três Universidades envolvidas no programa: UNESP, USP e PUC/SP, atendendo aproximadamente 7.000 alunos.

[223] *Learning Space* é um programa de gerenciamento de cursos virtuais que permite organizar o conteúdo de um curso, com textos, imagens e sons. Este ambiente virtual permite também a realização de atividades individuais e coletivas, monitorar os alunos e avaliá-los.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

As universidades não participaram da escolha da ferramenta de aprendizagem e a SEE adquiriu o Learning Space sem uma avaliação adequada e sem discussão prévia de como a aprendizagem do aluno se daria nesse processo de ensino com novas tecnologias. Além disso, a universidade detinha pouca experiência e um conhecimento incipiente em pesquisa e ensino com essa mídia.

Possivelmente, muitos dos problemas posteriores observados na questão da aprendizagem tenham sido advindos, em parte, por fatores como: qualidade de autoria de material digital, formato dos textos nada atrativos, conteúdo longo e "carregado", ausência de habilidade dos professores em comunicação on line.

Ao mesmo tempo, os alunos-professores que iniciavam os primeiros contatos com o computador passaram a criar resistências a esse novo formato de aprendizagem privando-se de outros conhecimentos. Conforme manifestaram: "*os textos são longos e exigem reflexão, e não dá tempo*". Alguns alunos professores não gostavam de ler o texto ou atividade na tela do computador, copiando a atividade para realizá-la à mão e outros afirmaram que: "*... para mim, o domínio do computador foi muito importante e eu acho que se eu não tivesse sido forçada a utilizá-lo eu não teria aprendido, porque eu tenho computador e não mexia ...*".

De acordo com observações da FCC, o material e as sessões no *Learning Space* receberam pontos acima de 7 na escala de concordância de 67% dos alunos, o que pode ser considerado como bem avaliado, mas em função do retorno demorado as respostas das atividades do Learning Space, foram criticadas por não esclarecerem dúvidas e não identificarem a natureza dos erros. No entanto, essa nova modalidade de aprendizagem e ensino deve ser encorajada, mesmo que se reconheça que a presença de elos entre docentes e alunos continua sendo importante, mesmo entre adultos. Acrescenta ainda que "o cuidado com esse aspecto, tornando a interação mais pessoal, pode ser central, para que as atividades on line obtenham maior ressonância entre os alunos-professores, justificando talvez a avaliação negativa feita pelo corpo discente quanto à atuação dos professores-assistentes[224].

[224] Professor Assistente: Professor que atuava e interagia com os alunos nas sessões de trabalho monitorado on-line via intranet.

unesp

As **Vivências Educadoras** foram atividades práticas pedagógicas que acompanharam o processo de formação, propondo a articulação dos referenciais teórico-conceituais com a prática dos professores. As vivências possibilitaram investigação e produção de conhecimento e estiveram relacionadas ao estágio realizado pelos alunos nas escolas.

A questão da falta de tempo para realizar todas as atividades foi muito mencionada pelos alunos professores, que em alguns casos chegavam a uma tripla jornada. A situação foi amenizada no período que estiveram afastados das atividades profissionais de ensino. Também, para muitos, as vivências não foram socializadas nas escolas, o que descaracterizou a atividade. No entanto, para 85% dos alunos professores, as vivências educadoras serviram efetivamente para integrar teoria e prática e foi unânime para os professores tutores[225] que contribuíram para a formação docente e estimularam o trabalho conjunto entre os alunos.

A proposta das atividades, realizadas em **Oficinas Culturais,** objetivaram ampliar o universo cultural dos alunos-professores no que diz respeito aos diferentes usos da leitura e da escrita e às várias manifestações artísticas. As oficinas utilizaram uma linguagem diferente para a expressão da aprendizagem em desenvolvimento como a literatura, o cinema, o teatro, as artes plásticas e a fotografia.

Foi uma das atividades mais bem aceitas por todos os profissionais, que provocou maior interatividade entre alunos-professores, permitindo um significativo contato com linguagens expressivas, não dominadas, até então, por muitos e recebendo aprovoção de 84% dos alunos. Desse modo, constatou-se que todas as atividades propostas pelas Oficinas Culturais foram motivadoras para a aprendizagem do professor-aluno.

Trabalhar com **Memórias** foi outra atividade precípua. Os alunos-professores relatavam suas trajetórias pessoais e profissionais interligadas. Isso foi altamente expressivo, pois lhes permitiu de um lado, resgatar fatos já quase esquecidos pela distância no tempo – muitos deles já avançaram para mais de cinqüenta anos de idade.

---

[225] Professor Tutor: Professor que atuava presencialmente e diariamente com os alunos nos ambientes de aprendizagem.

unesp

Por outro lado, proporcionou aos participantes estabelecer relações na linha imaginária do tempo, associando fatos de sua própria infância a situações atuais vivenciadas por seus próprios alunos, tendo como eixo norteador as experiências com a escola.

A opinião dos tutores, acerca das contribuições fornecidas pelas memórias, foi bastante favorável, pois 98% afirmaram que ela promoveu o gosto pela escrita e permitiu uma reflexão pessoal importante, além de 89% relatarem ter conseguido acompanhar essa atividade de forma plena.

Para os alunos foram, também, atividades *off-line* muito apreciadas, tendo em vista propiciar a reflexão sobre o cotidiano escolar e sobre o próprio modo de ensinar. Tal reflexão, por sua vez, auxiliou os alunos-professores a se colocarem no lugar de seu próprio aluno e, também, a construir uma auto-imagem mais positiva, indicado por 62% de respostas com alto grau de concordância e com 27% que concordaram em menor nível, ao declararem que as memórias constituíram-se numa experiência enriquecedora. Os depoimentos, a seguir, ilustram que a atividade foi percebida como um momento de reflexão que poderia favorecer mudanças na prática pedagógica:

> Muito importante,através das recordações de nosso passado podemos refletir melhor sobre o presente criando oportunidades de aprendizagem mais valorosas para nossos alunos;
>
> através de experiências anteriores posso melhorar minha prática pedagógica;
>
> interessante, pois propicia a oportunidade de entender melhor os alunos;
>
> foi uma experiência de reflexões sobre quem sou e um repensar das minhas práticas pedagógica.

Também, conforme relata o pólo de Franca[226], o trabalho com memórias possibilitou a reconstituição da história de um grupo social que na maior parte das vezes não é valorizado. Trata-se de uma "história" mais próxima dos sujeitos. O relato dos grupos sociais, dos trabalhadores e de seus

[226]DAVID, C.M. A Experiência da Educação Continuada no Programa Especial de Formação Universitária de Professores da SEE / SP.Relatório Final – Programa Especial de Formação Universitária. UNESP, Franca, 2002. 20 p.

descendentes, no Brasil, mal consta da História oficialmente divulgada; do ponto de vista da história tradicional (documental) eles não fazem história":

> As culturas modernas pouco valorizam a memória desses grupos trabalhadores, o que se tem visto é a busca da uniformização da cultura, e uma das vias para que isso aconteça é a educação. Através dos conteúdos escolares, carregados de significações estranhas ou redutoras em relação aos grupos de origem, é que ocorre a violência simbólica das ancestralidades sociais, grupais e étnicas. Tendo isto em vista, o trabalho com memórias com os alunos-professores é um salto qualitativo nesse aspecto, uma reação à massificação da sociedade atual, que ao impedir as vivências grupais em padrões ancestrais, implanta valores relacionados com as formas de produção e reprodução da vida dentro dos padrões sociais atuais.[227]

> O trabalho com as memórias permite não somente a investigação do dia-a-dia dos alunos-professores, mas também seu passado. Passado que é transmitido no grupo que integram, pelos relatos de experiência. Nesse resgate das histórias de vida, há ao mesmo tempo a recuperação da auto-estima dos envolvidos que, nos embates travados na vida e na profissão, acabam por se auto-punir, com uma fragmentação da própria identidade, tanto quanto se verifica a mesma perda no âmbito cultural.

As atividades relacionadas a elaboração de **Monografia** ou de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC[228] evidenciaram o grande crescimento das diversas formas de expressão. Isso favorece o processo ensino-aprendizagem. Os temas eleitos para desenvolvimento dos TCCs foram suscitados pelo estudo e pela reflexão propiciados pelos conteúdos trabalhados no Programa.

Nesse sentido, cumpre destacar a pesquisa minuciosa elaborada pela coordenação do pólo de Rio Claro[229] na análise dos temas de Monografias escolhidos pelos alunos, com indicação de preferência: "Dificuldades de Aprendizagem – 22,63%; Afetividade _ Família/Escola – 13,65%; Uso de Fábulas e Literatura Infantil como Recurso para Alfabetizar – 13,65%; Influência (ou recurso) da

---

[227] GIGANTE, M. Usos da memória. In: *Encontro de educadores*, PEC Formação Universitária, Franca, UNESP – FHDSS, 2002.p. 95. Este texto foi produzido especialmente para o evento e compõe o conjunto de reflexões resultantes das atividades realizadas pela equipe de coordenadores, orientadores, assistentes, tutores e alunos-professores do PEC – Pólo de Franca.

[228] Professor Orientador: Orientava e acompanhava o desenvolvimento das atividades dos professores tutores e dos alunos professores, bem como orientava o trabalho de conclusão de curso dos alunos.

[229] VASQUES, E.J. Relatório de Pesquisa. PEC – Formação Universitária. UNESP, Rio Claro, 2003. 34 p.

TV (mídia) – 10,83%; Disciplina (Indisciplina) na Sala de Aula – 10,83%; Inclusão – 7,92%; Alfabetização (reflexões sobre o processo) – 6,45%; Ensino de Matemática – 5,65%; Educação de Jovens e Adultos – 2,80%; Hiperatividade – 2,80%; Avaliação – 2,80%". Verifica-se nessa relação dos temas uma preocupação manifesta em relação aos alunos e à prática pedagógica do professor. Outros temas, como os relativos à Gestão Escolar, não foram eleitos como objeto de pesquisa, o que indica que o professor estava ocupado, em primeiro lugar, com o aluno e com seu papel junto às crianças.

Outros coordenadores de pólo também se manifestaram quanto ao trabalho nas monografias pelo alunos-professores e a relação diretamente estabelecida com a pesquisa e com a ampliação do conhecimento indo além da aprendizagem de conteúdos formais dadas em sala de aula pelos professores tutores:

> A produção dos alunos professores pelas monografias é reveladora das mais diferentes matizes encontrados na forma como são concebidas, empregadas e analisadas as avaliações em processos de desenvolvimento de aprendizagem. Além dos instrumentos os resultados valorativos, ali empregados, com as planilhas de todo o curso revelam a real evolução do processo desenvolvido pelos alunos. (Pólo Araraquara)

> A exigência do trabalho de conclusão de curso (monografia) aliando ensino e pesquisa que proporcionou momentos privilegiados de conhecimento, auto-conhecimento e uma desacomodação/desequilibração extremamente salutar para a formação dos participantes. (Pólo Assis)

De acordo com os dados da FCC, "Desenvolver a Monografia representou, para os 88,42% dos alunos-professores, uma atividade significativa. Apesar das dificuldades na elaboração do trabalho, os alunos se sentiram satisfeitos e orgulhosos no final do programa e destacaram as melhorias na escrita e na postura mais reflexiva e mais crítica".

A elaboração do TCC foi, sem dúvida nenhuma, o maior desafio enfrentado pelos alunos-professores, constatados pelas dezenas de depoimentos apresentados pelos professores orientadores – (PO), pelos professores tutores – (PT) e pelos próprios alunos-professores. Destaco alguns depoimentos :

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> A monografia contribui muito para a formação do professor de 1ª à 4ª série.(PO)
> A monografia leva à construção de um olhar de pesquisador. (PO)
> A monografia possibilita uma postura mais crítica sobre o contexto escolar.(PT)
> Vivi uma experiência nova e enriquecedora. (Aluno-professor)
> Foi uma experiência nova, sobre um tema que temos vivenciado no dia a dia. (Aluno-professor)
> Foi um grande desafio, que vencido, mostrou-me o quanto sou capaz. (Aluno-professor)
> No início, foi muito difícil porque tudo que é novo traz muita insegurança. Depois da monografia pronta, senti-me muito orgulhosa de ver que fui capaz de elaborar um trabalho tão rico em conteúdo. (Aluno-professor)
> Vi que estamos em um curso universitário, mas foi muito difícil pelo pouco tempo e pela pouca orientação. (Aluno-professor)
> Representou a aquisição de novos conhecimentos. (Aluno-professor)

Aprendizagem dos conteúdos formais

A partir dos dados dos coordenadores de pólo, pode-se verificar que nos alunos-professores a aprendizagem dos conteúdos formais foi crescente no decorrer do desenvolvimento do programa, manifestada por maior capacidade de argumentar idéias novas, facilidade em escrever textos e capacidade de constatar o quanto as práticas trabalhadas em sala de aula eram incoerentes com os seus propósitos e como as teorias chegavam às escolas fragmentadas e mal interpretadas.

> Nos alunos professores as mudanças na postura puderam ser testemunhadas pelos professores tutores e professores orientadores, pois à medida que o programa ia se desenvolvendo, foram apresentando maior segurança em suas decisões, fluência de linguagem, maior clareza na exposição de suas idéias, maior capacidade de argumentação e estruturação do raciocínio.(Pólo Rio Claro)

> A segurança de estarem no caminho certo e a consciência de que a **aprendizagem é algo contínuo e dinâmico**, tem motivado muitos professores, mesmo antes do término do programa, a desejarem buscar enriquecer seus conhecimentos e a pesquisarem sempre, de forma a superarem seus limites e serem agentes de transformações dentro da escola pública.(Pólo Rio Claro)

> As disciplinas que propuseram atividades inter-relacionando a teoria e a prática cotidiana da sala-de-aula, levaram os alunos-professores a refletirem de forma crítica sobre o processo ensino e aprendizagem. (Pólo Assis)
>
> No que se refere especificamente à aprendizagem dos alunos-professores no transcorrer do programa frente aos objetivos de formação proposta, verificou-se neste nível o amadurecimento intelectual dos alunos-professores. (Pólo Franca)
>
> Os conteúdos serviram de reflexão para a prática pedagógica realizada em sala de aula, principalmente no que se refere à postura do educador. (Pólo Marília)
>
> Ao longo do curso constatamos que as dificuldades dos alunos-professores em escrever textos aos pouco foram ficando para trás. O que era um "bicho de sete cabeças" começou a ser encarado com naturalidade. O modo de ver e analisar fatos se tornou mais amplo e com posicionamento sobre eles de forma clara e consciente. As mudanças na prática em sala de aula são nítidas além do que o curso elevou-lhes a auto-estima e deu-lhes autonomia para resolverem problemas numa postura reflexiva de inovar e aprender cada vez mais propiciando maior satisfação profissional. (Pólo Presidente Prudente)
>
> O fato de o curso ter sido desenvolvido contemplando sempre a teoria e a prática, fez com que os professores percebessem a escola com o olhar de pesquisadores, observando aspectos antes não percebidos. Em cada videoconferência, teleconferência e vivência educadora foi possível identificar os problemas vivenciados o dia-a-dia, e compreendê-los. Constataram o quanto ás práticas trabalhadas em sala de aula eram incoerentes com os seus propósitos e como as teorias chegavam às escolas fragmentadas e mal interpretadas. Por isso não surte o efeito esperado, ou seja, não proporcionam aos alunos as condições necessárias para se desenvolverem como cidadãos, conscientes e capazes de transformar a sociedade. (Pólo Presidente Prudente)

Outras questões que me chamou a atenção foram: a) o aspecto da identidade profissional – profissão docente do aluno-professor, e que é útil destacar para se pensar a situação dos professores nessa diferente experiência do PEC; b) significado da ação docente; c) as mudanças na interação com seus alunos nas escolas que trabalham; c) as reflexões oriundas dos conhecimentos adquiridos no curso; d) as trocas de experiências profissionais com outros colegas do curso; e) os reflexos e colaborações das famílias dos alunos-professores durante o PEC, as motivações experienciadas etc.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Para se ter uma síntese dos resultados, transcrevo algumas mensagens recebidas por e-mail. Essas traduzem o esforço e o compromisso de todos e apresentam profissionais maduros e conscientes do seu trabalho. Profissionais capazes de fazer escolhas e possuidores de ousadia para superar o medo de trilhar caminhos novos, quando esses surgem a sua frente. Outro aspecto, também presente nessas mensagens, é expresso por uma grande preocupação com as crianças:

> No PEC aprendi realmente o que é ser educador, do comprometimento que se deve ter com a educação e desenvolver novos conceitos, habilidades e competências. Minhas bases ficaram mais solidificadas com todos os conhecimentos transmitidos e aprendidos (...).Hoje tenho uma visão mais ampliada do que é ser educador. (aluna professora – Pólo Presidente Prudente)

> Depois que me transformei em aluna-professora do PEC, a minha cabeça mudou muito. Hoje me questiono mais (...), a maneira de ver os meus alunos hoje é muito melhor. Preocupo-me com cada um deles de uma maneira muito mais ampla. Hoje, depois de muitos anos de profissão, volto a sentir no meu ser uma vontade enorme de aprender cada vez mais, me aperfeiçoar para retribuir aos meus alunos, que muitas vezes, inocentes, sem saber o que o futuro reserva, não sabem o verdadeiro sentido de estarem ali aprendendo (...). Hoje, através desse curso, pude ver a importância da minha missão.(Aluna Maria de Fátima)

> Mesmo morando distante do local onde faço o curso não economizo esforço em chegar lá, pois quando estou com os meus companheiros de jornada, me sinto gratificada, pois sei que no final todos iremos crescer profissionalmente. Mas o melhor de tudo é que irei passar toda essa prática com muito conhecimento e favorecer os meus alunos dizendo com orgulho que sou professora (...). (Aluna Maria Eugênia)

> Estou passando por uma experiência ótima. Vejo a colaboração da minha esposa e filhas em tudo, com muita alegria preparando as minhas roupas na hora certa, alimentação e respeito no momento em que estou estudando, preparando trabalhos. Estou lendo muitos livros de literatura infantil, política, educação, jornais, revistas, não posso ver uma revista, livro (...) que já estou pesquisando. Se tem algum assunto referente aos temas abordados no curso vou separando. Vários temas (...) já estudados em nosso curso do PEC eu levo para a minha escola e aprofundamos o assunto no HTPC. (Aluno Mario)



Nestes quatro meses de curso (...) revi amigos, conheci outros e aceitei um desafio que eu considerava, a essa altura, impossível de se realizar".Deixei de estudar há 20 anos, agora retornei aos estudos. (...) inclusive esse curso me possibilitou passar em um concurso municipal no qual fui muito bem classificada.Claro que fica muito cansativo (...) passo pouco tempo com meu filho, mas creio que o sacrifício é compensador. (Aluna Marilza)

a cada dia testo os meus limites ao me dividir como mãe, professora, esposa, dona de casa e aluna. Mas tudo isso vem junto com algo que sempre busquei, que é crescer, e que havia ficado no esquecimento. (...) o PEC está me fazendo renascer e, no final das contas, o saldo com certeza será positivo. (Aluna Marlene)

No dia da avaliação foi um "barato", meu corpo ficou tenso e minha cabeça "girava". Com o decorrer das horas, tudo voltou ao normal.Agora o PEC já faz parte do meu cotidiano e não gosto de faltar (...).(Aluna Nanci)

Sempre fui muito tímida. Hoje sou capaz de vencer grandes desafios. Essa firmeza estou adquirindo através das aulas do PEC.O curso para mim funciona como uma reflexão para não cometer os mesmos erros que cometeram comigo na idade escolar. (Aluna Rita)

"(..) viajo 4 horas para chegar ao curso; passei e passo por momentos de medo, nervosismo, dias de chuva e muitas dificuldades para conciliar condução, preço, distância, família, sem contar o tempo, que fica limitado para preparar aula e estar estudando e lendo livros indicados.Apesar de todas essas dificuldades, sei que os esforços valerão para o meu futuro, pois estou me aperfeiçoando e melhorando meu conhecimento para ser melhor professora para meus alunos. (Aluna Rosélia)

Estar em contato com colegas de profissão é muito bom, pois através das trocas de experiências a gente consegue melhorar a nossa prática pedagógica (Aluna Solange)

Percebo que sem a colaboração do meu marido, que assumiu várias tarefas do lar, e dos filhos, que não exigem muito e ajudam o pai, não haveria possibilidade de realizar o curso. (...) Tenho aprendido muito observando a tutora do curso (...) a manter uma atitude democrática e imparcial ante os meus alunos. (Aluna Marrize)

Outro aspecto que se revelou importante foi o espaço para o diálogo professor-aluno e aluno-professor. O professor como co-participante das atividades desenvolvidas pelos alunos, tendo o cuidado de compreender de que maneira os alunos estão pensando, para poder se comunicar com eles, pois só assim poderá ocorrer um engajamento real do professor nas discussões e propostas dos alunos, cabendo a ele delinear

> caminhos que estimulem os alunos a revelarem suas estratégias e ajudá-los no processo de compreensão, mostrando os meios possíveis para suas investigações. Dessa forma, o professor estará ajudando o aluno a crescer e construir seu conhecimento a partir de uma conscientização de seu potencial de compreensão. O comando do processo de ensino-aprendizagem continua sendo do professor. Assim, dele é a responsabilidade de identificar os conhecimentos que os alunos têm, como os estão usando nas atividades, de modo que possam sistematizá-los e também aprofundá-los, mediando e coordenando as discussões entre os alunos. Nessa linha, o diálogo representa um recurso para a negociação, a reformulação, a identificação e a avaliação.(Pólo Rio Claro)

Ações programadas pela Coordenação Central que merecem registro

> *A formação é um fazer permanente*
> *Que se faz constantemente na ação.*
> *Para se ser, tem que se estar sendo.*
> *Paulo Freire*

Muitas outras atividades foram programadas e desenvolvidas pela Coordenação Central em conjunto com os Coordenadores de pólo da UNESP e que merecem registro pontual, conforme veremos a seguir.

Em outubro/2001, a Coordenação Central da UNESP, na Reitoria, organizou um grande encontro entre as Coordenações Locais dos Pólos, Diretores dos Ambientes de Aprendizagem e Representantes das Diretorias de Ensino da SEE envolvidas com a UNESP. Nesse espaço, pôde-se destacar a situação e problemas explicitados pelos Diretores dos Cefams que diziam respeito às responsabilidades assumidas pela SEE. No que se refere a UNESP, os depoimentos foram muito positivos e elogiosos.

Destaca-se, também, o encontro entre tutores, orientadores e coordenações, realizado em todos os pólos. O acompanhamento e avaliação dos encontros mostraram o envolvimento de todos os participantes que proporcionou, além de uma aproximação afinada, a oportunidade de tratar de modo presencial os assuntos do programa. Para todos os pólos foi uma oportunidade de crescimento e

comprovação de que os resultados positivos do PEC na UNESP eram nítidos e que as atividades eram desenvolvidas com muito prazer.

A diversidade das atividades do PEC Formação Universitária permitiu que, em janeiro de 2002, fosse prevista uma Semana de Atividades das Universidades, e que essa, inicialmente, possibilitasse momentos para que os professores – alunos conhecessem o ambiente universitário vivenciando-o "*in loco*".

A Coordenação Central da UNESP não mediu esforços para assegurar que os diversos pólos, em seus espaços de autonomia, desenvolvessem diversos trabalhos de modo a garantir que os participantes interagissem com colegas de outras cidades, bem como estreitassem ainda mais os laços com os professores – orientadores, professores – assistentes e coordenadores.

Os pólos da UNESP organizaram diferentes atividades de forma muito criativa, como se pode verificar pela sucinta descrição que segue:

Em *RIO CLARO* os alunos - professores puderam usufruir a Biblioteca e todos os recursos que a mesma disponibiliza, inclusive foram capacitados a utilizar a rede de Bibliotecas Virtuais, além de aprenderem a realizar consultas e fazer citações bibliográficas. Participaram, segundo a sua escolha de dezesseis oficinas pedagógico-culturais, visitaram os museus (Museu de Mineralogia e Museu de Paleontologia) e conheceram as dependências do Campus da UNESP. Como uma amostra da importância da inclusão deste tipo de atividade no Programa PEC, segue um trecho da manifestação das alunas da turma B – noturno, de Ribeirão Preto :

> O programa foi bem elaborado e enriquecedor, superando as nossas expectativas. A recepção foi riquíssima com as presenças ilustres dos Professores Doutores Ricardo Ribeiro e Luiz Roberto Dante, entre outros.
>
> As Oficinas Pedagógicas elevaram de maneira descontraída nosso nível de conhecimentos. O apoio de nossa Orientadora, Profª. Drª. Maria Dolores foi de fundamental importância no direcionamento do nosso Projeto de Pesquisa.
>
> O acesso à Biblioteca foi de muita valia, pois pudemos contar com um acervo de nível excelente e funcionários atenciosos e prestativos.

> A oportunidade proporcionou-nos um vínculo pessoal com a equipe que mantínhamos contato através de Vídeo e Teleconferências.
>
> Tudo isso fez com que nos sentíssemos ainda mais como verdadeiras alunas da UNESP e PEC – Formação Universitária.

No pólo de *ASSIS* foi priorizado o estreitamento das relações entre professores-alunos e a universidade responsável pela sua formação. A programação incluiu visita às diversas dependências da UNESP e também reuniões de trabalho intensivo entre os alunos e seus professores orientadores, onde foram discutidos os projetos individuais de pesquisa acadêmica e também questões pedagógicas pertinentes ao reinício das atividades em 2002. Momentos coletivos também foram promovidos. Além do trabalho, houve ainda diversos momentos de confraternização entre os participantes do programa. Os resultados observados, no encontro, apresentaram-se bastante promissores. O evento também criou oportunidade para a divulgação do programa na imprensa regional. Diversos meios de comunicação dedicaram páginas e concederam até horas inteiras para o debate sobre a formação de professores.

Segundo a coordenação do pólo de Assis, salta aos olhos a aprendizagem do encontro que chamou de um "reencontro, um renascimento que desestabilizou e preparou o recomeçar e o abrir-se de maneira acolhedora e madura para os riscos que esse aprendizado impunha", conforme depôs algumas alunas-professoras:

> Estávamos em 18 professoras e apesar de ter espaço suficiente no ônibus quase ninguém dormiu, a ansiedade era grande, senti-me uma criança quando vai fazer uma excursão ..."
>
> [...] pausa para admirar o rio Tietê. Quanta água! Quase não dá para ver a outra margem!"
>
> No encontro também assistimos ao filme 'O despertar de Rita' que fala da história de uma mulher que luta e vai atrás do seu sonho. De certa forma eu me vi no papel da Rita, pois a partir do memento que comecei o PEC sinto que estou crescendo profissionalmente e pessoalmente.
>
> [...] esse encontro serviu para quebrar a distância e a frieza que a própria tecnologia empregada neste curso se encarrega de criar entre nós – agora vejo que não são apenas uma imagem no

> vídeo, agora sabemos que a imagem tem alma e coração, pois tivemos a oportunidade de conhecer nossos orientadores pessoalmente no decorrer do encontro, durante o almoço, o café e andando pelos corredores percebíamos a simpatia de cada um, o carinho que cada um nos dedicou [...] esse encontro derrubou alguns pré-conceitos que ainda tínhamos sobre o PEC.

Em *FRANCA* o programa surpreendeu pelos resultados e compensou, em todos os aspectos, as dificuldades de sua organização. Pensou-se num evento que proporcionasse momentos da vida universitária. Considerando ser período de férias, a idéia que prevaleceu foi a de um Encontro de Educadores PEC, com todos os envolvidos: Coordenação, Professores Orientadores, Professores Assistentes, Professores Tutores e alunos professores e a organização tivesse o perfil de um Simpósio, onde todos teriam espaço para se manifestarem. Estive presente na solenidade de abertura e tive a oportunidade de falar pessoalmente para cerca de 502 alunos professores. O programa constou com palestras, mesas-redondas, mini-cursos, oficinas, comunicações, cujos temas foram desenvolvidos pelos Profs. Orientadores, tutores e alunos. A participação efetiva dos Professores Orientadores que, além dos horários previstos para orientação dos Projetos de Pesquisa, desenvolveram mini-cursos, oficinas, presidiram mesas e proferiram palestras, contribuiu em muito, para o sucesso da semana. Destaque para o comparecimento de todos os tutores que, em massa, colaboraram de maneira eficaz, acompanharam seus alunos durante todo o tempo, assessoraram a equipe de organização e apresentaram seus trabalhos: Importante ressaltar a atuação da equipe da Biblioteca, que deu orientações em grupo, desenvolveu uma oficina de consulta à biblioteca facilitando aos alunos o manuseio dos livros nas prateleiras e ofereceu a cada tutor e orientador uma pasta contendo o regulamento da Biblioteca, as Normas da ABNT e artigos sobre trabalhos científicos. Foi uma oportunidade enriquecedora considerando que grande parte destes alunos não conheciam uma biblioteca. Ficaram encantados; freqüentaram a sala de estudos, retiraram obras etc. Constou da programação um sarau, em que além do grupo de poesias da cidade convidado, contou com a participação dos alunos e tutores que declamaram, cantaram, tocaram violão, e fizeram adaptações de letras versando sobre o encontro. As avaliações feitas deixam um saldo altamente positivo e

estimulador com destaque nas falas dos participantes que manifestaram o desejo de um novo encontro.

Em *MARÍLIA* foram realizadas atividades ligadas ao Curso e, em especial, de orientação da pesquisa que deveria ser desenvolvida ao longo do ano. Teve também palestras seguidas de discussão e mesas redondas sobre: "Metodologia de Pesquisa" e "A Pesquisa em Educação". Em outros períodos, as atividades ficaram centradas na apresentação e discussão dos projetos de pesquisa em reuniões com os respectivos Orientadores e em visita monitorada à Biblioteca do Campus. As metas estabelecidas para o Encontro foram, pelo julgamento dos participantes, plenamente alcançadas, com palestras pertinentes aos problemas que enfrentam, abordando com clareza e objetividade os temas e contribuíram para a organização dos projetos de pesquisa. Os temas apresentados serviram de reflexão para a prática pedagógica realizada em sala de aula, principalmente no que se refere à postura do educador. Como pontos positivos devem ser destacados: o empenho, a seriedade e compromisso por parte dos alunos nas atividades de orientação; o contato com as outras Turmas do Pólo, o que possibilitou troca de experiências e discussão de problemas comuns; o resultado das reuniões de orientação que auxiliaram para que os alunos se sentissem mais seguros e com maior compreensão de como encaminharão seus projetos de pesquisa.

O Pólo de *PRESIDENTE PRUDENTE* ofereceu conferência, palestras, mesa-redonda, oficinas, análise de filme, orientação de pesquisa, viagem de estudos e duas atividades culturais. Tudo isso foi possível a partir da disposição de docentes da FCT, nem todos integrantes da equipe do PEC que, mesmo estando no período de férias, se prontificaram a participar do evento. Também contaram com a colaboração da Prefeitura Municipal de Presidente Epitácio, na pessoa do Secretário Municipal de Educação e do Prefeito Municipal, e da CESP, através do Departamento de Meio Ambiente na realização da viagem de estudos. As parcerias com a VUNESP, a FUNDUNESP e estabelecimentos comerciais locais permitiram a confecção do caderno de programação e resumos, crachás, pastas e certificados para os participantes.

A Coordenação de *BAURU* considerou que o período de janeiro, dedicado às Universidades, foi extremamente rico e proveitoso. Os professores

orientadores estiveram nos CEFAM's realizando trabalho de delimitação dos temas de pesquisas, subsidiando os alunos com referências bibliográficas tanto no que se refere ao tema escolhido quanto à fundamentação metodológica. As orientações foram de caráter geral no que se refere à estrutura do trabalho e individual onde cada professor-aluno pode expor a sua questão-problema para o seu orientador e receber delimitações e subsídios teóricos para realização dos trabalhos de pesquisa. Esse contato individual permitiu que o nosso aluno pudesse expressar-se livremente, diminuindo a ansiedade que um projeto de pesquisa desperta e ao mesmo tempo percebesse a seriedade com que esse trabalho está sendo conduzido. Os resultados dessa maratona de orientação com certeza poderão ser evidenciados quando da finalização das pesquisas.

O Pólo de *ARARAQUARA*, como Bauru, organizou a semana proporcionando aos alunos-professores em cada CEFAM juntamente com seus respectivos orientadores, revisão do material do PEC com vistas a discussões e esclarecimentos gerais de conteúdos específicos. Análise e discussão dos dados sobre a realidade escolar do cotidiano de cada um. (discussões e debates nos grupos). Também, preparou a revisão do material coletado na atividade sobre o cotidiano escolar com vistas à apropriação, pelo professor aluno, dos elementos para a formatação do projeto de pesquisa, além da discussão sobre a questão do tema de pesquisa. Proporcionou a Projeção do Filme "Ponto de Mutação" para subsidiar discussões sobre paradigmas científicos e de diferentes mentalidades e concepções de mundo. A semana foi encerrada com orientações finais para a finalização e redação final do projeto de pesquisa.

A partir das avaliações das Coordenações Locais e da Coordenação Central da UNESP que esteve presente em todos os pólos, pode-se verificar que as atividades desenvolvidas foram extremamente significativas, haja vista o relato dos participantes em todos os locais.

De um modo geral, constata-se que os professores – alunos mostraram-se bastante satisfeitos com os trabalhos da UNESP e sentem-se academicamente amadurecidos com esse novo papel que estão desempenhando, ou seja, de alunos da universidade.



A satisfação e o contentamento manifestados por ocasião da visita a universidade que fazem parte, reforça o compromisso e responsabilidade que assumiram desde o início do programa. Os eventos contribuíram decisivamente para auxiliar os participantes na percepção das funções e expectativas de cada um, bem como proporcionou uma reflexão para a prática pedagógica que exercem em seus locais de trabalho.

Especificamente, no mês de Fevereiro de 2002, os Professores Orientadores da UNESP intensificaram as orientações dos projetos de pesquisas dos professores-alunos. Através de contatos permanentes e visitas aos CEFAMs, encaminharam bibliografia atualizada dos temas, elaboraram roteiro estrutural para redação de projetos, explicativo das características de cada parte que dá forma a um projeto de pesquisa.

No final de fevereiro, quase a totalidade dos alunos já haviam conseguido definir e formatar suas propostas de trabalho para a elaboração de suas monografias. Em relação a essas, todos os pólos constataram que os temas eleitos para o desenvolvimento dos TCCs[230] foram também indicadores para a avaliação de como ocorreu a aprendizagem dos professores alunos durante o curso.

Muitos haviam inicialmente feito opção por outros temas e, à medida que vivenciavam as atividades do PEC, foram substituindo por outros considerados mais relevantes. Temas antes considerados importantes deram lugar a outros mais destacados ainda, suscitados pelo estudo e pela reflexão propiciados pelo Programa.

Também, fiquei surpresa com os temas relacionados à aprendizagem, haja vista o grande interesse demonstrado pelos alunos professores em pesquisarem essa área[231]. O que se pode observar é uma clara preocupação demonstrada pelos alunos professores em contextualizar os seus estudos, abordando o tema sob um enfoque abrangente e atual e que ao mesmo tempo

---

[230] Trabalhos de Conclusão de Curso que dentre as normas de formatação estabelecidas teria que estar claro a contextualização do problema pesquisado, a revisão de bibliografia, a metodologia da pesquisa, a apresentação e análise dos resultados, considerações finais, referências bibliográficas e apêndice.

[231] Exemplo de alguns títulos de monografias sobre dificuldades de aprendizagem: "Dificuldades cognitivas da aprendizagem: uma análise das dificuldades específicas do pensamento da criança"; "Dificuldades de aprendizagem: o que leva uma criança a não aprender"; "Dificuldades de aprendizagem na escrita: as disgrafias e o erra construtivista"; "Dificuldades de aprendizagem: o processo de alfabetização diz não ao diálogo entre o ensino e a aprendizagem".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

pudesse fornecer indicadores teóricos sobre "seus" alunos – crianças com "dificuldades de aprendizagem".

Cabe apresentar ainda perguntar o que representou a formatura dos alunos professores do PEC:FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA da UNESP.

Foi uma formatura, como tantas outras dos cursos superiores, apenas com um grande diferencial – ocorreu simultaneamente, por transmissão via satélite, em quatro cidades, com 6.233 formandos e seus convidados. Enquanto coordenação geral, participei no Ginásio do Ibirapuera, uma das sedes do evento.

Após a formatura, a Coordenação Central organizou duas atividades. A primeira constituiu-se de um **"Seminário de Avaliação"** [232] com o objetivo de se fazer uma avaliação mais consistente do trabalho desenvolvido e consolidar o que foi aprendido com o PEC.

Para esse encontro, os professores tutores foram solicitados a elaborarem um pequeno artigo, individual ou coletivo, destacando os aspectos positivos e negativos do PEC, além da sua própria atuação no programa. A segunda foi a promoção de um grande encontro, na sede da Reitoria, com todos os Coordenadores de Pólo e Professores Orientadores.

Conforme solicitado, os professores tutores encaminharam os artigos. Destaco alguns depoimentos que representam o significado do trabalho executado para esses professores:

> por ser um projeto inédito, inovador, que utilizaria recursos tecnológicos de última geração [...] fiquei atraída [...]
> [...] não só os alunos-professores aprenderam muito, como eu também. Ao mesmo tempo em que monitorava os trabalhos aprendia com os alunos, pois a troca de experiência foi recíproca e constante.
>
> Foi uma das melhores experiências de minha vida.
>
> Posso, com propriedade, relatar aqui como o PEC refletiu na vida pessoal e profissional dos alunos-professores.
>
> As atividades desenvolvidas foram variadas: Além do material de primeiríssima qualidade com suporte técnico e pedagógico, tivemos as Vivências Educadoras, mecanismo que favoreceu a aquisição de novas experiências fazendo os alunos-professores verem a escola de maneira diferente, levando-os a ampliarem

[232] Ocorreu em 20 de dezembro de 2002.

> seus horizontes, refletirem e avaliarem seu contexto de trabalho sentindo-se parte integrante da escola como portadores de inovações e mudanças.
>
> Ao longo do curso pude constatar que as dificuldades dos alunos-professores em escrever textos aos pouco foram ficando para trás
>
> As mudanças na prática em sala de aula são nítidas além do que o curso elevou-lhes a auto-estima e deu-lhes autonomia para resolverem problemas numa postura reflexiva de inovar e aprender cada vez mais propiciando maior satisfação profissional.
>
> Tenho certeza que com o término do curso temos a formação de uma nova geração de professores, capazes e criativos, com um perfil diferenciado que servirá de exemplo do profissional que se espera num mundo globalizado.
>
> Gostaria sim que houvesse continuidade para que mais professores pudessem crescer não só como profissionais mas também como pessoas em busca da sua superação.
>
> [...] vou terminando este artigo tendo como elementos a alegria e tristeza. Estou feliz, com a sensação de "dever cumprido" ao encontrar os alunos debatendo com criticidade e segurança sobre os temas pertinentes a nossa realidade educacional; fico feliz ao ouvir de Diretores de Escola sobre o visível crescimento dos professores os quais, após o PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, têm contribuído de forma efetiva para a melhoria do ensino na Escola Pública.

Pode parecer uma certa insistência ter colocado tantos depoimentos, principalmente dos alunos professores e dos professores tutores, especiais protagonistas do programa, mas tais depoimentos falam por si, deixando mais claro o que representou o PEC para todos.

Relatar todas as ações empreendidas pela Coordenação Geral e as Coordenações Locais dos pólos da UNESP no Programa PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA dificilmente expressará o que todos experienciaram nesse trabalho.

A jornada percorrida foi diferente, pois tudo foi construído, ao longo da parceria, e os desafios e problemas foram sendo superados durante o desenvolvimento do programa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Todos que se envolveram com o PEC - UNESP, os indicadores das pesquisas relatadas e outras desenvolvidas[233], permitem constatar que a universidade muito contribuiu ao deixar na educação do país e particularmente no estado de São Paulo, marcas do amplo e bem sucedido processo de formação de educadores. Se havia incertezas quanto a qualidade desse programa e sobre os resultados nos professores-alunos, hoje é uma questão indiscutível, e não há dúvida de que houve uma aquisição de maturidade educacional e de avanços significativos.

Os aspectos de melhorias já são conhecidos e principalmente nos professores-alunos com o desenvolvimento e a apropriação de novas competências para aprimorar as capacidades pedagógicas, apontando em direção a mudanças de posturas na docência, das mais tradicionais para as que condizem com os atuais tempos da escola. Espera-se que manifeste nos trabalhos desses professores a possibilidade de converter a teoria aprendida em práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa das crianças.

---

[233] NORTE, Mariangela Braga (coord.) PEC:formação universitária: redimensionando a prática de formação do professor universitário e do professor-aluno. Relatório de Pesquisa. UNESP, Assis. 2003.
LEMES, Sebastião de Souza (coord.) A atividade de formação docente com apoio de tecnologia: análise de um estudo contingencial a partir das ações desenvolvidas pelo núcleo local do campus de Araraquara. Relatório de Pesquisa. UNESP, Araraquara, 2003.
CALDEIRA, Ana Maria de Andrade (coord.) Estudos sobre a prática pedagógica dos professore-alunos participantes do pec-formação universitária. Relatório de Pesquisa. UNESP, Bauru, 2003.
DAVID, Celia Maria (coord.) A experiência da educação continuada no programa especial de formação universitária de professores da SEE/SP. Relatório de Pesquisa. UNESP, Franca, 2003.
HORIGUELA, Maria de Lourdes Morales (coord.) O PEC formação – universitária sob a ótica dos tutores e professores-alunos do pólo de Marília/Unesp. Relatório de Pesquisa. UNESP, Marília, 2003.
VASQUES, Edson José (coord.) PEC:formação universitária: um estudo da prática docente. Relatório de Pesquisa. UNESP,Rio Claro, 2003.
LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. (coord.) Inovação no processo de formação de professores: análise do PEC:formação universitária. Relatório de Pesquisa. UNESP, Presidente Prudente, 2003.



Pedagogia Cidadã: uma experiência de formação de professores pioneira

A experiência bem sucedida em Formação Continuada de Professores junto às Redes Municipais de Ensino e, paralelamente, a motivação pelo êxito parcial do PEC Formação Universitária ainda em andamento, além do momento oportuno de estar na assessoria da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, foram os ingredientes que permitiram implementar o programa pioneiro na UNESP intitulado: "PROJETO INSTITUCIONAL UNESP / **PEDAGOGIA CIDADÃ** - Curso de Licenciatura para a Formação de Professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais),"[234] para atender inicialmente 4500 professores municipais do estado São Paulo.

A decisão de relatar este novo desafio que poderia traduzir-se como uma das minhas maiores contribuições práticas à formação de professores, assim não poderá ser, na verdade, qualificada, porque me foi privado o direito de acompanhar e desfrutar o projeto até ao seu final.

Isso significou não completar o trabalho e, portanto, não poder responder ou garantir a qualidade de execução do programa. Não me inquieta a incompletude instaurada, mas o fato de não ter instrumentos, no presente momento, para avaliar de forma abrangente os resultados, uma vez que não tenho conhecimento sobre os mesmos. O sentimento que aflora, então, é o temor de que os princípios, diretrizes preconizadas não tenham sido entendidas e observadas, mas alteradas ou substituídas, sem a necessária reflexão e discussão.

Este receio e ansiedade, que por vezes alimentaram a dúvida de relatar a experiência de uma obra ainda inacabada desvaneceram-se por crer ser útil à socialização desse ensaio prático, para explicitar os elementos que considerei relevante: os aspectos formais básicos para concepção, e os obstáculos que foram determinantes para implantar este programa, até como forma de, ao torná-lo público e submetê-lo ao debate.

Isso envolve poder enriquecer e consolidar proposta alternativa que sirva de simples estímulo ou apoio a outros docentes que ousarem nesta tarefa.

---

[234] PEDAGOGIA CIDADÃ - Curso de Licenciatura para a Formação de Professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Séries Iniciais - PROGRAD/UNESP, 2002.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Entre os resultados parciais obtidos descreverei também uma das principais características do curso e que retrato ainda nesta seção no item: "*Avaliação da utilização de tecnologia de e-Learning e mediação pedagógica no Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries: subsídios para novas ações da UNESP na formação de professores*".

Descrever o Pedagogia Cidadã implica contemplar: a origem e o contexto em que se delineou a iniciativa; os propósitos; objetivos e metas planejados; os atores envolvidos; encargos; estrutura; recursos e funções; referenciais teóricos considerados na gênese e no desenvolvimento do projeto; bem como as reflexões relevantes da experiência e dos resultados parciais. Esses elementos engendram uma ação ímpar no meio universitário e única, por me colocar frente a situações administrativas, pedagógicas, técnicas e questões nunca imaginadas, ou antes experimentadas.

A origem e o contexto em que se delineou a proposta

As reflexões sobre a formação de professores giravam, na época, em torno das dificuldades enfrentadas pela universidade pública brasileira para expandir sua oferta de vagas, em virtude dos limitados recursos de que dispunha.

Procedimentos para essa ampliação estavam sendo otimizados, nos últimos anos, mas os resultados não alteravam significativamente o acesso, ainda restritivo, de alunos ao ensino público superior, tampouco modificava o cenário desproporcional de oferta de vagas, dominado pela iniciativa privada.

No âmbito das licenciaturas desenvolvidas pelas universidades públicas, embora, historicamente, essas estivessem sempre marcadas pela construção de referenciais teóricos, políticos, fundamentais para o pensamento educacional brasileiro, elas compunham uma estrutura de formação limitada e insuficiente para interferir de maneira decisiva no perfil do professorado ligado aos sistemas públicos de ensino.

Por outro lado, a rede que atendia aos primeiros anos da escolarização se encontrava em transição, não apenas em termos pedagógicos, mas também com

a implementação de novas diretrizes oficiais originadas do processo de municipalização.

Tal mudança com pequena história no Brasil sugeria implicações, por razões que iam desde a pouca experiência das prefeituras, até a mudança brusca no quadro de professores, não mais ligados ao Estado e sim ao Município.

Havia também outros comprometimentos legais a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, sem contar o histórico difícil da formação de quadros para a Educação Infantil.

Tendo em vista esse complexo panorama, e considerando os resultados avaliativos e estimulantes do *Programa de Formação Continuada de Educadores para os Sistemas Municipais de Ensino do estado de São Paulo,* dei inicio, no primeiro semestre de 2001, as primeiras ações do Projeto Pedagogia Cidadã, buscando dar uma resposta e contribuição da UNESP na formação de educadores.

Os Atores Envolvidos, Encargos, Estrutura, Recursos e Funções

Abriu-se um espaço para um processo coletivo de trabalho, buscando sugestões nas unidades da UNESP visando à ampliação da oferta de vagas para a formação de professores.

Esse primeiro movimento desencadeou cartas de intenções, algumas geradas por docentes isolados e outras representativas do pensamento coletivo de unidades ou grupos de trabalho constituídos pelos diferentes Campi, ligados predominantemente à área de Educação. Passou-se, então, à compatibilização de tais documentos, a fim de se obter uma proposta que refletisse, de algum modo, os propósitos e os anseios de cada grupo. O ano de 2001 foi significativo em relação aos debates e aos confrontos que acabara, envolvendo professores de diferentes áreas profissionais, de posições políticas e concepções pedagógicas distintas, o que se mostrou de extrema sinergia.

Os enormes desafios enfrentados para a elaboração de uma proposta diferenciada e atenta às exigências do perfil da UNESP ajudaram a consolidar

diretrizes pedagógicas, a partir de um caminho que se propôs coletivo, para além de vicissitudes pessoais e encaminhamentos de grupos nesta ou naquela direção.

Nesse sentido, compus um comitê executivo que teria como incumbência a responsabilidade pelo andamento pedagógico do programa. Faziam parte da equipe inicial de trabalho, professores provenientes de áreas e unidades diversas da UNESP ligados ao projeto, desde o início, bem como, por outros que a ele vieram se juntar no decorrer do processo.

Embora oficialmente o Programa previsse em sua estrutura um coordenador geral, representado figurativamente pelo Pro-reitor de Graduação[235], e três vice-coordenadorias, além dos membros do Comitê Técnico Científico (CTC), que efetivamente deveriam gerir e executar o projeto. Durante vários meses que antecedeu a implantação, enquanto assessora, acabei por responder pelas três funções, ou seja, pelas áreas administrativa, tecnológica e pedagógica do programa, até a nomeação e definição de funções da equipe de cada área.

Além do esforço interno para adesão dos professores, outra frente de difícil atuação foi o estabelecimento de parcerias com as prefeituras, que envolveu a elaboração de material de divulgação para o portal na rede internet, correio, e-mails, outras mídias e meios de comunicação, atendendo a mais de 150 prefeituras, através de reuniões de esclarecimento ou por telefone, com explanações minuciosas aos interessados, elaboração da planilha de investimento das prefeituras, orientação da minuta do protocolo de intenções e do projeto de lei de convênio para as prefeituras, entre muitas outras providencias na área administrativa.

O trabalho foi intenso para a organização da divisão técnica acadêmica do Pedagogia Cidadã, bem como a orientação para o vestibular especial, realizado pela VUNESP[236] em setembro de 2002, onde participaram um total de 5.229 inscritos provenientes de 45 prefeituras conveniadas.

Após a superação de toda sorte de dificuldades e de contínuos, mas produtivos debates, chegou-se a um desenho final do projeto, que, aprovado pelas instâncias internas da UNESP, começou a ser desenvolvido, sob a forma de um Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena para a Formação de Professores para a

[235] Professor Wilson Galhego Garcia.
[236] Fundação para o Vestibular da UNESP.



Educação Infantil, para as Séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar, no segundo semestre de 2002.

Referenciais teóricos considerados na gênese como no desenvolvimento do projeto

A centralidade do programa apoiou-se na concepção de cidadania construída, aquela que busca sujeitos sociais ativos, não se limitando ao reconhecimento de direitos garantidos pela legislação, mas incluindo a participação coletiva na construção das estruturas sociais, em que os indivíduos são protagonistas. Por voltar-se a professores já atuantes, o curso teve outra característica significativa: os conteúdos serem intrinsecamente ligados à prática profissional e à realidade social. Isso implicou no desenvolvimento de temas como, por exemplo, respeito às diferenças; educação e saúde preventiva; proteção à infância; meio ambiente, entre outros.

Toda as ações pedagógicas do projeto estiveram pautadas em:

a) Desenvolver processos pedagógicos que visam à elaboração de conhecimentos teóricos e competências por parte dos alunos, otimizando a reflexão, a prática pedagógica e a autonomia intelectual;

b) Estimular a reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana do aluno, possibilitando-lhe a reconstrução do processo de análise da prática docente, tendo como instrumental os fundamentos da perspectiva de intervenção;

c) Possibilitar aos alunos o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas;

d) Incentivar o intercâmbio entre a universidade e as prefeituras municipais;

e) Contribuir para a interação entre as diversas modalidades de ensino, especialmente Educação Infantil e Ensino Fundamental.

unesp

Diretrizes metodológicas do projeto

Em termos metodológicos, o curso foi programado para ser desenvolvido através de atividades presenciais e complementadas por um conjunto de ações virtuais com apoio de recursos de tecnologia, instalados nos ambientes de aprendizagem das prefeituras municipais participantes, e coordenadas academicamente por unidades da UNESP, em função da maior proximidade dos Campus.

No plano presencial, seriam ministradas 24 (vinte e quatro) horas/aula semanais baseadas em textos impressos (reunidos em Cadernos de Formação). Esses seriam organizados por tema, disciplinas, eixos de formação ou ainda área de conhecimento. O tempo de estudo e as disciplinas podem ser visualizadas conforme estipulado no Quadro Curricular, com total de 3.390 horas distribuídas ao longo de 24 meses de duração prevista do curso:

MATRIZ CURRICULAR

FORMAÇÃO GERAL

História da Educação Brasileira	90 horas
Filosofia da Educação	90 horas
Ética e Cidadania	60 horas
Psicologia da Educação	90 horas
Fundamentos para a Educação Infantil	90 horas
Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação	90 horas
Metodologia da Pesquisa Educacional	60 horas
Didática	90 horas
TOTAL	660 horas
CONTEÚDOS E TRATAMENTO METODOLÓGICO	
1) Vivências Artístico Pedagógicas	120 horas
2) Alfabetização	150 horas
3) Língua e Literatura	150 horas
4) História	120 horas
5) Geografia	120 horas
6) Ciências e Saúde	120 horas
7) Matemática	150 horas
8) Artes	90 horas
9 Educação Física	90 horas
TOTAL	1110 horas

GESTÃO DA UNIDADE ESCOLAR

Administração Escolar	120 horas
Legislação Educacional	60 horas
Gestão Curricular	90 horas
Gestão da Informação	60 horas
Política e Economia da Educação	90 horas
TOTAL	420 horas

ATIVIDADES CIENTÍFICO-CULTURAIS	200 horas
ESTÁGIO PROFISSIONAL	400 horas
PRÁTICA DE ENSINO	400 horas
TABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	200 horas

No plano virtual, o programa disporia de estúdios geradores de vídeoconferências sediados nos campi da UNESP e de salas de aula com equipamentos de recepção, incluindo antena parabólica nos municípios, além de laboratórios de informática para utilização software de e-learning e pequena biblioteca especializada[237]. Constitua-se, portanto, em um curso presencial que usaria recursos tecnológicos de informação e comunicação (TICs), envolvendo atividades diversas, como as tele e videoconferências. As teleconferências eram geradas pela rede Cultura de TV a cada 15 dias para todos os pólos receptores, sob a responsabilidade de professores universitários ou por convidados.

As videoconferências geradas nos estúdios localizados nos diversos pólos da UNESP, eram proferidas por docentes-pesquisadores desta universidade (e/ou de outras) e por educadores de reconhecida competência sobre os temas a serem trabalhados.

O Trabalho Monitorado que compreendia atividades individuais e coletivas on-line (em ambiente computacional), embora previstos foram, seriamente, comprometidos pela não utilização da plataforma de e-learning.

Para dar conta da tamanha amplitude do projeto, valeu-se de uma grande equipe envolvendo, além do Comitê Técnico Científico os seguintes sujeitos :

Coordenador de Pólo: Caberia ao coordenador do pólo a solução e encaminhamento de questões administrativas do programa, incluindo aspectos de infra-estrutura. Ele seria responsável pela mediação entre as turmas e as

[237] A infra-estrutura necessária com a relação completa dos investimentos constava da proposta encaminhada às prefeituras que ainda deveriam aportar recursos no montante de cerca de sete mil reais por turma de até 50 alunos.

prefeituras e pela coordenação geral do programa. Também a ele deveriam ser reportadas questões acadêmicas: listas de presença, questões relativas à vida acadêmica dos alunos etc. Nesse sentido, seria, portanto, o responsável pelo contato entre a UNESP e as prefeituras.

Professor de Turma: profissional para atuar na orientação presencial de todas as atividades de uma turma, acompanhando-a até o final do programa.

Os professores de turma passaram por um processo seletivo para serem contratados pela FUNDUNESP[238] e após a contratação foram capacitados para atuarem no programa, de acordo com os seguintes critérios:

1) atuar na organização do trabalho pedagógico da turma e na condução das atividades, incluindo não apenas o cumprimento das tarefas propostas, mas a busca de diferentes estratégias para o aprendizado;

2) ter a função de orientador e facilitador de leitura. É importante frisar que esse professor não seria um especialista em todos os conteúdos que iriam ser tratados. É importante notar que um dos critérios básicos para a seleção dos professores de turma foi a capacidade de articulação do trabalho em grupo, para a busca de significações individuais e coletivas;

3) mediador entre os alunos e o orientador e coordenador do pólo. Mais do que um porta-voz dos alunos, o professor de turma precisaria ter sensibilidade para sintetizar questões que potencializassem a articulação do grupo. Essa tarefa ficaria bem mais clara quando iniciassem os trabalhos com videoconferências;

4) em conjunto com o orientador, ele seria responsável pela observação da progressão dos alunos no decorrer do curso e

5) finalmente, desempenharia ainda funções administrativas, como o controle sobre a presença da

[238] Fundação para o Desenvolvimento da UNESP.

> turma, além de questões burocráticas ligadas à vida acadêmica dos alunos. É a partir das informações do professor que orientador, coordenador e coordenação geral tomariam posições e decisões.

Professor Orientador: profissional para acompanhar uma turma até o final do curso sendo o interlocutor principal com o(s) seu(s) respectivo(s) professores de turma (s).

Os professores orientadores foram selecionados pelos coordenadores de pólo, a partir de critérios estabelecidos e sob minha orientação, preferencialmente que fosse docente da UNESP; teria, ainda, pedagogicamente, duas grandes funções:

> 1) acompanhar a evolução acadêmica da turma, algo que ele faria a partir de seus contatos com o grupo, trabalhos e avaliações periódicas e
> 2) orientar individualmente os alunos em seus projetos de pesquisa.

Sua interferência também poderia se dar para a solução de questões pedagógicas mais gerais, como dinâmica de trabalho e questões conceituais.

O desenvolvimento do processo pedagógico, por parte do professor em sala de aula, seria acompanhado de perto pelo orientador, podendo ele intervir quando julgasse necessário. Sua ação se daria basicamente no aspecto pedagógico.

Além disso, seria o orientador do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e responsável pela atribuição das notas nas avaliações previstas. Após vencida a primeira etapa da organização do programa, com o material pedagógico inicial[239] pronto e a plataforma de e-Learning em fase de teste final, teve início o curso no dia 21 de outubro de 2002 para 40 pólos da UNESP e aproximadamente 4.350 alunos professores matriculados.

Estavam já designadas todas as equipes e o sentimento experienciado foi manifestado conforme a carta que segue:

---

[239] GARCIA, W. G.; ALMEIDA, A. M.F.P.M. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Módulo Introdutório*. São Paulo: UNESP, 2002. 145p.
ALMEIDA, A. M. F.P.M. et al. (org.) *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: 1º Caderno de Atividades*. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2003, 45 p

Caros Coordenadores!
Na próxima segunda feira, dia 21/10, iniciaremos o Curso - PEDAGOGIA CIDADÃ. O desenvolvimento desse projeto será um grande desafio para todos nós da UNESP e também para as parceiras Secretarias Municipais de Educação e seus professores, que agora são nossos alunos. Estarmos envolvidos com esses professores, tão diferenciados, pois formam um contingente com uma média de dez anos de experiência docente, nos põe à prova e também nos encoraja, principalmente porque mostra que estamos realmente todos comprometidos com a educação. Esta coordenação se sente reforçada, na medida que sabe que pode contar com a colaboração de cada um, para buscarmos juntos as soluções e enfrentarmos as dificuldades que, com certeza, surgirão durante o processo. Mesmo com este início ainda com imprevistos e inseguranças, acreditamos que este programa será um grande sucesso, porque estaremos juntos construindo e estabelecendo um marco na história da educação paulista. Agradecemos toda a confiança e apoio e boa sorte para todos nós!
Profa. Ana Maria Freire e toda equipe.

Considerações sobre algumas ações da Coordenação e Resultados Avaliativos da Fase Inicial do Curso

Um processo contínuo de avaliação do Projeto Pedagogia Cidadã foi iniciado e organizado para acompanhar o impacto já a partir das primeiras semanas do curso. Ainda, organizei o projeto de avaliação do rendimento dos alunos frente às atividades presenciais e de teleconferência, de videoconferências.

Desse modo, alguns vetores do trabalho deveriam ser privilegiados no processo avaliativo, tais como:

- ✓ acompanhamento, através de observação, das atividades nos ambientes de aprendizagem, de forma que se pudesse identificar a maneira como estas eram percebidas e recebidas pelos alunos e pelos respectivos professores;

- ✓ visita às escolas nas quais os alunos-professores lecionavam, buscando elementos para análise do potencial transformador do projeto sobre a prática desses docentes;
- ✓ caracterizar o potencial de uso da estrutura de apoio e do próprio sistema;
- ✓ analisar o papel dos agentes educacionais envolvidos com ênfase no Professor;
- ✓ aplicar e analisar instrumentos específicos voltados para os alunos-professores em termos de perfil e opiniões, e por fim,
- ✓ aplicar instrumentos para avaliação da aprendizagem dos conteúdos.

A coleta de dados seria feita por diferentes meios e instrumentos, isto é, os instrumentos seriam construídos e aplicados por meio da plataforma on-line, direto ao sujeito avaliado, em papel ou por entrevistas roteirizadas, em grupos de discussões e observações presenciais.

Seria constituída uma equipe para o trabalho de campo que, devidamente orientada, deveria cumprir uma coleta de dados junto aos usuários/agentes educacionais e segmentos envolvidos.

O primeiro dia de aula e as primeiras semanas, a partir das visitas que realizei e dos relatórios que os coordenadores de pólo enviaram, foram marcados por manifestações entusiásticas dos alunos. Em quase todos os pólos houve um cerimonial de abertura do curso, com a participação das autoridades da cidade, principalmente o prefeito (a) ou secretário (a) municipal de educação, do coordenador (a) de pólo e dos Professores Orientadores da UNESP. Foram semelhantes certas atividades artísticas nos locais como apresentações de corais e grupos musicais que prestaram homenagens aos futuros universitários da UNESP. Ainda recordo, com muita alegria, os e-mails que recebia dos coordenadores de pólo, com fotos, relatando o significado do início do curso, conforme exemplifico abaixo:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> Oi Ana,
> Sei da correria do seu dia e então me recolho procurando não atrapalhar com coisinhas, correndo o risco de você esquecer de mim.
> Mas hoje eu tenho que falar.
> Aqui em Araraquara está tudo a mil maravilhas. Estamos a todo vapor, dando entrevistas para jornais, conversando com secretários, diretores de escolas, ajudando o município a escolher a melhor carteira, palpitando sobre a sala dos computadores, conversando com outros Coordenadores de outros pólos sobre a nossa experiência do PEC, etc.
> Então ontem era o dia. Fomos na escola de manhã, a tarde e a noite. A noite com duas turmas, cem alunos, casa cheia. Uma maravilha. Falei feito um profeta, anunciando aquilo que eu acredito que será o Projeto Pedagogia Cidadã.
> Tivemos sorte com os Professores-Tutores. Dois vêm do PEC e duas são conhecidas minhas, uma foi minha aluna e outra conheço da USP. Gente ótima.
> Atrasei um dia para enviar a ficha cadastral dos Orientadores, mas atrasei por um bom motivo. Queria montar um time de primeira e consegui. Dois Orientadores são bolsistas do CNPq, respeitadíssimos no meu Depto e na Unidade. Além do Tamoio e do Mauro, dois gigantes aqui na FCLAr. Estamos, os três coordenadores, trabalhando em harmonia, discutindo em conjunto os nossos problemas. Sugeri e eles aceitaram que o Tamoio e o Mauro participassem do Pólo deles, dado a experiência de ambos no PEC.
> Estamos todos muito contentes. Cansados, é verdade, porque tivemos que carregar todas as caixas, inclusive. Mas é uma fadiga gostosa, é correria de criança, que não está correndo do lobo mau, muito ao contrário, está correndo porque sabe justamente que o lobo mau não existe.Beijos e conte conosco
> Domene

Também, por outros relatos dos coordenadores, pode-se avaliar o quanto estava sendo importante para as cidades e para os alunos-professores terem a "presença" da UNESP:

> Em Martinópolis ... tudo pronto para começar o Pedagogia Cidadã. Orgulho da Cidade em ter a Unesp por perto.
> Na cerimônia de abertura, três quatro parceiros, antes nunca imaginado: Universidade Pública, Prefeitura, Fundação e colégio particular.

> Em Apiaí o evento foi anunciado durante a tarde por meio de veículos com alto-falantes, faixas espalhadas na cidade e por meio da rádio local e só se falava da UNESP.

> Em Capão Bonito o prefeito elogiou muito o trabalho da UNESP e chamou a atenção dos presentes para a oportunidade impar de se titularem por nossa universidade.
>
> Em Dracena a classe com média de 30 alunos, idade de 20 a 50 anos, empolgados pelos conhecimentos, principalmente pelo fato de ser uma instituição de renome como a UNESP. São alunos com dificuldade que tem muita força de vontade em aprender. A maioria é de voluntários, que trabalham em creches, com pouca experiência e que estão aproveitando a oportunidade.
>
> Em Panorama, o que chama a atenção é a empolgação dos cursistas pelo curso, pelo conhecimento, e pela Universidade.
>
> Em Paraguaçu Paulista foi ressaltado a importância da presença da UNESP e a relevância do Programa Pedagogia Cidadã para a comunidade educacional local.

O material didático básico do Projeto foi constituído pelos Cadernos de Formação[240] que deveriam trazer contribuições de renomados educadores e espelhar outro princípio norteador do curso: o estímulo à reflexão contundente sobre temas sociais maiores, tendo como pontos referenciais a Educação e a Escola. Tais textos deveriam se somar a outro conjunto de estratégias para tratamento dinâmico daqueles temas, incluindo-se gradativamente a utilização de recursos de teleconferência, videoconferência, além de suporte de informática.

Os professores de turma passavam por uma capacitação prévia, nos chamados Seminários de Capacitação/Formação, com a finalidade de melhor orientarem os alunos nas atividades de estudos.

---

[240] Enquanto coordenava o Comitê Técnico Científico, orientei a organização dos seguintes cadernos de formação publicados:
ALMEIDA. A. M. F.P.M. et al. Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: módulo introdutório. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2003, 119 p.
ALMEIDA. A. M. F.P.M. et al. Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: história da educação. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2003, 119 p.
ALMEIDA, A. M. F.P.M. et al. Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: filosofia da educação. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2003, 123 p.
ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques e Sebastião de Souza Lemes (orgs). Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Psicologia da educação. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de graduação, 2003, 82 p.
Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: fundamentos sociológicos e antropológicos da educação. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2003, 91 p. (colaboração)
Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: didática. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2003, 100 p. (colaboração)
Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: ética e cidadania. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2003, 100 p. (colaboração)

Durante os seminários, desenvolvia um acompanhamento avaliativo utilizando instrumento direcionado e que pudesse fornecer indicadores de qualidade e das especificidades dos temas tratados. Como exemplo, o professor de turma era convidado a manifestar sua opinião em relação a diversos aspectos do Seminário tais como: ambiente do evento, tempo dedicado às atividades de conteúdo, tempo dedicado às vivências lúdico-pedagógicas, tratamento dado ao conteúdo apresentado pelos professores, ao tratamento dado às atividades sugeridas no Caderno, a compreensão do tema, as orientações teórico-metodológicas para lidar com o material, a apresentação visual do Caderno de Formação, o tempo destinado ao relato de experiências vivenciadas no Pedagogia Cidadã. Seria também alvo de reflexão as questões a serem avaliadas: se os relatos apresentados foram significativos à compreensão de outras realidades e do contexto do professor e alunos e, o que deveria ser mantido (ou alterado) no próximo encontro, bem como sugestão para a melhoria dos encontros e as principais dificuldades encontradas durante o Seminário.

Também, nos referidos seminários, proferia uma palestra relacionada ao tema tratado, que tinha a finalidade de familiarizá-los e motivá-los à reflexão sobre o assunto que estivesse em pauta. No seminário de Psicologia da Educação[241], assim expressei-me:

> Hoje esse seminário é para mim especial por dois motivos:
> 1. porque vamos tratar de PSICOLOGIA que é a minha área de trabalho e pesquisa. (Sou formada em psicologia e faz 25 anos que sou professora de psicologia da educação);
> 2. porque temos aqui mais colegas de trabalho – novos professores de turma que ao todo somam 103.
> Não me é custoso falar o que tenho sempre insistindo desde os primeiros encontros nesses seminários - estarmos todos aqui sempre traduz o esforço e o compromisso de todos nós e de sermos profissionais responsáveis e conscientes de nosso trabalho. O empenho e a coragem de todos nós da UNESP e de vocês principalmente, está sendo fundamental para o êxito dessa jornada, que terá como grande mérito formar em um curso superior público de qualidade mais de 4100 alunos e novos professores.
> Hoje eu gostaria de estar apontando nessa fala uma questão – na verdade, chamando a atenção de todos sobre um dos diferenciais deste nosso curso – o Pedagogia Cidadã. Já temos falado muito com vocês sobre os valores que norteiam esse

[241] Palestra proferida em São Paulo, no dia 23 de maio de 2003.

Programa e que, na verdade, vai muito além da matriz curricular que deve legalmente ser cumprida.

A nova realidade vem colocando aos educadores uma série de problemas e desafios. É cada vez mais difícil chegar a uma definição clara dos conteúdos que devem compor um bom quadro curricular. Mas, embora tenhamos essa dificuldade, algumas idéias de conteúdos que devem ser valorizados em um currículo escolar já contam com um grande consenso ... é quando nos referimos ao trabalho com os chamados TEMAS TRANSVERSAIS. Um dos marcos das reformas curriculares dos anos 90, tem sido a consideração de que há temas que integram a vida cotidiana de todos os cidadãos e que extrapolam o âmbito das disciplinas tradicionais. Propomos no curso Pedagogia Cidadã o exercício da interdisciplinaridade com o objetivo de superar os recortes impostos pela disciplinarização da ciência e recompor uma leitura da realidade que considere os processos relacionais.

Para motivar essa busca, o curso propõe um conjunto de temas relevantes que permeiam os diferentes conteúdos a serem ser trabalhados conforme uma lista que temos com 37 grandes temas. Um dos temas foi bastante tratado em uma Oficina de Planejamento do IPEC (Programa para a Eliminação do Trabalho Infantil) que eu e o Prof. Ricardo Ribeiro participamos essa semana em Brasília - foi organizado pela OIT (Organização Internacional do trabalho) e tratou da ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL Nossa participação foi justamente para firmarmos cooperação de trabalho - parcerias que possam estar colaborando com o programa Pedagogia Cidadã... haja vista que hoje são 76 países coberto pelo IPEC. No Brasil o trabalho do IPEC iniciou-se em 1992. Como o tema da erradicação do trabalho infantil é uma das questões que vamos trabalhar enquanto tema transversal, temos que já pensar em formas de ações que podemos estar desenvolvendo.

Acabo de fazer um calculo rápido: se temos 4.000 alunos no Pedagogia Cidadã e cada um tiver 40 crianças em suas salas de aula, estaremos atingindo 160.000 crianças (que necessariamente envolvem 160.000 famílias). Olhem o que temos em nossas mãos!

É claro que muitas ações já estão ocorrendo. Marcos legais colaboram e os índices abaixaram, mas nosso trabalho é de erradicação e também de prevenção. A região sudeste apresenta um alto índice da população infantil com atividade remunerada ($ ou coisas) na faixa de 5 a 11 anos que compromete a escolaridade (repetência e evasão). Vou exemplificar para vocês o que está ocorrendo hoje no vale do Ribeira onde alguns de vocês trabalham – região de Itapeva, Ribeirão Bonito, Apiaí (que discutimos no seminário em Brasília) e diz respeito ao envolvimento de crianças em plantação de tomate. Há um processo ocorrendo contra um fazendeiro responsável que andou retaliando os denunciantes - ele está solto e o processo correndo. Como ficamos nós enquanto educadores diante disso? como estamos lidando com essas questões com os nossos

> alunos que são professores dessas crianças? será que essas crianças que hoje não estão envolvidas porque tem 3, 4, 5 anos não estarão amanhã? Como vamos fazer um trabalho preventivo? É para pensarmos já sobre esse grande desafio que temos – desafios importantes de educação para que repercuta na família, na comunidade, em programas de políticas públicas etc. Portanto, lembro-lhes que o que estamos construindo aqui não diz respeito só a nós ou só a hoje, mas a um futuro ... o futuro de nossas crianças. Tenho certeza de que esses dias de trabalho serão muito produtivos e também divertidos e vocês ampliarão os seus respectivos acervos pessoais de amigos e amigas e consolidarão ainda mais a tribo dos educadores desse programa. Por parte de nossa equipe de trabalho (comitê) a equipe de eventos (nomear) e dos docentes que ministrarão as falas específicas do caderno .... Bem vindos ao Seminário de Psicologia da Educação.

Ainda, sob a coordenação da área pedagógica, organizei as Teleconferências para todos os ambientes de aprendizagem[242], daí a sua grande importância, pois era a única mídia que atingia a todos simultaneamente e que possibilitava a oportuna interatividade dos alunos-professores com renomados educadores. Desta forma, organizei teles com dois Ministros de Secretarias Especiais do governo brasileiro.

A primeira foi com a Ministra Matilde Ribeiro da Secretaria Nacional da Igualdade Racial tratando de um tema de grande importância que foi sobre a *Educação e a Questão Racial* – um tema que buscava compor-se aos conteúdos trabalhados na matriz curricular do "Pedagogia Cidadã". Na mesma linha, a segunda teleconferência, a qual coordenei a sessão, foi com o Ministro Nilmário Miranda da Secretaria Especial dos Direitos Humanos e tratou de *Cidadania e Direitos Humanos*. Ambas foram geradas diretamente de Brasília e a participação dos alunos deu-se de forma bastante expressiva. Tal era o interesse, que muitas das dezenas de perguntas dos alunos de quase todos os pólos[243], que não houve

---

[242] Os ambientes estavam localizados nas seguintes cidades: Araçatuba, Araraquara, Birigui, Casa Branca, Charqueada, Ourinhos Tarumã, Reginópolis, Iacanga, Itapeva, Apiaí, Capão Bonito, Cesário Langes, Conchas, Botucatu, Jardinópolis, Mogi Mirim, Indaiatuba, Aparecida, Lorena, Dracena, São Miguel Arcanjo, Sorocaba, Tupã, Avanhandava, Promissão, Martinópolis, Paraguaçu Paulista, Regente Feijó, Rosana, São Pedro, Rio Claro, Urupês, campos do Jordão, Potim, Guarulhos, Registro, Itanhaém, Peruíbe, Praia Grande.

[243] Exemplo de algumas questões levantadas pelos alunos-professores, a partir da separação que organizei por blocos: Bloco: AÇÕES DA SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS: CIDADE: Araçatuba - Turma da Professora Maria Luiza Matte: Ministro em sua entrevista para o Site "Sem Fronteira", no dia 11/08/2003, com relação aos direitos humanos, V.Excia. se baseia na

tempo hábil do palestrante responder em tempo real, foram todas registradas e encaminhadas com respostas posteriores. Este procedimento repercutiu junto aos alunos a sensação de respeito e consideração, que se traduziu em estímulo a atividade.

Da mesma forma os seminários de capacitação/formação participavam da apresentação dos palestrantes através de uma fala direcionada ao assunto que seria tratado e também exercia um acompanhamento avaliativo[244] e pontual das transmissões e avaliações das teleconferências.

Nas visitas que fiz aos ambientes de aprendizagem solicitava às alunas e alunos de algumas turmas que me enviassem, por e-mail, uma pequena mensagem em que cada um expressasse o sentido dos primeiros meses de trabalho no Pedagogia Cidadã. Recebi na Pró-Reitoria de Graduação dezenas de mensagens, como por exemplo de testemunhal:

> Nestes cinco meses de curso revi amigos, conheci outros e aceitei um desafio que eu considerava, a essa altura, impossível de se realizar.
>
> Deixei de estudar há 10 anos, agora retornei aos estudos.

Constituição com referência a demarcação de terras indígenas, e que o Governo passado não tomou as devidas providências com relação ao assunto.Quais as providências e ações que este Governo e V.Excia. como ex-presidente da Comissão dos Direitos Humanos da Câmara planejou com relação à esse assunto? Bloco EDUCAÇÃO: CIDADE: Capão Bonito - Caro Ministro!!!Nós da segunda turma de Capão Bonito gostaríamos que o Senhor falasse do Estatuto da Criança e do Adolecente, pois dando direitos para adolescentes infratores, como a escola matricula e convive com alunos que vão influenciar outros, traficar drogas, promover a violência? CIDADE: Mogi Mirim - Caro Secretário Nilmário Miranda, É comum, em nossas salas de aulas nas conversas com nossos alunos depararmos com relatos que nos surpreendem, devido a amplidão em que se encontra a violência, quando nos relatam acontecimentos que envolvem assassinatos provenientes de drogas(acerto de contas) ou que ao lado de suas casas moram ladrões ou traficantes, ou que seus familiares estão envolvidos com o submundo do crime; tais situações nos deixam de "saias justas" e muitas vezes perdemos até a fala; portanto,o que a Secretária tem de concreto e efetivo no combate a violência para que os cidadãos tenham seus direitos humanos preservados?

[244] A avaliação dividia-se em diferentes itens, tomando como ponto de partida, aspectos significativos da TELECONFERÊNCIA.As respostas deveriam ser objetivas, seguindo como referência de avaliação as seguintes valorações:Excelente,Bom/boa, Regular,Ruim e se relacionavam, por exemplo: Quanto à relevância e a forma pela qual o tema foi abordado; Quanto à adequação e organização do tempo; Quanto à seleção das perguntas enviadas e respostas oferecidas; Quanto ao envolvimento da turma; Quanto aos intervalos entre os blocos; Quanto à participação dos alunos-professores.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> Claro que fica muito cansativo ... passo pouco tempo com meu filho, mas creio que o sacrifício é compensador.
>
> A cada dia testo os meus limites ao me dividir como mãe, professora, esposa, dona de casa e aluna. Mas tudo isso vem junto com algo que sempre busquei, que é crescer, e que havia ficado no esquecimento. O PC está me fazendo renascer e, no final das contas, o saldo com certeza será positivo.
>
> No dia da avaliação foi um "barato", meu corpo ficou tenso e minha cabeça "girava". Com o decorrer das horas, tudo voltou ao normal. Agora o PC já faz parte do meu cotidiano e não gosto de faltar.
>
> A professora da turma é amiga, inteligente, capaz preparada e torce por todos nós, além de ter muita paciência.
>
> O curso é significativo, trouxe oportunidade de crescimento e valorização.
>
> Professora estou filosofando – fazendo reflexão.
>
> Tenho aprendido muito observando a nossa professora do curso a manter uma atitude democrática e imparcial ante os meus alunos.
>
> Apesar de todas essas dificuldades, sei que os esforços valerão para o meu futuro, pois estou me aperfeiçoando e melhorando meu conhecimento para ser melhor professora para meus alunos.
>
> Estar em contato com colegas de profissão é muito bom, pois através das trocas de experiências a gente consegue melhorar a nossa prática pedagógica.

Essas são apenas algumas idéias presentes nas mensagens testemunhais. Elas traduziam o esforço e o compromisso de todos e apresentavam profissionais maduros e conscientes do seu trabalho. Nos depoimentos se percebe profissionais capazes de fazer escolhas e possuidores de muita ousadia para superar o medo de trilhar caminhos novos quando esses surgem a sua frente. Um outro aspecto também presente foi uma grande preocupação com as crianças. Essas educadoras e educadores assumem corajosamente a responsabilidade por fazer tudo para que as crianças tenham a melhor educação possível.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Utilização de tecnologia de e-Learning na formação de professores

O trabalho de pesquisa "*Avaliação da utilização de tecnologia de e-Learning e mediação pedagógica no Programa Especial de Forma;ao de Professores de 1ª a 4ª séries: subsídios para novas ações da UNESP na formação de professores*", foi desenvolvido num momento de transição, em que se chegava ao fim do PEC. A UNESP dava os primeiros passos, de forma autônoma, utilizando esse novo modelo de curso de formação, agora voltado aos professores municipais, o que me colocou diante de novas questões.

As tecnologias no Programa de formação de professores, a marca registrada do PEC, em especial, o sistema gerenciador de cursos, uma das principais entre as modalidades de ensino à distância *utilizadas, do ponto de vista pedagógico, buscaria* estabelecer as características desejáveis de uma plataforma de ensino e aprendizagem.

As relações de facilidade de uso versus poder da ferramenta, a qualidade do suporte técnico, ponderando ainda a flexibilidade de adaptação dos recursos frente aos objetivos do programa e às características do público foram alguns dos aspectos enfatizados, além dos problemas de ordem técnica, financeira e pedagógica presentes.

O PEC-Formação Universitária, conforme já colocado, baseou-se em alguns princípios gerais de natureza educacional, político-institucional e pedagógico, dentre os quais destacou-se o sentido da formação de professores estar articulada com a provisão de recursos pedagógicos e com uma considerável infra-estrutura tecnológica de apoio às atividades presenciais, razão pela qual o PEC tinha também como objetivos específicos: "experimentar e avaliar a formação não convencional mediante o uso de mídias interativas" e "possibilitar a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagem".

Ao término desta pioneira iniciativa que foi o PEC restou, sim, o sentimento de uma grande missão cumprida. No entanto, voltava-se à "estaca zero", na medida em que a continuação com programa similar implicaria novos gastos e grandes investimentos, pois o PEC desenvolveu-se às custas de recursos tecnológicos e *know-how* de e-Learning de propriedade de terceiros. Entre as

muitas questões, indagava-se até que ponto dever-se-ia permanecer, enquanto instituição, nessa dependência e reféns de tecnologias externas.

Os recursos da UNESP, considerados insuficientes para a manutenção dos cursos e programas existentes, se subtraídos ainda dos custos adicionais despendidos para tecnologia alugada, com certeza não suportariam nova iniciativa do tipo "Pedagogia Cidadã", sem incorrer no risco de queda de qualidade ou mesmo inviabilizá-lo financeiramente.

Apesar do crescimento registrado, as experiências em *e-Learning*, pelo fato de serem inéditas e recentes, prescindem-se de mais informações avaliativas, até por que as poucas ações de vulto que têm sido executadas estavam mais voltadas para a capacitação nos meios empresariais, em conformidade com modelos estrangeiros, diferentes de nossa realidade educacional.

Nesta linha de raciocínio, a avaliação da utilização de Novas Tecnologias da Informação e de Comunicação (TICs), nos sistemas educativos, tem sido alvo de tímidos e insuficientes estudos por parte de pesquisadores. As pesquisas tem-se limitado, não raro, a investigação sobre produtos e recursos para ensinar, incluindo-se no ensino à distância, a criação e a concepção de *software* educativo multimídia e experimentação destes novos instrumentos, pouco contemplando os reais benefícios das Novas Tecnologias no processo de aprendizagem significativa, até pela dificuldade inerente em se avaliá-la efetivamente.

No entanto, isto não autoriza desconsiderar o mérito ou importância das pesquisas de desempenho e comportamento bem sucedidas, como esta, que de alguma forma acenam quanto ao rumo certo.

Diante dos indicadores preliminares, que apontou para o potencial sucesso da iniciativa do PEC, no que tange ao uso de ferramentas tecnológicas no auxilio ao processo de aprendizagem, e pelo fato de que este sistema midiático ainda constituir novidade para a grande maioria dos professores, o aprofundamento de novas questões emergentes do ato de ensinar fazendo uso de harmônicas relações entre os aspectos tecnológicos e pedagógicos, podem trazer um enriquecimento e contribuições na orientação de trabalhos similares futuros.



Nesse sentido, foi que o presente trabalho de pesquisa visou proceder uma avaliação da utilização de tecnologia de e-Learning e mediação pedagógica na formação de professores a partir da análise da experiência do PEC: Formação Universitária. O resultado do trabalho orientaria o caminho e ações futuras da UNESP e, em especial para o Projeto "Pedagogia Cidadã", gerando a construção de uma ferramenta própria de ensino e aprendizagem inovadora, que atendesse as necessidades e especificidades do curso.

Ainda, a maior vantagem da construção da ferramenta seria assegurar a compatibilização das novas ações pedagógicas com otimização do uso e recursos tecnológicos pré-existentes na Rede UNESP de informática, com enorme redução de custos.[245]

Outro ponto que mereceu atenção, referiu-se à utilização de tecnologia importada, que é impossível de ser modificada a contento, já que as fontes informáticas são verdadeiras caixas-pretas, a exemplo das plataformas WEBCT - Columbia-Canadá, Learning Space - Lotus/IBM entre outras, que se alicerçam em softwares registrados.

No momento, em que a UNESP iniciava o Projeto "Pedagogia Cidadã", nada foi mais oportuno do que ter buscado uma solução para a superação destes pontos elencados. Para fazer frente aos altos custos das propostas, ao curto espaço de tempo disponível e à inadequação das ferramentas, fui em busca de alternativa, com apoio de equipe de pesquisadores, identificando grupo nacional, que além de possuir uma ferramenta funcional que contemplasse ou estivesse mais próxima das necessidades e disponibilidades da UNESP, ainda se dispusesse a colaborar no aperfeiçoamento do instrumento de aprendizagem, abrindo ao final os softwares fontes para ajustes progressivos.

Ainda, no contexto avaliativo desta proposta, decidi considerar e conciliar alguns aspectos técnicos e pedagógicos, investigando os produtos da

---

[245] Mediante a alegação de que o desenvolvimento de uma ferramenta envolvia custos muito elevados e longo tempo em aperfeiçoamento, justificava-se contratar. Cabe ilustrar que apenas a licença do *software* "learning-space" atingia valores aproximados de US$ 380.000,00 totalizando para um curso do tipo PEC:Formação Universitária, cerca R$10.000.000,00. No mesmo sentido, reforçando os elevados custos, o sistema oferecido pelo Laboratório de Ensino à Distância (LED) da Universidade Federal de Santa Catarina para o projeto "Pedagogia Cidadã" alcançava o montante de R$13.900.000,00. Por conseguinte, aquilo que deveria reduzir gastos acabava por onerar e consumir as escassas verbas destinadas à educação.

reação entre os saberes que abrangem as áreas compreendidas como de ciências exatas e humanas que pudessem ser incorporados à construção da plataforma de ensino. Tais pontos foram identificados na relação do professor-aprendiz que fez uso de ferramentas de aprendizagem, algumas impressões sentidas pelos usuários do PEC e as vantagens pedagógicas levantadas pela literatura e que fosse possível otimizar como conseqüência da/para referida interação.

Cabe ressaltar que, em nenhum momento, mesmo estudando e utilizando metodologias e recursos tecnológicos inovadores como o e-Learning, deixei de considerar minhas referências teóricas alicerçadas na Psicologia da Educação, até porque os princípios de aprendizagem, independente do aluno estar próximo ou distante, carregam os mesmos valores que devem conduzir o aluno à aprendizagem. A entrada da tecnologia no meio educativo não é apenas uma questão só de equipamentos, mas, sobretudo também uma questão de inserção de novas metodologias de ensino.

Freqüentemente, as diversas investigações e experiências-piloto têm demonstrado que os professores estão receptivos ao uso de novos instrumentos pedagógicos para a elaboração de suas atividades acadêmicas.

No entanto, as investigações elaboradas e apresentadas por tais pesquisas, apontam sempre avaliações realizadas ao final dos processos, quando não há mais tempo para intervenções. Entendendo que a aprendizagem é o ponto focal da formação, e que a avaliação da aprendizagem deva ocorrer durante todo o processo de construção de conhecimentos (Freire e Almeida, 2001)[246], em se tratando de se recorrer a uma "ferramenta de aprendizagem à distância", um acompanhamento avaliativo seria crucial, como bem salienta Rodrigues (1999)[247], que complementa afirmando que não se pode mais aguardar o final da etapa de formação para iniciar um estudo avaliativo.

Considerou-se assim, ser decisivo analisar e antecipar as conseqüências do PEC -Formação Universitária para o projeto Pedagogia Cidadã,

---

[246] FREIRE E ALMEIDA, D. *A Tributação do Comércio Electrónico nos Estados Unidos da América e na União Europeia.* Coimbra: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra – Portugal , 2001.

[247] RODRIGUES, A. Para uma Axiologia da Comunicação Global. In*: As Telecomunicações e o Direito na Sociedade da Informação.* Coimbra: 1999, p.129.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

dado o impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação observados neste tipo de curso, que tocam todos os níveis da vida profissional à vida privada.

Desse modo, é necessário observar que as escalas de tempo entre educação e tecnologia se encontram defasadas: enquanto que os instrumentos tecnológicos necessitam, por definição, de uma renovação constante, o sistema educativo funciona a longo prazo. Este último deve, por conseguinte, fazer face à imaturidade e instabilidade de soluções tecnológicas dispendiosas[248].

Para além deste problema de obsolescência, coloca-se igualmente o da limitação dos programas informáticos propostos para o meio educativo. Com efeito, os programas informáticos educativos requerem exigências muito maiores do que os softwares de escritório em que uma única versão atendem todo um público indistintamente.Pode residir, em parte sob esse aspecto, a grande dificuldade e lentidão em permitir rapidamente as TICs entrarem plenamente nos domínios educativos, e que ainda se ressente da tão esperada baixa dos custos, a generalização da Internet, o que requer a inclusão digital e mão de obra especializada.

Acrescente-se ainda, que os tipos de informações fornecidos pela Internet não correspondem necessariamente ao que convém ao sistema educativo. Com efeito, enquanto o ensino exige qualidade e coerência da informação, a Internet fornece acesso a uma quantidade quase ilimitada de informações de interesses variados sendo, portanto, necessário selecioná-las através de ferramentas adaptadas aos objetivos curriculares propostos pelos programas, o que não é tarefa fácil.

Ainda, é difícil avaliar claramente o uso corrente das ferramentas tecnológicas no ensino, sendo necessário dispor o mais depressa possível de indicadores quantitativos e qualitativos confiáveis. Importa, igualmente, desenvolver metodologias que permitam estudar cientificamente a relação entre o investimento nessas ferramentas e os resultados de aprendizagens escolares

Por outro lado, longe de entrar na polêmica de substituir o ensino tradicional ao uso do *e-Learning* de forma racional e equilibrada no sistema

---

[248] *Vide* JAMPOL, J, & DEARLOVE, D. *Where to go for the New Training.* Time, April 3, Special Adversiting Section, 2000.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

escolar tem-se provado salutar por enriquecê-lo, desenvolvendo a curiosidade, a descoberta e a experimentação.

O papel dos professores deve evoluir e modificar-se significativamente, importando desenvolver as suas competências, através do uso regular do instrumento informático, do trabalho em equipe multidisciplinar e das trocas de informações e disseminação de exemplos bem sucedidos, possibilitados pelas ferramentas .

A divulgação do *e-Learning* em todas as disciplinas da educação - notoriamente o uso transversal, no âmbito de projetos interdisciplinares - é caracterizada pela ausência de metodologias reconhecidas de avaliação e certificação das competências. Este aspecto parece-me fundamental. Sugeria-se, pois, a partir do desenvolvimento de uma ferramenta moderna de ensino, a criação de sistemas de certificação especificamente destinados às necessidades dos professores que lhes permitissem aprender a servir-se das ferramentas eletrônicas deste novo contexto.

Cabe considerar ainda, que o desenvolvimento do uso do *e-Learning* pressupõe vários níveis de formação:

- ✓ uma formação relativa aos instrumentos, de modo que a tecnologia não continuasse a afastar os usuários potenciais;
- ✓ uma adequação a um projeto pedagógico (como por exemplo ao "Pedagogia Cidadã) e às práticas pedagógicas;
- ✓ a adaptação das ferramentas a uma matriz curricular.

Assim, é legítimo que os professores que escolhem geralmente esta profissão devido à paixão que nutrem pelo seu trabalho, não sintam um grande interesse por uma formação unicamente centrada nos instrumentos técnicos. Daí a necessidade de valorizar na formação de educadores, ao longo de toda a sua carreira, também, a sensibilização para os novos instrumentos de ensino.

As alterações que as ferramentas produzem no meio escolar requerem grandes precauções e é por esta razão que importa efetuar experiências avaliativas-piloto. Estas permitem, então, delimitar as novas competências

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

necessárias às profissões da educação, com a partilha de experiências, o que passa nomeadamente pela criação de definição de critérios de qualidade.

Assim, uma boa preparação do corpo docente e a garantia de um apoio técnico no uso dos novos instrumentos constituem fatores essenciais para o êxito da integração e da difusão dos novos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas.

Para a efetiva difusão das práticas, em relação ao processo educativo à distância, é importante um fluxo comunicativo *on line* em que se permita maior informação aos educadores, proporcionando-lhes possibilidades de discussão, bem como o acesso a outras formas interativas e práticas comunicacionais visando um processo seletivo de acesso às fontes pertinentes de informação de acordo com os objetivos previstos pelos investigadores.

Desta forma, diante das inúmeras questões de toda ordem a serem enfrentadas no projeto da UNESP, foram realizadas análises qualitativas e quantitativas dos indicadores obtidos dos acompanhamentos avaliativos internos efetivados das experiências do programa PEC: Formação Universitária, bem como, do relatório parcial da avaliação externa, realizado pela Fundação Carlos Chagas.

Esses documentos trouxeram considerações sobre os recursos e sobre as ações pedagógicas que foram desenvolvidas no PEC, inclusive em relação ao software *Learning Space*, com indicações de algumas correções e sugestões úteis.

Os dados/informações também obtidos, através de questionários e entrevistas, foram organizados, categorizados. E da análise/discussão resultaram recomendações técnicas e pedagógicas que seriam consideradas no Projeto "Pedagogia Cidadã", principalmente no tocante ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da ferramenta para ensino e aprendizagem.

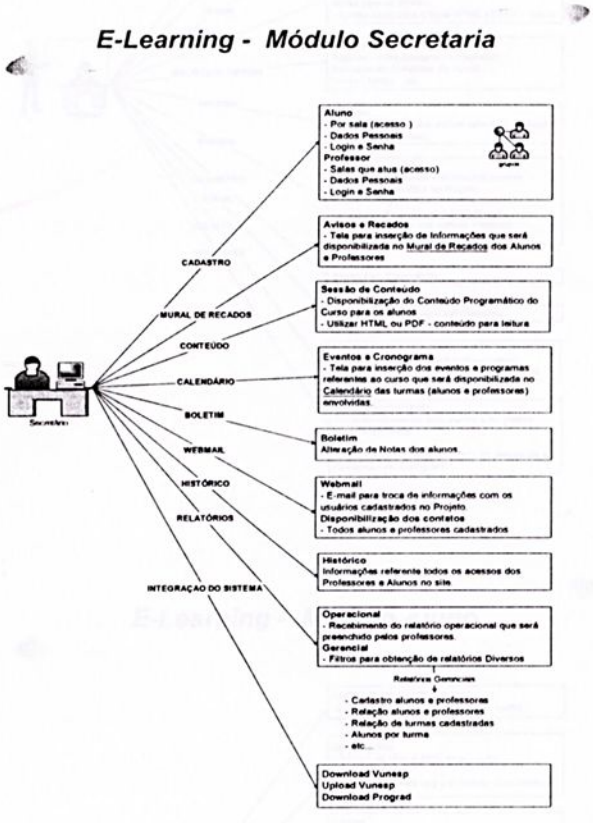
O desenvolvimento ocorreu a partir de plataforma e-Learning chamado Netclass, de grupo parceiro, com características técnicas específicas ao projeto e arquitetura básica de um piloto funcional, onde foram adicionados softwares e rotinas de programação.

Além dos requisitos técnicos e pedagógicos levantados, a análise envolveu também outros itens devidamente considerados e pontuados:

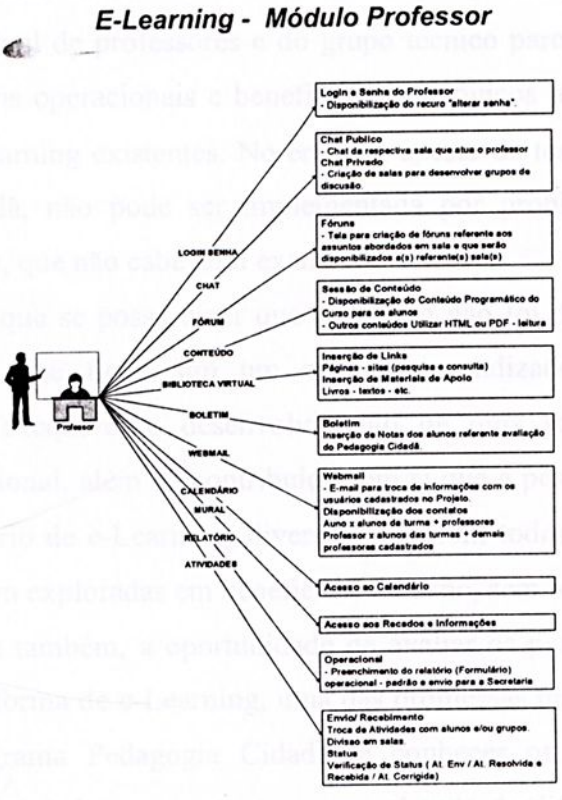


características do servidor e recursos para o administrador; recursos disponíveis para professores ou instrutores; autoria do curso e entrada de conteúdo; recursos disponíveis para alunos; requisitos de sistema (hardware) e requisitos do sistema (Software); recursos de comunicação. Ao final, o sistema gerenciador de curso adquiriu a seguinte estrutura, conforme diagramas:

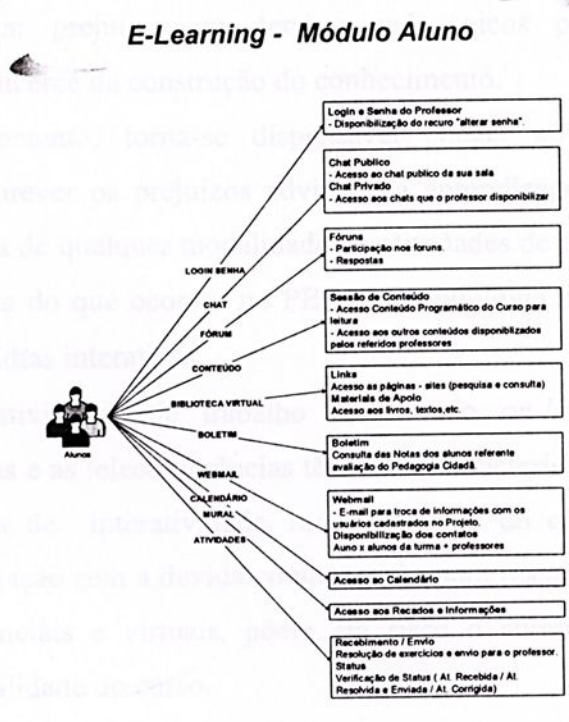
- Módulo Secretaria



– Módulo Professor



– Módulo Aluno:



Como resultado desse projeto de pesquisa, chegou-se a primeira plataforma de ensino à distância da UNESP, que por ser fruto de autoria da interação intelectual de professores e do grupo técnico parceiro, apresentou uma série de vantagens operacionais e benefícios pedagógicos não contempladas nos sistemas de e-Learning existentes. No entanto, apesar de testada com sucesso no Pedagogia Cidadã, não pode ser implementada por problemas burocráticos e políticos internos, que não cabe aqui examinar.

Para que se possa dizer que o esforço não foi de todo desperdiçado, pode-se afirmar que ficou sim um enorme aprendizado, em especial, por demonstrar ser exeqüível o desenvolvimento de uma solução para a nossa realidade educacional, além da contribuição em si que a pesquisa trouxe ao gerar um sistema próprio de e-Learning, diversificado, com todas vantagens inerentes, passíveis de serem exploradas em beneficio do ensino, sem ônus adicionais.

Resta também, a oportunidade de avaliar os possíveis impactos pelo não uso da plataforma de e-Learning, uma das promessas marcantes do curso nos moldes do programa Pedagogia Cidadã, e conhecer os efeitos das práticas substitutivas, se adotadas em tempo, mesmo sabendo da dificuldade e dos riscos dos improvisos sobre a aprendizagem com qual não se pode compactuar, até porque minimizar prejuízos em termos pedagógicos pode significar uma fragilização do alicerce da construção do conhecimento.

No entanto, torna-se dispensável chegar ao nível de pesquisa científica, para prever os prejuízos advindos à aprendizagem pela ausência ou menor freqüência de qualquer modalidade ou atividades de ensino, na medida em que à semelhança do que ocorreu no PEC, a metodologia proposta envolvia um forte apoio de mídias interativas.

As atividades de trabalho monitorado *on-line*, via Internet, as vídeoconferências e as teleconferências têm como característica principal permitir uma nova forma de interatividade, mais ampliada do que a local. Por isso, qualquer modificação sem a devida compensação para restaurar o equilíbrio entre atividades presenciais e virtuais, põem em risco o cumprimento da proposta pedagógica e qualidade do curso.



Da mesma forma, as atividades complementares, como trabalho monitorado *off-line,* oficinas culturais, memórias e monografia dependem para a obtenção de sucesso, em grande parte, do acompanhamento pelos professores. É evidente, que dependem também do próprio empenho dos alunos.

Em se tratando de um curso que opta por incorporar e valorizar também a tecnologia é ponderado aceitar que os impactos na aprendizagem possam estar diretamente proporcionais à disponibilidade ou facilidade de manuseio operacional dos recursos tecnológicos de ponta.

É óbvio o consenso hodierno que as tecnologias favorecem o acesso à uma vasta gama de informação inimaginável no início do século passado. Permitem, além de tudo, abertura ao mundo exterior, maior autonomia na procura de informação, otimização do esforço, melhoria da qualidade do serviço, a multiplicação dos contatos, intercâmbios ou trabalho coletivo em torno de temas de interesse comum, mas é importante também reconhecer que não é um elemento único e garantia do conhecimento, conforme alerta Tedesco[249] (1998, p. 70):

> As tecnologias nos dão informação e permitem a comunicação, condições necessárias do conhecimento e da comunidade. Porém, a construção do conhecimento e comunidade é tarefa das pessoas, não dos aparatos. É a aqui que se situa, precisamente, o papel das novas tecnologias em educação . Seu uso deveria liberar o tempo que agora é usado para transmitir e comunicar informação, e permitir que ele seja dedicado à construção do conhecimento e vínculos sociais e pessoais, mais profundos [1].

No entanto, mesmo admitindo que o uso dessas tecnologias já constitui um instrumento muito importante no processo da aprendizagem e uma mudança no jeito de ser do professor (até porque sua presença já é um fato em muitos aspectos do cotidiano) há diversas razões a considerar para que se tornem recursos viáveis e elementos integradores na educação.

Uma delas refere-se aos custos dos equipamentos e do softwares, licenças e tarifas de comunicação, que comprometem a democratização e a

---

[249] Juan Carlos Tedesco, em seu livro: O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna, ao analisar as conseqüências educacionais das novas tecnologias.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

economicidade, principalmente nos países pobres. Entre tantos outros problemas que afligem os educadores, acredito firmemente ter dado alguma contribuição.

Ao fim e ao cabo, sei que vivemos hoje mediatizados na/pela era digital, porque necessitamos estar sempre nos atualizando e esse é um mundo em que podemos obter tantas informações positivas quanto negativas (há muitos sites que nada acrescentam, sendo até destrutivos); mas, sobretudo, não devemos esquecer de que educamos crianças, precisamos ter a sensibilidade delas e nunca pararmos de sonhar que um dia a "aldeia global" será para todos com igualdades de acesso e permanência.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que até aqui foi exposto neste texto-tese, acredito que deva apresentar uma síntese de fechamento que não tenha sentido de conclusão, pois nem poderia ter, mas que expresse o significado do exercício descritivo e denso elaborado e auto-avaliado na incompletude de minha trajetória profissional, agora mais orientada no que ainda está por vir.

Devido à forma linear da apresentação optada para o trato dos temas eleitos, a releitura que faço nesse momento singular, conservando ainda o olhar cismado, posso registrar o fato de nunca ter deixado de me sentir inserida no movimento cíclico das descrições existentes neste texto-tese. Sustentada pela abordagem etnográfica, a *aprendizagem*, enquanto categoria escolhida e como busca de pesquisa permanente, foi sendo o tempo todo refletida, questionada, e até passada por um crivo, para que novos pro-jetos que ainda não se haviam manifestado, em pressupostos e ações, pudessem agora emergir.

Na releitura do descrito, exercitando a capacidade de aproveitar da experiência passada, em virtude da qual tenho uma história, fundamentei-me sempre na aprendizagem, em seus aspectos emocionais, intelectuais, conscientes, inconscientes, indicadores próprios de qualquer aquisição e produção de conhecimentos. Exponho-me ao risco de apresentar as seções trabalhadas e demonstrar o movimento da aprendizagem a que me propus, dentro dos limites de uma conclusão.

Na 1ª. Seção, tive a oportunidade de examinar cuidadosamente a Psicologia da Educação – aprendizagem - com a intenção de situá-la em

determinados contextos e áreas que respondem as experiências e aos conhecimentos humanos. O conjunto de saberes das ciências humanas e do significado do que é ser humano, possibilita o professor de matemática, de história, de biologia, de línguas e de qualquer outra área, o sentido da arte "verdadeira" de ensinar, em suas contradições e buscas, para que seus alunos aprendam.

Acredito que os meus planos de atuação na Psicologia da Educação, na Avaliação, no ensino de pesquisa qualitativa, prosseguirão com segurança e no firme propósito de continuar contribuindo eficientemente com a ciência pedagógica, num exercício constante de decompor o paradoxo da incerteza dos tempos presentes: novos tempos - novas demandas x velhas práticas - velhas posturas.

Se antes pensava que, com a Psicologia da Educação, os professores em suas práticas educativas teriam condições de dominarem todos os fenômenos que envolvem essas áreas, hoje julgo ser o grande tema aprendizagem que deva se sobressair. Para tanto, os professores tem um grande compromisso de examiná-lo detidamente.

Isso não significa deixar de lado a análise constante das principais fundamentações teóricas necessarias, para que se possa entender os alunos, as situações intra-escolares, para se garantir uma ação coerente e eficaz nos diversos níveis e modalidades da educação básica.

Nesse sentido, aliada à aquisição dos princípios de competências e práticas requeridas na formação do professor, a Psicologia da Educação deve contribuir para uma análise, com intervenção dos contextos escolares, garantindo a promoção social e cultural de mudanças e principalmente assegurar o resgate do humano na escola e na vida cotidiana.

Na 2ª. Seção, através de uma retrospectiva histórica ligada à formação e à formação continuada de educadores, fui nas descrições, primeiramente, movida por sentimentos/percepções especiais, principalmente porque tiveram a marca notável da parceria com colegas que compartilharam comigo o desenvolvimento de um processo criativo que resultou em projetos, eventos, conhecimentos, publicações.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

No caso mais específico da Formação Continuada de Educadores, as situações descritas me colocaram frente a uma série de novos desafios de fundamental importância para o redimensionamento do perfil profissional do educador que deveria atuar na transformação da sociedade.

As ações relatadas pautavam -se na reflexão e no cuidado rigoroso de investigação, para que a Formação Continuada do profissional não assumisse uma conotação utilitarista quando centrada na instrumentalização visando ao desempenho de alguma função considerada útil ou pontual dos professores.

O que sempre propus foi uma disposição de aprendizagem constante, voltada para a explicação e compreensão da realidade escolar em seus acertos e em suas contradições que são inerentes a toda prática pedagógica.

Diante desse quadro, é que foi elaborado o Programa de Formação Continuada de Educadores para os Sistemas Municipais de Ensino que sugeria não apenas subsidiar as ações dos educadores, em suas práticas em sala de aula e fora dela, mas que pudesse concorrer para a melhor capacitação desses educadores no sentido de prosseguirem, de maneira autônoma, com os seus próprios projetos de formação, em seus espaços concretos da escola onde enfrentavam o cotidiano profissional.

Um dos pontos defendidos como fundamental, foi o da não fragmentação do saber e do reconhecimento da realidade. Dessa forma, foram propostos, não modelos de capacitação, mas princípios básicos que pudessem proporcionar a construção de projetos de formação continuada balizados pelos princípios de continuidade, de articulação, de prioridades e de avaliação.

Nesse sentido, a prática docente seria um campo onde a formação se desdobraria de forma contínua. Ao mesmo tempo, foi pensado ser apropriado não um trabalho solitário dos professores, mas que eles aprendessem a pesquisa de suas experiências.

Assim, tornar-se fulcral aceitar que outros observem o resultado das ações elaboradas em sala de aula, a fim de que o exercício intelectual seja cooperativo e resulte em novos projetos na escola.

Todos os princípios articulados ajudariam a dividir a investigação bibliográfica e avançar em trabalhos inovadores inseridos nos projetos políticos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

pedagógicos de suas escolas. Também, considerou-se que a capacitação em serviço é uma aprendizagem educativa e deve, por si, seguir os mesmos princípios que sustentam o ensino e a aprendizagem escolar.

Organizar e conduzir uma pesquisa, em um campo complexo e dinâmico como o referente à política pública de educação municipal, constituiu-se uma especial experiência, conforme será relatado na 3ª. Seção do presente texto.

Acredito que isso só se tornou possível, devido ao aprendizado adquirido no trato junto ao Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino, bem como do processo avaliativo que permeou todas as ações realizadas nos diferentes sistemas.

Partindo de perguntas chaves que envolvem os estudos das políticas públicas, como por exemplo: o que fazem os governos, como e por que o fazem? e as questões específicas propostas no projeto "Organização dos Sistemas Municipais de Educação no estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão das políticas públicas", relacionado ao Sistema Municipal de Educação de Bauru, pode-se considerar que o projeto cumpriu os seus objetivos: conheceu a organização de um sistema municipal de educação (Bauru); atuou sobre esse sistema em forma de parceria universidade-prefeitura municipal e a interação entre as equipes dessa parceria se deu de forma adequada.

A atualização bibliográfica sobre sistemas municipais com estudos teóricos, conceituais e metodológicos, próprios da temática de sistemas políticos versáteis, propiciou à ambas equipes, que pesquisas de políticas públicas localizadas se tornam mais desafiadoras quando deparadas com análises de fatores contextuais nacionais.

Destaquei, ainda, a atuação objetiva em promover o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os membros das duas equipes (universidade-prefeitura), garantindo uma cultura de colaboração e cooperação entre os grupos mediante uma organização sinérgica e possibilitando um avanço para a realização de outros projetos de acordo com as novas demandas de transformação política-educacional.

No momento que o município inicia uma nova gestão, acredito que o

unesp

grupo parceiro da pesquisa possa estar diretamente induzindo ações para transformar a gestão da educação municipal de Bauru.

Isso pode garantir que, nas soluções concebidas para a resolução dos problemas, sejam respeitados e preservados os valores das capacidades de participação ativa dos gestores no processo de desenvolvimento de políticas educacionais, desde que a educação esteja na ordem do dia de modo prioritário.

Necessário também se faz que as ações desencadeadas possibilitem discussão, avaliação e viabilização das políticas. Concebendo que a política pública consiste na elaboração, preservação e correção de regras gerais, as ações devem visar ao atendimento às demandas da sociedade, através de decisões de caráter político, pois são tomadas por autoridades públicas e podem se traduzir em leis e normas, bem como na reorganização dos poderes atuantes que medeiam o processo.

Na última seção, descrevi a etapa mais gratificante do meu trabalho em formação de professores, retratada em dois programas: o primeiro denominado *PEC – Formação Universitária,* e o segundo intitulado *Projeto Institucional UNESP – Pedagogia Cidadã.* O significado especial se deve ao fato de ter conseguido transformar em obra o meu esforço profissional, materializando um sonho dos meus primeiros anos de academia, na vertente da formação de professores.

Os resultados dos dois programas desenvolvidos permitem constatar que as universidades muito podem contribuir na educação do país a partir das indicações práticas da validade desses novos modelos de cursos.

No processo de formação de educadores, foi incorporada adequadamente a dimensão tecnológica, nas políticas educativas democráticas, (que a par das potencialidades das novas tecnologias do ponto de vista cognitivo), determina a necessidade de analisar as conseqüências para o próprio processo da aprendizagem com profundidade.

Alem disso, o uso dessas tecnologias deve se tornar um instrumento muito precioso no processo da aprendizagem, presente em muitos aspectos do cotidiano. E não há razão para não crer que o será na educação e nos trabalhos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

docentes capazes de converter a teoria aprendida em práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa das crianças.

Relendo novamente o presente texto-tese, deixo para mim e para todos professores e professoras: o anúncio de que a razão e o sentido maior da escola é a aprendizagem dos nossos alunos e isso se constitui a finalidade maior de todo o nosso trabalho.

QUANDO A APRENDIZAGEM NÃO SE TORNA PREDATÓRIA

(à minha eterna orientadora Ana Freire)

Iracema Batista Torquato

Aprender envolve compreensão,
Não avidez pelo poder.
Numa lógica em que vencedor
e vencido são agentes e gentes.
Vencedor é gente, sobretudo,
que em sua pessoalidade não luta para destruir.
É aquele...
que não teme os conflitos,
que tem a não-violência como ato político.
Não há leões, nem micos dourados,
nem mesmo raposas...
Há reinos, onde a espécie pode sobreviver
sem rancor, sem vingança ou ganância.
Com o fogo não se inventa somente tecnologia,
nem a roda de todos os gênios,
mas nele a compreensão se faz doação.
O vencedor não teme a luta e nem a transformação,
como o fogo que dessacraliza,
reinventa Freire, saluta Pontara e reverencia Bobbio.
Considera interesses opostos,
reduz dissensos como política-ação
em que a solução se faz em contínuo devir.
Entre o usual, desmente malícias,
entre a raposa e o leão, fica com a serenidade dos pássaros
escolhendo o azul do espaço da não-violência-ativa.
É o amigo das contraposições,
De mil coisas, entre o céu, a terra e o cosmo...
Opta pelo caminho das incertezas,
Que percorre as verdades não únicas.
Que não se encontra nem de um lado e nem de outro,
Mas se descobre na serenidade,
No amor, na brandura
a caminho da ação-humaniza-ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.;BALZANO, S. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério público. In: Guia de Consulta – PRASEM II, Fundescola-Mec-Unicef-Undime, Brasília, 1999.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995. 210 p.

ALMEIDA, A.M.F.P.M; VALE, J. M. F.; VENTURINI, W. O diálogo entre a área técnica educacional: uma experiência em andamento. In: **Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, I,** 1990 , Águas de São Pedro. Anais. São Paulo: UNESP. p.73

ALMEIDA, A.M.F.P.M. **Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de Ciências Agronômicas.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP,1992. 246 p.

_____ . Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de Ciências Agronômicas. **Didática.** São Paulo, 1993/94. Vol. 29, p. 55-68.

_____ . O significado de projeto pedagógico. In: **Circuito Prograd**, 3, 1995, São Paulo. O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você?: Anais. São Paulo:Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, p. 69-74.

_____ . A psicologia da educação na licenciatura em ciências biológicas. **Didática.** São Paulo, 1996. Vol. 31, p. 97-108.

_____ . A construção do conhecimento: metodologias de trabalho do professor - a importância do planejamento a partir de indicadores, do registro de ações, do estabelecimento de rotinas e de formas de intervenção. A reconstrução do cotidiano. Módulo III - Projeto de Educação Continuada - UNESP- Convênio SEE/UNESP/FUNDUNESP – 1998. 143 p.

ALMEIDA, A M F P M.; RIBEIRO, R. Gestão Educacional, Autonomia e a Construção do Projeto Pedagógico. Projeto de Educação Continuada - UNESP-Convênio SEE/UNESP/FUNDUNESP – 1998. 74 p.

ALMEIDA, A.M.F.P.M., BARBOSA, R.L.L.; RIBEIRO, R. Uma experiência em formação continuada de professores no estado de São Paulo In: **Congresso Ibero-americano de Formação de Professores**, I, 2000, Santa Maria. Anais. Rio Grande do Sul. p.18.

ALMEIDA A.M.F.P.M.; BARBOSA, R.L.L.; CALDEIRA, A.M.A.; RIBEIRO, R. Programa de formação continuada de educadores para sistemas municipais de ensino In: **Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação,** Anpae, VII, 2000, São Carlos.

ALMEIDA, A.M.F.P.M.; RIBEIRO R. Programa de formação continuada de educadores para educação de jovens e adultos. In: **Congresso Internacional "Um olhar sobre Paulo Freire",** 2000, Évora, Portugal.

ALMEIDA, A.M.F.P.M; CANCIAN, A.J. Programa de formação continuada de professores para educação de jovens e adultos. In: **Congresso Ibero-americano de Formação de Professores**, I, 2000, Santa Maria. Anais. Rio Grande do Sul. p.11

ALMEIDA, A.M.F.P.M. (org.) Caderno de Formação Continuada – Programa de Formação Continuada de Educadores. Bariri. Prefeitura Municipal de Bariri. São Paulo. 2000. 20p.

_____. Avaliação do Rendimento Acadêmico no Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Agronômicas - UNESP – Botucatu. In: **Congresso Ibero-americano de Formação de Professores**, I, 2000, Santa Maria. Anais. Rio Grande do Sul. p.50.

ALMEIDA, A.M.F.P.M., MURARI, E.; RIBEIRO, R. Programa de formação continuada de educadores para sistemas municipais de ensino: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Módulos I e II. Bariri. Prefeitura Municipal de Bariri, 2000. 95p.

ALMEIDA, A.M.F.P.M.; CALDEIRA, A. M. A.; BARBOSA, R.L.L.; RIBEIRO,R. Programa de formação continuada de educadores para sistemas municipais de ensino: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Módulos III e IV. Bariri. Prefeitura Municipal de Bariri, 2000.189p.

ALMEIDA, F. M.; ALMEIDA, A.M.F.P.M. Uma experiência em capacitação de gestores de escolas técnicas. In: **Congresso Ibero-americano de Formação de Professores**, I, 2000, Santa Maria. Anais. Rio Grande do Sul. p.62.

ALMEIDA, A.M.F.P.M. A avaliação do rendimento acadêmico em programas de pós-graduação na área de ciências agronômicas. **Revista da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior**. Brasília, 2001. Vol.18, Nº. 2, p.51-67.

_____ . A abordagem etnográfica para o estudo da avaliação do rendimento acadêmico em curso de pós-graduação em ciências agronômicas. **Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior**. Campinas, 2001. Vol.5, Nº. 3 (17), p.37-45.

_____ . Programa de formação continuada de educadores para e educação de jovens e adultos. Bauru: UNESP, 2002. 10p.

_____ . Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Módulo Introdutório. 2002. São Paulo: UNESP. 145p.

_____ . (org.) Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: 1º Caderno de Atividades. 2003, São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação. 45 p.

_____ . (org.) Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: filosofia da educação. 2003, São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação. 123 p.

_____ . (org.) Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: história da educação. 2003, São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação. 119 p.

_____ . Reflexão sobre algumas concepções clássicas de aprendizagem para a prática pedagógica. In: ALMEIDA, A. M. F. P.;LEMES, S. S. (orgs). Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Psicologia da educação. 2003, 1ª ed. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de graduação. 82 p.

ALMEIDA, A.M.F.P.M.; RIBEIRO R. Organização dos sistemas municipais de educação no estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão de políticas públicas. In: BARBOSA, R.L.L. (org.) **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. 2003, São Paulo: Ed.UNESP. 504 p. ISBN: 8571394792

_____ . Programa de Apoio às Redes Municipais de Ensino**.** Bauru: UNESP, 2005. 10p.

ALMEIDA JÚNIOR, A. E. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 1957.Vol.65, Nº.65, p.3-15.

ANDRADE, T. C. B.; ALMEIDA, A.M.F.P.M. A permanência do ***status quo*. O Neoliberalismo como causa da exclusão social.** In: **Seminários de Pesquisas avançadas, Pós-graduação**. 2003, Marília. Anais. Marília:Unesp.Vol. CD-ROM.

AREETCHE, M. A descentralização como condição de governabilidade: solução ou miragem. **Espaço e Debates - Revista de Estudos Regionais e Urbanos**. 1996. Ano XVI, p. 76.

BARROSO, J. Fazer da escola um projecto. In: CANÁRIO, R. (org). **O projecto de escola**. Lisboa: EDUCA. 1992.

BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa. 1995.

BARROSO, J. (org.) **O estudo da escola.**. Porto, Porto Ed. 1996.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa, Ministério da Educação. 1997.

BARROSO, J. Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: conseqüências para a investigação. In: ESTRELA A.(orgs.) **Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino.** In: Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, III, 1997. Actas. Vol.1.

BARROSO, J. Educação para todos - escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos. **Cadernos PEPT**. Lisboa. 1998.

BARROSO, J. **Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública.** Lisboa, Conselho Nacional de Educação. 1998.

BERNARDO, M.V.C. (org.). **Formação do professor**: atualizando o debate. São Paulo, Educ. 1989.

BOLSTER, Jr. ARTHUR, S. Toward a more effetive go beyond the states quo? **Anthropology & Educational.** 1983. Washington, Vol.14, p.33-41.

BORING, E. G. **A history of experimental psychology**. 1957. New York: Applenton-Century Crofts, 777p.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20-12-1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, nº. 248, de 23-12-1996, p. 2833-841, 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, **Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil.** Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 23.

BRITO, M.R.F. Psicologia e Educação Matemática. **Revista de Educação Matemática da SBEM**- SP.1993. Ano 1, Nº. 1.

CABRAL NETO, A.; ALMEIDA, M. D. Educação e Gestão Descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. In: **Em Aberto**, 2000. Brasília, Vol. 17, Nº 72, p. 35-46.

CALDEIRA, A. M. A. Estudos sobre a prática pedagógica dos professore-alunos participantes do Pec-formação Universitária. Relatório de Pesquisa. 2003. Bauru, UNESP. 60p.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: do **Congresso Nacional de Supervisão na Formação**, I, 1997, Portugal. Anais: Universidade de Aveiro. p.4.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa, Educa. 1998. 151p.

CARTA CAPITAL; BRESLER, R; ALCADIPANI, R. Mcdonaldização do Ensino Disponível em: http://www.cartacapital.com.br Acesso em 14 de abril de 2000.

CUNHA, L. A.. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 1989. 293p.

DAVID, C.M. A Experiência da Educação Continuada no Programa Especial de Formação Universitária de Professores da SEE / SP.Relatório Final – Programa Especial de Formação Universitária. 2002. Franca, UNESP. 20 p.

DELAMONT, S.;HAMILTON, D. Investigación en la aula: una crítica y un nuevo planteamiento. In: STUBBG, M.; DELAMONT, S. **Las relaciones profesor-alunnos**. 1978, Barcelona, OiKos-Tau. p. 15-32.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos. **Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior.** 1996, Campinas. Ano 1, Nº.1. p.15-24.

DI CREDO, M.C.S. O processo de avaliação da pós-graduação adotado pela CAPES: reflexões. In: Seminário de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP. I. 1995. Águas de São Pedro.

Di PIETRO, M. S. Z. **Direito Administrativo**. Atlas, São Paulo. 1996. p. 296

ESPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez. 1989. 93p.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.) **Handbook of Research on Teaching.** 1986. New York: Macmillan.

EVANGELISTA, M.M.T.; ALMEIDA, A.M.F.P.M. Do projeto político pedagógico à conquista da autonomia; um caminho a percorrer. In: **Seminários de Pesquisas avançadas, Pós-graduação**. 2004, Marília. Anais. Marília:Unesp.Vol. CD-ROM.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. Tese (Livre Docência) Instituto de Biociências, Botucatu: UNESP, 1991. 168p.

FREIRE E ALMEIDA, D. *A Tributação do Comércio Electrónico nos Estados Unidos da América e na União Europeia.* Coimbra: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra – Portugal , 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987. 184p.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Relatório Final de Atividades – Avaliação Externa – PEC/Formação Universitária. 2003. São Paulo. 221 p.

GALLAGHER , J.J. Métodos cualitativos para el estudio de la educacion.In: FRASER, B.; TREAGUST, D. **Looking into classrooms.** 1984. Pert: Western Australian Institute of Technology. 18p.

GARCIA, T.S. **Uma proposta de comunicação em língua estrangeira "inglês" em escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília: UNESP, 2001. 315p.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom**: os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro, Objetiva. 1999.

GEERTZ , C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 1989.

GIGANTE, M. Usos da memória. In: **Encontro de educadores PEC Formação Universitária.** 2002, Franca, UNESP. p.95.

GOETZ, J.P., LECOMPTE, D.L. **Ethnography and qualitative design in educational research**. 1984. Orlando, Academic Press. 92p.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography Principles and Practice**. 1983.London: Routltdge.

HORIGUELA, M. L. M. O Pec formação – universitária sob a ótica dos tutores e professores-alunos do pólo de Marília/Unesp. Relatório de Pesquisa. 2003. Marília, UNESP. 25p.

HUTMACHER, M. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, D.Quixote. 1992. p.43-76.

JAMPOL, J.; DEARLOVE, D. *Where to go for the New Training.* Time, April 3, Special Adversiting Section, 2000.

JORNAL DA APEOESP. Progressão continuada não é promoção automática de alunos. Nº. 252, setembro/outubro de 2000.

JORNAL DA CIDADE. Lançado Projeto de Gestão Pública. Bauru, 18 de dezembro de 2001, disponível em http://www.jcnet.com.br/. Acesso em 17 de maio de 2003.

JORNAL DA CIDADE. Unesp e Prefeitura iniciam pesquisa em políticas públicas: Bauru, 13 de fevereiro de 2001. Disponível em http://www.jcnet.com.br/. Acesso em 17 de maio de 2003.

KRAMER, S. Melhoria de Ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 1989. Brasília, Vol.70. p.189-207.

LEITE, D.M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e Planejamento.** 1959. São Paulo, Nº.8, p.15-34.

LEITE, Y. U. F. Inovação no processo de formação de professores: análise do Pec:formação universitária.. Relatório de Pesquisa. 2003. Presidente Prudente, UNESP

LEMES, S. S. A atividade de formação docente com apoio de tecnologia: análise de um estudo contingencial a partir das ações desenvolvidas pelo núcleo local do campus de Araraquara. Relatório de Pesquisa. 2003. Araraquara, UNESP. 10p.

LIMANA, A. e BRITO, M. R. F. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: Algumas considerações a respeito do ENADE. **Avaliação.** Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. 2005. Ano 10. Vol. 10. Nº 2. ISSN 1414-4077.

MARTINEZ, M. M. Nuevos metodos para la investigacion del comportamiento humano. In: MARTINEZ, M.M. **El método etnográfico.** 1985. Caracas, Universidade Simon Bolívar. p.218-230.

MARTINS, J. **Uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem**: um exemplo. 1987. Campinas, Faculdade de. Educação, UNICAMP, 2 p. (Mimeogr.).

MARTINS, J. **Os programas de Pós-Graduação no Brasil:** perspectivas para a década de 1980. 1983. São Paulo. (Mimeogr.)

MEIRELLES, H. L. **Direito Administrativo Brasileiro.** São Paulo, Malheiros Editores, 19ª ed. 1994. p. 637.

MIOTTO, W.D. **A formação continuada de professores nas redes municipais de ensino: um estudo avaliativo**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília: UNESP, 2001. 234p.

MOGGI, J.;BURKHARD, D. **O espírito transformador**: a essência das mudanças organizacionais do século XXI. São Paulo, Infinito. 2.000.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. 2001. 588p.

NORTE, M. B. Pec:formação universitária: redimensionando a prática de formação do professor universitário e do professor-aluno. Relatório de Pesquisa. 2003. Assis, UNESP.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

NOVASK, A.J.C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R. (Org.) **Sala de aula que espaço é esse?** Campinas: Papirus. 1988. 136 p.

OLIVEIRA, C.R.D. **Avaliação na progressão continuada. A teoria aplicada na prática.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília: UNESP, 2001. 109p.

PEREIRA, J.T.V. Avaliação institucional: objetivos e critérios. **Avaliação,** Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. 1997. Campinas, Vol..2, Nº.3, p.25-32.

PIRSIG, R. M. O. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas:** uma investigação sobre valores.. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1984. 388p.

PORTELA, A. L.;ATTA, D. M. A. A dimensão Pedagógica da Gestão da Educação. In: Guia de Consulta – PRASEM II, Fundescola-Mec-Unicef-Undime, Brasília, 1999. 88p.

PROST, A. **Le projet d'établissement en France. Quel avenir? Et à quelles conditions**. Bruxelles: ATEE. 1995.

REQUENA, A.T. **La Evalución de Instituciones Educativas**. Granada, Campus Universitário de Cartuja. 1995. 301p.

ROCKWELL, E. La relevância de la etnografia para la transformacion de la escuela. In: **Seminário Nacional de investigation em educacion,** 3,Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educacion Superior, s.d. (Memories de eventos científicos colombianos).

RODRIGUES, A. Para uma Axiologia da Comunicação Global. In*: As Telecomunicações e o Direito na Sociedade da Informação.* Coimbra: 1999.

São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Projeto Inovações no Ensino Básico. Projeto de Educação Continuada: 1996 – 1998. São Paulo, agosto de 1995. 58p.

São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. A Escola de Cara Nova – Planejamento 98 – Avaliação e Progressão Continuada. 1998,4p.

SARI, M.T. Organização da Educação Municipal: da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: *Guia de Consulta* – PRASEM II, Fundescola-Mec-Unicef-Undime, Brasília 1999.

SASSAKI, R. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, Ed. WVA. 1997.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Plenária do Fórum Estadual de Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul**. IV. 1998, Porto Alegre, p. 9. (Mimeog).

São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Manual do Aluno, São Paulo: SEE – PEC/Formação Universitária, 2001. p.7

SERBINO,R.V.; ALMEIDA, A.M.F.P.M. I CEPFE: o movimento pela formação dos educadores avança. In: SERBINO,R.V; BERNARDO,M.F. (Orgs.) **Educadores para o Século XXI.** 1992.São Paulo, Ed. Unesp. 192 p.

SERBINO, R.V.; ALMEIDA, A.M.F.P.M. (orgs) Propostas dos Grupos de Trabalho. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por um projeto educacional em favor da cidadania**, 2. 1992. Águas de São Pedro, 42p.

SERBINO, R.V.;ALMEIDA, A.M.F.P.M. I. II CEPFE: Subsídios para uma Política de Formação de Educadores para o Estado de São Paulo. In: **Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas**. 1993. Aveiro, Portugal,. p. 153.

SERBINO,R.V., ALMEIDA, A.M.F.P.M. I, II e III CEPFE: por uma política de formação de educadores para o estado de São Paulo. **Congresso de Formação e Cooperação entre Países Lusófonos,** I. 1995. Faro. Portugal. p. 26-27.

SILVA, Z. A.P. M. Subprojeto 5: Professores do ensino fundamental foram para atender as Delegacias de Ensino de Itararé, Santa Cruz do Rio Pardo e Avaré. Convênio SEE/Unesp/Fundunesp. 1996 – 1998. Programa de Educação Continuada – Delegacias de Ensino e Núcleo de Ensino – Campus de Bauru. UNESP, 1996.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação/ [Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 2.ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 155p.

SOARES, F. P. **Encontro de idéias: uma proposta de valorização e recurso para formação de professores de redes e sistemas de ensino**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília: UNESP, 2003. 139f

SOARES, F. P.; ALMEIDA, A.M.F.P.M. Encontro de Idéias: Proposta de Valorização e Para Formação de Professores de Redes e Sistemas de Ensino. In: **Simpósio de Educação em Pedagogia: Educação, Cultura e Conhecimento,** II. 2003. Bauru.

SOUZA, S.M.V.R.; ALMEIDA, A.M.F.P.M. Avaliação Institucional: o caminho para melhoria da qualidade de ensino. In: **Seminários de Pesquisas avançadas, Pós-graduação**. 2004, Marília. Anais. Marília:Unesp.Vol. CD-ROM.

SPRADLEY, J.P. **Participant observation.** Holt: Renechart and Winston, 1980. 195p.

STEIN, R. H. Descentralização e assistência social. In: **Cadernos da Abong**. 1997. São Paulo: Abong. p. 5-20.

THORNDIKE, E.L. The contribution of psychology to education. **Journal of Educational Psycology**. 1910.1,5-12.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo:** educação, competetividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998. 150p.

TORQUATO, I. B.; ALMEIDA, A.M.F.P.M.. Análise qualitativa, uso das novas tecnologias na política educacional: propagandas sócio-políticas institucionais. In: **Seminários de Pesquisas avançadas, Pós-graduação**. 2003, Marília. Anais. Marília:Unesp.Vol. CD-ROM.

UGA, M. A. Descentralização e democracia: o outro lado da moeda.. In: **Planejamento e Políticas Públicas**. 1991, Brasília, Nº 5, p. 87-104.

VASQUES, E.J. PEC – Formação Universitária. Relatório de Pesquisa. 2003. Rio Claro, UNESP. 34 p.

WILSON, S. The use of ethnographic technique in educational research. **Review of Educational Research**. 1977, Washington, Vol.47, Nº.2, p.245-265.

WOLCOTT, H. Criteria for an ethnographic approach to research in schools. **Human Organization.** 1975. Oklahoma, Vol.34, Nº.2, p.111-128.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17


cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17