

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES, PARÂMETROS EM AÇÃO NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL:
UM ESTUDO DO PRETENDIDO E DO ALCANÇADO.

Dissertação de Mestrado

Eliane Greice Davanço Nogueira

Florianópolis
2001

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PARÂMETROS EM AÇÃO NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL:
UM ESTUDO DO PRETENDIDO E DO ALCANÇADO.**

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES, PARÂMETROS EM AÇÃO NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL:
UM ESTUDO DO PRETENDIDO E DO ALCANÇADO.

Eliane Greice Davanço Nogueira

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em
Engenharia de Produção

Florianópolis
2001

Eliane Greice Davanço Nogueira

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES, PARÂMETROS EM AÇÃO NO ESTADO
DE MATO GROSSO DO SUL:
UM ESTUDO DO PRETENDIDO E DO ALCANÇADO.**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a
obtenção de título de **Mestre em Engenharia de Produção**
no Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de agosto, 2001.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Hugo César Hoeschel Dr.
Orientador

Prof. Márcio Vieira de Souza Ms.
Tutor

Profa. Cristiana Tramonte V. de Souza Dra.

Profa. Ana Maria B. Franzoni Dra.

À minha família, que sempre me incentivou e acreditou em minha capacidade de realização. Pela sua tolerância com minhas ausências e falta de tempo para compartilharmos momentos familiares.

Agradecimentos

À Universidade Federal de Santa Catarina.
À coordenação de Aperfeiçoamento
de pessoal de nível superior CAPES.
Ao orientador Prof. Dr. Hugo César Hoeschel
e ao tutor de orientação Prof. Ms Márcio Vieira de Souza,
pela amizade e incentivo sempre pontual e competente.
Aos professores do Curso de Pós-Graduação.

Às pessoas amigas que torceram por
mim, me ouviram, sugeriram, minha
eterna gratidão pela disponibilidade.

Sumário

Lista de figuras	p.vii
Lista de Quadros	p.ix
Resumo	p.x
Abstract	p.xi
1 INTRODUÇÃO	p.1
1.1 Contextualização.....	p.1
1.2 Formulação do Problema	p.5
1.3 Hipóteses	p.6
1.3.1 Hipóteses Básicas	p.7
1.3.2 Hipóteses Secundárias	p.7
1.4 Objetivos da Pesquisa	p.7
1.4.1 Objetivo Geral	p.7
1.4.2 Objetivos Específicos	p.8
1.5 Antecedentes.....	p.8
1.6 Justificativa e Relevância da Pesquisa	p.11
1.7 Metodologia	p.15
1.7.1 Levantamento Bibliográfico	p.15
1.7.2 Análise de dados e materiais.....	p.16
1.7.3 Coleta de dados	p.16
1.8 Limitações do trabalho	p.16
1.9 Descrição e organização dos capítulos	p.17
2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO	p.19
2.1 Rede Nacional de Formadores	p.21
2.2 As Fases do Programa	p.22
2.3 Composição do Primeiro Encontro	p.26
2.4 Primeiro Encontro e a Continuidade do Programa na Fase 2.....	p.28
2.5 Trabalho de equipe de formadores do MEC.....	p.35
2.6 Questões Pedagógicas	p.41
2.6.1 O papel dos conteúdos, das estratégias metodológicas e do registro.....	p.41

2.7 Desenvolvimento das Competências eleitas pelo Parâmetros em Ação....	p.45
2.7.1 Tematizar a prática	p.46
2.7.2 Trabalhar em equipe	p.46
2.7.3 Leitora/escritora	p.47
2.7.4 Autonomia para gerir a próxima formação	p.48
3 HISTÓRICO DO PARÂMETROS EM AÇÃO NO ESTADO DE MS.....	p.50
3.1 Encontro de Campo Grande (1º)	p.50
3.2 Encontro de Campo Grande (2º)	p.53
3.3 Encontro de Cassilândia	p.57
3.4 Encontro de Corumbá	p.64
3.5 Encontro de São Gabriel do Oeste.....	p.67
3.6 Encontro de Dourados	p.71
4 CAMPO DE PESQUISA	p.76
4.1 Estudo Documental e Bibliográfico	p.76
4.2 Coleta de Dados	p.76
4.3 Resultados obtidos da Fase 1	p.80
4.4 Resultados obtidos da Fase 2	p.85
5 Considerações Finais	p.99
5.1 Sugestões para o próximo trabalho.....	p.106
6 FONTES BIBLIOGRÁFICAS	p.107
7 ANEXOS	p.112
7.1 Questionário 1	p.112
7.2 Questionário 2	p.114
7.3 Fotos Ilustrativas	p.116
7.3.1 Encontro Fase 1 Pólo de Campo Grande	p.116
7.3.2 Encontro Fase 1 Pólo de Dourados.....	p.117
7.3.3 Encontro Fase 1 Pólo de Corumbá	p.118
7.3.4 Encontro Fase 1 Pólo de São Gabriel do Oeste.....	p.119

Lista de Figuras

Figura 1 :Os cinco Pólos municipais visualizados no mapa	p.78
Figura 2 : Quantidade de coordenadores participantes e não participantes de outros programas de formação continuada	p.81
Figura 3 : Opinião dos participantes quanto à estimulação do desenvolvimento de autonomia pelo Programa.....	p.81
Figura 4 : Quantificação de oferecimento de oportunidades para trabalho coletivo, segundo a opinião dos coordenadores	p.82
Figura 5 : Nível de importância atribuída às estratégias metodológicas segundo a visão dos participantes	p.82
Figura 6: Exercício da competência leitora/escritora na opinião dos coordenadores participantes da Fase 1.....	p.83
Figura 7 : Quantidade de possibilidades que o Programa oferece na reflexão sobre a prática	p.83
Figura 8 :Tematização na opinião dos participantes	p.84
Figura 9 : Demonstração da percepção dos coordenadores	p.84
Figura 10 : Autonomia no primeiro momento	p.86
Figura 11 :Tematização no primeiro momento.....	p.86
Figura 12 : Leitora/escritora no primeiro momento.....	p.87
Figura 13 : Trabalho em equipe no primeiro momento.....	p.87
Figura 14 : Autonomia no segundo momento.....	p.89
Figura 15 : Tematização no segundo momento	p.89
Figura 16 : Leitora/escritora no segundo momento	p.90
Figura 17 : Trabalho em equipe no segundo momento	p.90
Figura 18 : Autonomia no terceiro momento	p.92
Figura 19 : Tematização no terceiro momento.....	p.93
Figura 20 : Leitura/escritora no terceiro momento	p.93
Figura 21 : Trabalho em equipe no terceiro momento.....	p.94
Figura 22 : Autonomia incluindo os três momentos	p.95
Figura 23 : Tematização incluindo os três momentos	p.96

Figura 24 : Leitora /escritora incluindo os três momentos	p.96
Figura 25: Trabalho em equipe incluindo os três momentos	p.97
Figura 26: Educadora orienta o grupo de estudo.....	p.116
Figura 27: Educadores estudam os módulos de formação	p.116
Figura 28: Formadora com o grupo de educadores de EJA.....	p.117
Figura 29: Formadora realizando leitura compartilhada com o grupo.....	p.117
Figura 30 : Educadores na Plenária de Encerramento.....	p.118
Figura 31: Equipe de formadores.....	p.118
Figura32 : Secretários Municipais de Educação presentes na Plenária de Abertura.....	p.119
Figura 33: Educadores analisam atividades de formação.....	p.119

Lista de Quadros

Quadro 1: O trabalho com professores da Educação Infantil	p.32
Quadro 2: O trabalho com professores de Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental.....	p.33
Quadro 3: O trabalho com professores de Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental	p.34
Quadro 4: O trabalho com professores de Educação de Jovens e Adultos.....	p.35

Resumo

Nogueira, Eliane Greice Davanço. **Programa de Formação Continuada de Educadores, Parâmetros em Ação no Estado de Mato Grosso do Sul: um estudo do pretendido e do alcançado. Um estudo de caso.**

Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)
Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

O atual contexto mundial de mudanças aceleradas, têm depositado na educação um papel de suma importância frente às exigências presentes neste novo cenário. É crença geral que para cumprir este papel uma das principais medidas a serem adotadas é a formação continuada dos profissionais da educação.

Procurando contribuir com as questões acima, este trabalho trata de um estudo de caso sobre um programa de formação continuada de educadores, intitulado Parâmetros em Ação. Especificamente estará analisando seu desenvolvimento no Estado de Mato Grosso do Sul com ênfase na construção de algumas competências e contará para isso com estudo documental e bibliográfico, coleta e análise de dados. Pretende com isso caracterizar o Programa, descrever seu desenvolvimento em cinco Pólos municipais e analisar, sob a luz dos pressupostos teóricos, os relatórios de alguns formadores. Buscando fortalecer ainda mais o desafio da formação continuada de educadores no Estado de Mato Grosso do Sul.

Palavras-Chave : Educadores, formação continuada, programa, competência, Parâmetros em Ação.

Abstract

Nogueira, Eliane Greice Davanço. **Programa de Formação Continuada de Educadores, Parâmetros em Ação no Estado de Mato Grosso do Sul: um estudo do pretendido e do alcançado. Um estudo de caso.**

Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

The world-wide current context of fast changes, has depended on education a role in short importance beyond the demands presents in this new scenery. It is general belief that to fulfill this papel one of the main measures to be adopted is the continuous formation of education's professionals.

Intending to contribute with the questions above, this work handles of a study of event about a continuous formation program of educators, entitled, Parameters en Action. Especifically will be analyzing its development in the State of Mato Grosso do Sul with emphasis in the construction of some abilities and for this will count on with documental ana bibliographic study, collection and analysis of data. Intend with this characterize the Program, describe its development in five municipal Poles and analyse, under the light of theoretical presupposed, the report of some molders. Searching for to fortify still more the defiance of continuous formation of educators in the state of Mato Grosso do Sul.

Key Words: Educators, Continuous Formation, Program, Abilityor Competenc, Parameters in Action.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARÂMETROS EM AÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: UM ESTUDO DO PRETENDIDO E DO ALCANÇADO.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe um estudo de caso sobre a formação continuada de educadores, tendo como objeto de estudo o Programa Parâmetros em Ação e o seu desenho no Estado de Mato Grosso do Sul.

Para a consecução desta proposta, partiu-se da contextualização do tema no cenário mundial, com foco sobre os novos paradigmas e principais autores que norteiam o percurso da formação continuada de professores. Pretende-se contar, para isso, com a caracterização do Programa, descrita em cinco Encontros nos Pólos municipais, utilizando-se parte dos relatórios dos formadores, a fundamentação teórica e o resultado e análise das respostas dos questionários aplicados nos participantes dos Encontros.

A conclusão e recomendações retiradas desse trabalho objetivam auxiliar no desafio da formação continuada de educadores no Estado de Mato Grosso do Sul.

1.1 Contextualização

Vivemos num mundo onde as distâncias não param de reduzir-se, onde o saber progride mas a sabedoria nem sempre acompanha essa progressão. Compactuando com esta idéia e consciente de que algo tem que ser feito, Karan

Singh (1999, p.244) sugere que: "É preciso ter a coragem... de romper com os modelos tradicionais e mergulhar, decididamente, no desconhecido."

Nessa perspectiva, as transformações que as novas tecnologias nos propõem são paradigmas inusitados que só pessoas com mentes abertas e atentas ao

movimento sempre dinâmico das relações serão capazes de acompanhar e, segundo Capra (1996, p.27): "A mudança de paradigma requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores".

Em um passado bem recente, os valores cultuados eram, de um modo geral, os da supremacia da força física, do individualismo, da fragmentação do trabalho, dentre outros.

Hoje, predominam o trabalho cognitivo, a força do coletivo, a busca da unidade em nome de uma ecologia cognitiva e a constante inovação. Pierre Lèvy (1998) descreve sabiamente o sentimento de exterioridade que assola a humanidade e que não deve, por não ser possível, ser superado, mas com o qual deve-se conviver de forma consciente e harmoniosa.

Em relação a esta mudança de paradigma, Crema acrescenta (1995 p.15):

“É preciso escolher entre dois caminhos: o do dinossauro ou o do mutante, os resistentes à transmutação, adeptos da esclerose do passado e do conhecido, novamente serão soterrados, excluindo-se da nova civilização. Aos mutantes da consciência será destinada a herança evolutiva da humanidade.”

Esta afirmação nos permite dizer que os diversos profissionais que insistirem em manter relações verticais com seus clientes, provavelmente estarão fadados ao fracasso.

A informação tem sido nossa maior matéria - prima , não mais aquela acumulada e sim, a socializada, compartilhada, que possa motivar outras pessoas na busca por soluções, já que em todos os setores há uma tendência pela metodologia de resolução de problemas.

Nesse contexto, a educação não fica à margem, já que grandes transformações têm ocorrido no papel do professor, que passa de detentor do saber, para aquele que coordena o processo de construção do saber dos alunos, não bastando só uma redefinição desse papel, mas um novo conceito, em que a

grande maioria não terá um modelo a seguir, mas um modelo a ser construído. Este novo conceito surge da necessidade de se pensar um novo Homem, que venha atender a uma sociedade melhor equilibrada e mais justa, oferecendo igualdade de oportunidade e socialização do saber. Tudo isso sendo reforçado na sua formação profissional que, segundo o Referencial para Formação de Professores (1999, p.34): "...é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias...".

Em todos os segmentos sociais esta transformação parece evidente, não se tratando de se posicionar contra ou a favor. Ela está posta e imposta socialmente, cabendo aos educadores alertarem para as novas habilidades, competências de que as pessoas necessitam para contribuir evolutivamente neste planeta.

Segundo o artigo da revista Educação & Sociedade:

"Trata-se de substituir dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonar a segurança imobilizadora das certezas para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos, para poder, enfim, influir na tecedura de novas possibilidades de futuros. Não basta mais à educação construir caminho caminhando; é necessário aprender a andar por caminhos incertos."(Collares, Moysés e Geraldi 1999, p.217)

Todas essas transformações, citadas pelos autores, geram sofrimento e resistência. A troca de verdades absolutas por relativas, de comportamentos acomodados por inovadores sempre assustou o ser humano e com os profissionais da educação não seria diferente, mas segundo Freire,(1996 p.25) apesar desta dificuldade, os profissionais da educação têm que decidir, já que ele define educação: " como um ato político que contribui para a ação mais eficaz dos Homens sobre o mundo e que pode ter duas marcas: mudança ou continuidade."

O interesse em analisar um programa de formação continuada acontece, hoje, em função de tudo o que já foi dito em favor da mudança de paradigma.

É reconhecido que assessorias pontuais, palestras e cursos não têm cumprido o papel de transformadores diante dessas novas questões que se colocam.

Essas práticas parecem ser incipientes por utilizar-se, na maioria das vezes, de dinâmicas de grupo que movem os educadores através do entusiasmo inicial, conseguido pela sensibilização que elas provocam. Geralmente, passado o entusiasmo, o educador retorna às suas antigas práticas, algumas vezes com cuidado de revesti-las de novas e modernas roupagens; outras vezes, são mais autênticos reconhecendo que, na verdade, o que funciona são aquelas antigas e tradicionais práticas, já tão familiares!

Segundo o Referencial de Formação de Professores (1999 p.47) isto se dá, devido a:

“... falta de quadros locais bem preparados para exercer, de fato, a função de formadores de professores o que tem levado muitas Secretarias de Educação a buscar professores de fora da região para realizar o trabalho, geralmente acaba produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor “.

Complementando a citação, neste modelo acima citado, o questionamento, a reflexão, a discussão com o direito de discordar do ministrando não são contemplados, fortalecendo assim, pessoas que ministram o trabalho, e isso geralmente, deixa no participante a sensação de vazio e de que ele não é capaz de buscar sua formação, de auto-gerir seu processo de aprofundamento teórico .

Tudo isso geralmente tem, como consequência, a manutenção nos educadores de um certo sentimento de dependência, sendo levados a atitudes de espera e comodidade frente aos modismos e novidades que sempre surgem.

A diferença existente entre este tipo de prática, como palestras, seminários e grandes cursos concentrados e um programa de formação continuada como o Parâmetros em Ação, é que, segundo o Referencial de Formação de Professores, naqueles primeiros:

” não existe uma cultura de análise da prática pedagógica dos professores, no trabalho de formação e, inclusive, acreditou-se por muito tempo que a competência de promover uma mediação didática de qualidade decorreria

“naturalmente” do conhecimento teórico dos conteúdos e dos processos de aprendizagem – o que não se verifica na realidade”. (1999, p. 47)

Contrariamente a este enfoque tradicional, este Programa acredita em ações que proporcionem a independência de seus participantes, na busca pelo seu crescimento pessoal e profissional, e se propõe a ser um canal de auxílio até que o educador adquira essa autonomia. Para que seja possível isso acontecer, Nóvoa (1992, p 48) afirma: “ há urgência de se encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.”

Reconhecer este estado de coisas motivou esta pesquisa e o registro sobre formação continuada, mais especificamente, sobre o Programa Parâmetros em Ação.

A pretensão é de contribuir, entre outras coisas, na trajetória de outros formadores que realizam seus trabalhos de maneira séria, mas, às vezes, um pouco ingênua.

E como a mudança é uma característica presente na trajetória dos mutantes que instigam e provocam, contribuindo evolutivamente, espera-se, ao final desta pesquisa, encontrar dados que sejam relevantes, no sentido de indicar a continuidade do desenvolvimento do Programa neste Estado, como está posto ou , se for o caso, contribuir com propostas de reformulações do mesmo.

1.2 Formulação do Problema

O programa de formação continuada, Parâmetros em Ação, se propõe a alavancar a discussão a respeito da formação em serviço, da utilização mais adequada das horas de atividades pedagógicas, instituídas nas escolas públicas e que, por não estarem respondendo aos anseios dos educadores, correm o risco de serem perdidas.

O Programa pretende contribuir com a transformação da cultura escolar, incentivando o trabalho coletivo, despertando o prazer de compartilhar as dificuldades, o novo e a prática reflexiva entre os pares.

O Parâmetros em Ação pretende sensibilizar as equipes técnicas das Secretarias de Educação, para o pedagógico e romper com a cultura de formação, vigente na maioria dos municípios, centrada em eventos pontuais e na contratação de especialistas de fora de seus quadros.

O Programa tem conseguido instrumentalizar os participantes para esta transformação?

Tem o programa Parâmetros em Ação conseguido construir em seus participantes as competências que propõe?

São essas as nossas questões

1.3 Hipóteses

1.3.1 Hipótese Básica

Como se trata de transformar uma cultura que vem sendo desenvolvida de forma distorcida e inadequada, do ponto de vista do exercício da autonomia dos educadores, acredita-se que um tempo de, aproximadamente, dois anos, este é o período de implantação do Programa no Estado seja insuficiente para a realização da transformação pretendida.

Mas inquietações, provocações e iniciativas estão acontecendo no interior das Secretarias, tanto nas municipais como nas estaduais, bem como nas escolas, despertando no educador a possibilidade de que ele, a cada dia, se sinta mais autônomo e seguro para gerir sua própria formação ou se torne mais participativo em relação aos rumos que gostaria que as políticas que o regem, tomassem.

1.3.2 Hipóteses Secundárias

Com a adesão ao Programa:

- A figura do coordenador e ou supervisor estará cada vez mais fortalecida nas instituições escolares, fazendo com que este especialista tenha condições de assumir a responsabilidade do acompanhamento pedagógico e formação dos professores.
- Os vínculos entre os municípios se fortalecerão, uma vez que o Programa se propõe a trabalhar com Pólos formados por vários municípios
- A cultura de formação continuada será valorizada pelos educadores.
- As quatro principais competências – trabalho em equipe, administração da própria formação, reflexão sobre a prática e competência leitora e escritora - que o Programa objetiva desenvolver nos participantes, serão, senão desenvolvidas, pelo menos percebidas como boas estratégias de formação.

1.4 Objetivos da Pesquisa

1.4.1 Objetivo Geral

Obter uma visão geral do Programa Parâmetros em Ação, na rede municipal do Estado de Mato Grosso do Sul, com vistas, principalmente, aos seus objetivos pedagógicos, verificando se os profissionais envolvidos estão construindo suas competências num clima de permanente aprendizagem .

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar a opinião dos profissionais envolvidos sobre esse programa de formação continuada para educadores.

- Analisar, a partir do depoimento do formador, sua prática, os pressupostos teóricos que sustentam o programa de formação continuada Parâmetros em Ação.

- A respeito das quatro competências, trabalho em equipe, autonomia para gerir sua própria formação, reflexão sobre a prática e leitura e escrita compartilhadas; analisar a frequência com que elas ocorrem, na ótica dos coordenadores.

- Identificar a avaliação que os participantes do Programa fazem a respeito do mesmo.

1.5 Antecedentes

É clara a necessidade de uma educação permanente, de uma formação continuada para aquele profissional que já saiu dos meios acadêmicos, mas que precisa manter-se atualizado e aberto a novas experiências, maneiras de ser e concepções novas no ato de educar.

Esta educação, ao longo de toda vida, baseia-se em quatro pilares citados por Delors (1999, p.101):

?? "Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida."

?? “Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho”.

?? “Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”.

?? “Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia e discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.”

Em relação à formação continuada, dois aspectos equivocados, nestes últimos anos, são destacados pelo Referencial de Formação de Professores:

‘um deles é que as práticas de formação continuada têm se configurado como uma sequência de eventos pontuais, cursos, oficinas, seminários e palestras, que pretendem atender às necessidades pedagógicas dos professores; o outro é o enfraquecimento das equipes locais com a contratação de serviços de profissionais de fora das redes, para fortalecê-las”.(1999, p.68)

Este fato contribui para que, cada vez menos, nas redes públicas, sejam encontradas equipes de profissionais com destacada qualificação: o máximo que ocorre é um destaque isolado de um ou outro profissional, mas a equipe quase sempre fica à mercê de “capacitadores”, que geralmente trazem experiências longínquas, que pouco levam o profissional a refletir sobre sua prática, mas em geral apenas incorporar algumas novidades a ela.

Vários outros equívocos vêm acontecendo, a iniciar pela análise da nomenclatura utilizada no trabalho com esses profissionais da educação. Houve época em que a denominação era treinamento – explicitando a influência do pensamento behaviorista que, tendo como pressuposto a passividade do Homem diante da força do ambiente, o treinava, conforme suas crenças.

Capacitação/qualificação foram outras denominações que deixavam transparecer a crença na incapacidade do professor, desconsiderando-se toda sua experiência acumulada ao longo de seu ofício.

As evidências têm mostrado que a tomada de decisão em relação aos investimentos em qualquer área deve ser fruto de um planejamento estratégico.

Segundo o Referencial de Formação de Professores (1999, p.48): " É preciso avançar rapidamente no sentido de criar sistemas unificados de formação inicial e continuada que superem o atual modelo, fragmentado e ineficaz."

Acrescenta, de forma otimista, João Wanderley Geraldi em seu artigo (1999, p. 209) : " Hoje , quando se fala em formação e se adjetiva com continuada, já se admite uma nova concepção de educação"

Ainda dentro deste pensamento, Morin (1996, p.102) enriquece:

"Na construção de uma nova concepção de educação, não é necessário apenas reflexões, substituições e invenções de novos modos de trabalho; mas deverão existir políticas públicas que garantam que as condições circundantes não se modifiquem..."

Nesta ótica, é necessário que se garanta esta educação contínua, que tenha um início definido, mas não um fim, como acrescenta Arroyo (1989, p.44): "não como uma suplência de carências, nem como treinamento para novas tarefas, mas como um direito concomitante ao direito do trabalho".

De outro modo, cai-se no fracasso de antigas experiências de educação continuada que poderiam ser denominadas de descontínuas.

Os autores do artigo "Educação continuada: a política da descontinuidade" indicam alguns fatos que sugerem uma falsa política de educação continuada:

- "suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e em nome dos 200 dias letivos;
- a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;
- a vulgarização de modelos científicos, tornados modismos e transmitidos como receitas, como panacéia para todos os problemas".

Ressaltam ainda que:

"o essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado, num processo de repetição constante do "novo" para manter a eternidade das relações de poder atuais."(Collares ,Moysés e Geraldi 1999, p.215)

É neste panorama que esta pesquisa se insere, numa tentativa de enriquecer esta discussão, mantendo o foco em um programa de formação continuada que se propõe a romper algumas culturas, citadas anteriormente.

1.6 Justificativa e Relevância da Pesquisa

No início de 1993, foi criada oficialmente, pela UNESCO, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que, segundo Delors (1999, p.274), tinha como um dos objetivos:

" determinar o que seria essencial para o futuro e de que modo a educação poderia desempenhar um papel mais dinâmico e mais construtivo na preparação dos indivíduos e das sociedades, na perspectiva do século XXI."

Em 1996 é aprovado o relatório final, escrito pela Comissão.

A confecção deste relatório influenciou mundialmente a Educação, uma vez que segundo Delors (1999, p.269):

"...a Comissão preocupou-se em desencadear um processo de consulta o mais amplo possível...recebeu muitas comunicações escritas, solicitadas ou espontâneas...permitindo que se procedesse a uma profunda troca de pontos de vista sobre tudo o que se relaciona, de perto ou de longe com a Educação."

Com o Brasil não foi diferente, houve mobilizações por parte de várias instituições como: SEF (Secretaria de Ensino Fundamental), SESU(Secretaria de Ensino Superior) e marcos, como o Plano Decenal de Educação para Todos.

Durante o período compreendido entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação SEF, visando a uma educação de qualidade que pudesse assegurar a cada criança ou jovem brasileiro, mesmo em locais com pouca infra-estrutura e condições sócio-econômicas desfavoráveis, acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, elaborou parâmetros curriculares para todo o país que, ao mesmo tempo em que busca fortalecer a unidade nacional e a responsabilidade do governo federal com a educação, assegura também o respeito à diversidade, que é a marca cultural do país, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

O documento foi consolidado e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, que se pronunciou favoravelmente, recomendando-o como uma referência curricular.

Os Parâmetros são, portanto, referências curriculares que se caracterizam pela flexibilidade, permitindo um diálogo com as escolas, no que se refere à elaboração do currículo e do seu projeto pedagógico; com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, subsidiando a adaptação e a elaboração dos seus respectivos currículos; e com o próprio Ministério da Educação, no tocante à definição e ao direcionamento das suas ações políticas.

Durante o processo de discussão dessas referências curriculares, sobretudo por meio dos pareceres técnicos enviados à Secretaria de Ensino Fundamental,

constatou-se que muitas seriam as dificuldades para a implementação das propostas contidas nos referidos documentos, em razão do precário nível de formação dos professores em exercício e do elevado número de professores leigos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país.

A partir deste diagnóstico e das constantes solicitações que a Secretaria de Ensino Fundamental vinha recebendo para prestar cooperação técnica a Estados e Municípios, no que se refere à apresentação, discussão e implementação dos Parâmetros e considerando a impossibilidade de atender ao universo da demanda e os diferentes níveis de responsabilidade e de atuação, a Secretaria de Ensino Fundamental, estrategicamente, elaborou e disponibilizou os módulos que compõem os Parâmetros em Ação, bem como a assessoria técnica para capacitar diretores, professores, orientadores educacionais, equipes técnicas das Secretarias, especialistas em educação, coordenadores pedagógicos ou de área e supervisores para implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Neste cenário, surge esta proposta que tem como intenção articular fundamentação teórica e prática pedagógica, transformando a instituição escolar em um espaço de formação continuada em serviço, de maneira que professores e os sistemas de ensino assumam para si a responsabilidade pelo seu próprio aprimoramento profissional.

O Programa Parâmetros em Ação propõe-se a contribuir para a implementação de uma nova cultura de desenvolvimento profissional no interior do sistema educacional.

Segundo Arroyo (2000, p.95), sobre sua primeira impressão do Programa:

”se os professores e as professoras de educação fundamental assumirem como seu saber-fazer as interconexões entre os conteúdos propostos e a formação dos educandos, sem dúvida, que irão se perfilando traços mais totalizantes no perfil de professor(a).”

O programa Parâmetros em Ação, segundo o manual de orientação destinado às Secretarias de Educação (1999, p.7,8,9):

" é implementado por adesão das instituições de ensino públicas e as apóia e orienta através da realização da Fase 1, que se constitui em um evento inicial, em que formadores da SEF (Secretaria do Ensino Fundamental) desenvolvem atividades de preparação dos coordenadores gerais e de grupo, indicados pelas Secretarias.

Os coordenadores gerais são os responsáveis por desencadear nas escolas a formação de grupos de estudo e , posteriormente, coordenar os estudos e trabalhos, possibilitando dessa forma, a continuidade do Programa. As reuniões dos grupos de estudo deverão ocorrer a partir de um plano de trabalho elaborado pela equipe da secretaria de educação, e essa etapa recebe a denominação de Fase 2 do Programa.

A realização da Fase 2, tem como objetivo desencadear o início de um processo de mudança de uma cultura de formação dissociada da realidade escolar, para uma cultura em que o professor, a escola assumam a responsabilidade por uma formação continuada, como parte integrante das atividades cotidianas e rotineiras do ambiente escolar. Ações dessa natureza, por parte das escolas, tendem a impulsionar as Secretarias de Educação a formularem políticas que assegurem a formação continuada de seus professores"

Segundo Delors (1999, p.104) a Comissão designa este continuum educativo de "educação ao longo de toda a vida" e entende:

"...ser a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana."

Diante da grandiosidade deste tema, formação continuada, e das diversas ações a partir desta preocupação, é que se justifica a escrita deste trabalho, ou seja a análise, especificamente do Programa Parâmetros em Ação no Estado de Mato Grosso do Sul, com o foco no desenvolvimento das quatro competências

que são determinantes na construção do conhecimento e na mudança de algumas culturas.

1.7 Metodologia

A metodologia adotada seguirá as três linhas abaixo descritas:

- estudo documental e bibliográfico;
- coleta de dados com os participantes do Programa;
- análise de relatórios de acompanhamento do Programa.

1.7.1 Levantamento bibliográfico sobre a relevância da formação continuada, na busca da qualidade na educação.

Nessa fase, foi realizada uma pesquisa do referencial teórico que dá sustentação à proposta de formação continuada e dos pressupostos que a envolvem.

O material consultado trás o pensamento de autores de diversas partes do mundo e surge relacionado a uma crise na educação, em que se delineia um novo roteiro para o ofício de professor. Tais estudos se referem ao ensino reflexivo, a processos de socialização, auto desenvolvimento e identidade profissional, e vêm indicando a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional e da consideração da prática profissional como importante fonte de tal aprendizagem.

1.7.2 Análise de dados e materiais referentes ao Programa Parâmetros em Ação.

O conhecimento e a posse do material que compõe o Programa e dos documentos internos da SEF, referentes ao mesmo, foi algo de fácil acesso, uma vez que representamos este Programa do Ministério neste Estado.

A análise dos relatórios e dos módulos que compõem o Programa foi realizada na tentativa de verificar a existência de articulação entre o proposto e o vivido.

1.7.3 Coleta de dados a respeito de como são percebidas as quatro principais competências, ressaltadas no Programa, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Alguns dos instrumentos utilizados para esta coleta de dados foram os questionários destinados aos coordenadores, participantes do Parâmetros em Ação. Esses questionários foram respondidos tanto por pessoas que haviam aderido ao Programa há apenas quatro dias (Fase1) como pelas que já estavam há mais de um ano (Fase2) no Programa.

Buscando mais informações no sentido de verificar se as quatro competências trabalhadas pelo Programa vinham sendo percebidas e desenvolvidas pelos coordenadores participantes, os relatórios dos formadores, da coordenação da Rede e dos coordenadores gerais e de grupo deste Programa também se constituíram como valioso instrumento de análise.

1.8 Limitações do trabalho

Uma das propostas deste Programa é que os registros, sugeridos e vivenciados pelos formadores iniciais da SEF e que permeiam todo o material disponibilizado aos participantes, sejam realmente realizados e sirvam, entre outras funções, como material de avaliação, de acompanhamento do Parâmetros em Ação.

No decorrer desta pesquisa, uma das dificuldades foi encontrar os registros, uma vez que eles estão sendo feitos, quase que exclusivamente, nos cadernos

volantes dos grupos, o que mostra que ainda há uma certa resistência quanto ao registro individual.

Outra limitação diz respeito ao conhecimento de outros programas de formação continuada, lançados pela SEF. Não houve muito acesso a eles, devido à política da descontinuidade, tão frequente nas esferas governamentais.

A questão do pouco tempo para a escrita deste trabalho constitui-se em outro fator limitante.

1.9 Descrição e organização dos capítulos

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O segundo capítulo apresenta a caracterização do Programa Parâmetros em Ação, como principal objeto de análise, em se tratando de formação continuada. Seus aspectos teóricos e metodológicos serão contemplados neste capítulo, de modo contextualizado. O terceiro capítulo apresenta a experiência de Mato Grosso do Sul no Programa, o histórico desta experiência, as peculiaridades da rede pública municipal, as maiores dificuldades e conquistas dos Pólos, as impressões mais relevantes dos formadores da Fase 1, presentes nos encontros realizados e as análises teóricas dos relatos desses formadores.

O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa, mostrando onde o estudo documental e bibliográfico foi registrado, os questionários aplicados, a tabulação dos resultados obtidos.

O quinto capítulo trás a análise dos resultados obtidos na coleta de dados com os questionários e na análise dos relatórios, dando uma visão não só do Programa, na rede municipal do Estado, mas também nos Pólos instituídos, apresentando conclusões e recomendações tiradas desse estudo, no intuito de auxiliar este Programa a acertar cada vez mais e também auxiliar o Estado de Mato Grosso do Sul a identificar melhor as suas especificidades, seus avanços e limitações, frente ao desafio da formação continuada de seus educadores.

2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO

Neste capítulo serão encontrados a definição, os principais objetivos, as características diferenciais, as fases e todos os itens que caracterizam o Programa de Formação Continuada Parâmetros em Ação.

O desenvolvimento das quatro competências eleitas pelo Programa e pesquisadas por este trabalho, também é tratado neste capítulo. Foi utilizado, para esta caracterização, documentos internos da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF)

“Parâmetros em Ação” é um Programa de formação de educadores proposto pelo MEC e realizado em parceria com Secretarias de Educação e outras agências formadoras interessadas.

O Programa “Parâmetros em Ação” faz parte do conjunto de políticas públicas do Ministério da Educação que visam o desenvolvimento e a valorização profissional dos professores. Inicialmente, pretendeu-se que o Programa fosse implementado em pelo menos 10% das Secretarias de Educação de cada um dos 26 estados da Federação - e, naqueles estados em que houvesse possibilidade, ampliar consideravelmente esse percentual, de modo que o Programa envolvesse, pelo menos, 50% das Secretarias de Educação, ou seja, cerca de 2250.

Hoje sabe-se que esses números estão defasados e que já passa de 50% o montante de Secretarias que estão desenvolvendo o Programa.

Os principais objetivos do Programa são:

- ?? Incentivar a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares nas escolas, contribuindo para a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, potencializando o uso de materiais produzidos pelo MEC e incentivando o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores;
- ?? Apoiar as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais para que desenvolvam ações articuladas e sistemáticas de formação de educadores, considerando as necessidades da rede;
- ?? Fortalecer as equipes técnicas das Secretarias de Educação e das escolas, contribuindo para que desenvolvam um trabalho de formação continuada de professores;

- ?? Difundir um modelo de formação de educadores pautado pelo princípio do desenvolvimento de competências profissionais e apoiado na discussão da prática pedagógica, na aprendizagem em parceria e no trabalho coletivo;
- ?? Incentivar ou "fazer surgir" grupos de estudo ou equipes de formação continuada locais.
- ?? Garantir ou pelo menos induzir a constituição de equipes de formação permanentes, com uma agenda de trabalho contínuo e que atuem a partir de objetivos voltados a melhoria das aprendizagens dos alunos, criando espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar, trocar experiências em trabalho coletivo nas escolas.
- ?? Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
- ?? Articular outras ações de formação que se assemelhem nestes mesmos princípios.

As características diferenciais deste programa são:

- ?? Atender demandas e trabalhar por adesão voluntária, criando assim uma relação amistosa e cooperativa entre as diferentes instâncias de gestão do poder público. Esse princípio tem mostrado que o Programa se coloca como opção e não como imposição e isto tem propiciado um clima de muita simpatia por parte de todos que o conhecem, percebendo que se trata de uma proposta organizada, inovadora e ao mesmo tempo flexível e participativa. A SEF-MEC, tem atendido as solicitações das Secretarias Municipais e Estaduais de ou cronograma Educação, Universidades e Escolas de Aplicação, através de uma agenda de ação.
- ?? Articular-se à estrutura das secretarias de educação de modo a valorizar o trabalho dos quadros próprios das redes de ensino locais e impulsionar a sua formação. A estrutura do Programa, criada para favorecer essa articulação é

que garante essa possibilidade. Na verdade há "duas estruturas" que se interrelacionam: uma no âmbito do MEC e outra no âmbito das Secretarias.

A articulação dessas duas estruturas é realizada através das ações da Rede Nacional de Formadores.

2.1 Rede Nacional de Formadores

Para contribuir com os esforços das secretarias no desenvolvimento do programa, a SEF criou a Rede Nacional de Formadores que atua na formação e na assessoria da equipe das secretarias para o desenvolvimento do Programa Parâmetros em Ação. Esta Rede objetiva criar uma estrutura de comunicação e difusão de concepções, estratégias e conteúdos para a formação do professor a partir da participação de lideranças técnico- pedagógicas de diversas regiões do Brasil e localizadas em diferentes espaços institucionais.

A enorme demanda ao MEC dos " PCN em Ação " e a vontade das Secretarias em transformar significativamente a realidade das escolas criaram ao mesmo tempo a necessidade e as condições para a estruturação desta Rede. Ela surge, assim, como uma proposta de articulação de formadores, para dar suporte à crescente mobilização desencadeada com a implementação dos "PCN em Ação" em seus diversos níveis e modalidades: Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A Rede Nacional de Formadores tem quatro grandes objetivos :

- Impulsionar a cultura e a pratica efetiva de desenvolvimento profissional permanente no interior dos sistemas públicos de ensino, assessorando o desenvolvimento do programa "PCN em Ação ".
- Subsidiar as equipes técnicas das Secretarias de Educação para o desenvolvimento de projetos curriculares, tendo em vista a formação dos professores ;

- Articular os diferentes programas em torno de metas educacionais prioritárias;
- Identificar e fortalecer grupos de referência e lideranças dentro e fora das Secretarias, que possam dar apoio local às ações de formação ;
- Incrementar e possibilitar o intercâmbio entre diferentes experiências de formação nas diversas realidades do país .

Esta Rede tem como perspectiva crescer em profundidade e em extensão. Em profundidade, porque se propõe a ser um fórum permanente de discussão de políticas públicas de formação, das concepções envolvidas na formação de educadores, das metodologias mais adequadas a essa formação e dos conhecimentos teóricos e experiências para desenvolver as competências profissionais do professor. Em extensão, porque visa ampliar o número de profissionais envolvidos na Rede, garantindo o contato e possíveis parcerias com diferentes instituições de formação, como universidades, ONGs, entidades sindicais e profissionais, etc.

2.2 As Fases do Programa

O Programa está estruturado em duas Fases, que na verdade constituem um processo. Na Fase 1, a ação se concentra no primeiro Encontro, quando uma equipe de formadores apresenta a proposta aos participantes das instituições parceiras: Secretarias, Universidades, etc. São os primeiros passos para uma segunda fase, na qual os participantes organizados por pólos “desenham”, conforme orientações fornecidas pela coordenação geral, a continuidade do Programa, assumindo a responsabilidade pela sua implementação.

A Fase 1 é portanto o estabelecimento de uma parceria inter-institucional para formação de professores, a constituição dos pólos de Fase 2, o trabalho de gestão para preparação do Primeiro Encontro e sua realização para conhecimento do Programa.

Para situar melhor esses trabalhos é necessário resgatar as prioridades que se buscam garantir nesta Fase. Estas prioridades podem ser resumidas em:

1. Propiciar a familiarização dos participantes com o material do Programa Parâmetros em Ação e sua natureza disponibilizando as publicações para as Secretarias de Educação e instituições formadoras interessadas.
2. Promover o fortalecimento das equipes técnicas das Secretarias e dos coordenadores de grupo para que atuem como coordenadores de grupos de estudo, desmistificando alguns mitos, tais como de que para coordenar um grupo de estudo, é preciso se Ter um conhecimento prévio de todo o conteúdo existente nos Parâmetros ou Referenciais Curriculares;
3. Dar início a – ou fortalecer - um processo de formação continuada e permanente, organizado em rede e fundamentado no trabalho pedagógico.

O Programa tem se tornado conhecido através de anúncios nos meios de comunicação, em especial pelo Jornal do MEC. Além disso, a divulgação é feita em reunião da UNDIME, apoiada por um folder e um manual dirigido às Secretarias, contendo explicações sobre sua natureza e orientações para a adesão.

A Fase 1 tem início a partir dos primeiros acertos institucionais entre o Ministério da Educação e Cultura(MEC), Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e as Secretarias de Educação que manifestem interesse pelo Programa. Isto se dá pelo contato direto feito pelos municípios interessados e remessa do ofício à SEF.

O interesse em conhecer o Programa pode advir de uma única Secretaria de Educação, Estadual ou de um grupo de Secretarias Municipais. Da mesma forma, as ações previstas para que se tome conhecimento do Programa poderão ser desenvolvidas por representante de uma Secretaria de Educação ou por um grupo de representantes de várias Secretarias.

Cabe a essa pessoa, ou grupo, entrar em contato com a SEF, por meio de ofício, solicitando informações sobre o Programa e as condições de adesão.

A SEF sugere aos interessados que constituam um Pólo reunindo redes municipais de ensino ou várias representações de uma rede estadual, que possam desenvolver algumas ações conjuntas para implementarem o Programa.

Após esse contato, a SEF enviará manual com orientações e providências necessárias para agendar o Encontro Inicial (ou Primeiro Encontro) - com consultores do MEC - por meio do qual as Secretarias entrarão efetivamente em contato com o Programa. O passo seguinte será enviar um ofício ao DPE, solicitando a realização do Encontro, indicando municípios que compõem o Pólo, alternativas de datas, segmentos a serem atendidos, número de participantes, local de realização do Encontro e outras providências indicadas no manual. O agendamento ocorre a partir do envio deste documento que é encaminhado pelo município sede do Encontro.

A inserção da demanda no calendário de atendimento é de responsabilidade da SEF e das Coordenadorias ligadas ao Programa.

O agendamento do Encontro estará sujeito ao cronograma da SEF e isto é informado ao solicitante por meio de um ofício do DPE. De posse das informações, e em acordo com a data indicada o solicitante enviará resposta ao DPE confirmando o Encontro, a fim de que se providencie o envio das publicações.

É função do MEC orientar sobre os procedimentos de preparação do Encontro através da rede nacional de formadores, DPE e quando necessário com a coordenação geral. Essa questão, aparentemente simples, envolve uma série de contatos telefônicos e reuniões entre a rede local (quando existe) e/ou coordenação geral.

Uma vez agendado o Encontro, tem se adotado o procedimento de reuniões prévias para explicar às equipes das secretarias a natureza do Programa e os encaminhamentos necessários para sua participação.

Nestas reuniões, são discutidos os objetivos do Programa, a agenda de trabalho do Encontro, o planejamento da infra-estrutura e iniciam-se as articulações para seqüência na Fase 2, como por exemplo uma discussão do Plano de trabalho para o Pólo.

Vale dizer, no entanto, que apesar desta previsão de procedimentos, por diferentes motivos, permanecem alguns problemas tais como:

- ?? a ausência de representante da rede nacional de formadores em alguns estados dificulta o fluxo e a intensidade das informações
- ?? permanecem equívocos quanto aos objetivos do Programa
- ?? em alguns locais há dificuldades de infra-estrutura, principalmente em relação aos equipamentos necessários para o trabalho pedagógico do primeiro Encontro.

O primeiro Encontro privilegia o debate sobre formação continuada de professores, baseado nos Referenciais para Formação de professores publicado pelo MEC.

A principal ação desse evento é o trabalho pedagógico entre formadores do MEC e futuros coordenadores gerais e de grupo. Entretanto, durante o Encontro também se realiza um aprofundamento do trabalho inter-institucional (já iniciado) com os Secretários de Educação dos municípios do Pólo, Universidades e outras instituições parceiras para preparação da se Fase 2. Também na organização desta fase as secretarias poderão contar com assessoria do representante da Rede Nacional de Formadores, e do consultor da SEF responsável pelo acompanhamento do Programa no Estado.

2.3 Composição do Primeiro Encontro:

Reunião prévia entre coordenador do Encontro, equipe de formadores (e, quando possível, responsável pela Secretaria) para recolhimento de material para xerox e para avaliar as condições disponíveis, decidir eventuais adaptações, etc

1º Dia

Plenária de Abertura

Início dos trabalhos em grupo, por segmento

2º Dia

Trabalhos em grupo, por segmento

3º Dia

Trabalhos em grupo, por segmento

Reunião entre coordenador do Encontro e formadores para avaliação e levantamento dos encaminhamentos

4º Dia

Trabalhos em grupo, por segmento

Reunião da coordenação do Encontro com Secretários de Educação dos municípios

Plenária de encerramento

Alguns aspectos definem a natureza do trabalho desenvolvido no primeiro encontro:

- ?? Primeiro Encontro propicia a familiarização dos participantes com os princípios teóricos e metodológicos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, esclarecendo sua relação com os Parâmetros em Ação.
- ?? No decorrer do trabalho pedagógico, apresenta-se uma proposta alternativa ao modelo (concepção e metodologias) de formação continuada tradicional baseado em cursos, valorizando a vivência de situações didáticas de formação e a sistemática de trabalho de coordenador de grupo.
- ?? Esse trabalho é desenvolvido com base em alguns pressupostos, tais como, que a formação é um processo contínuo e nunca acabado; aprende-se

- fazendo; aprende-se com o enfrentamento de situação problema ou dilemas; é preciso desenvolver competências para ensinar e aprender; que todo aprendiz, seja ele professor ou aluno, deve ter problemas a resolver e decisões a tomar
- ?? Procura-se deixar claro que a concepção de aprendizagem proposta nos Parâmetros e Referenciais para os alunos da educação básica segue uma abordagem metodológica que deve ser homóloga à da formação do professor.
 - ?? É um primeiro momento, realizado para desencadear um processo de formação dos coordenadores gerais e os coordenadores de grupo de professores, daí ser importante pensá-lo, não como uma ação isolada e, sim, como início desse processo.
 - ?? O desenvolvimento das atividades, centra o foco na didática, intencionalmente, refletindo, problematizando, avaliando as atividades utilizadas e a maneira como se abordam os conteúdos, sejam eles nos módulos gerais ou de área.
 - ?? Alguns conteúdos das áreas de conhecimento e dos temas transversais são tematizados, mas não são aprofundados e isto não constitui uma falha do Programa e, sim, sua própria característica. O aprofundamento deverá se dar na medida da continuidade do Programa.

2.4 Primeiro Encontro e a Continuidade do Programa na Fase 2

Durante o desenvolvimento do Encontro, a partir do momento que compreendem a natureza do programa, os participantes vivem um duplo conflito: questionam-se sobre o que sabem e sobre sua condição (ou competência) para coordenar um grupo.

Em função disso, em geral ocorre o medo, a insegurança quanto aos saberes que possuem, a necessidade de uma liderança, uma espécie de orientador qualificado (que muitas vezes se confunde com autoridade administrativa, hierarquia de conhecimentos, currículo, etc). O medo reflete a falta de experiência, de autonomia, e o fato de pouquíssimas vezes terem trabalhado a

sua formação de forma mais coletiva e a partir de suas próprias demandas. Daí, surgem os conflitos ocasionados pelas insuficiências todas que, historicamente, acumulam-se no Brasil. A insegurança está profundamente arraigada ao modelo de formação a que estão habituados.

Por que enfrentar tais desafios se não houver necessidade? Ou desejo? Mas o fato é que há necessidade e, no contato com o trabalho, se dá o desejo.

Na Fase 1 o Programa dispara um desejo pelo saber coletivo, o desafio da renovação, pois os dilemas lançados consideram as competências atuais dos professores, colocando-o para pensar e tentar responder aos dilemas, apesar de suas dificuldades ou medo.

Outro aspecto forte do Programa que se torna bastante evidente ao longo do primeiro encontro é que o desenvolvimento das estratégias metodológicas escolhidas pelo formador devem potencializar e reafirmar a necessária disponibilidade para a aprendizagem daqueles que assumem o papel de coordenador de grupo – e a processualidade dessa aprendizagem.

A projeção do trabalho na Fase 2 deve considerar:

1. As informações das Secretarias enquanto encaminhamentos para a continuidade
2. Um exercício de simulação adaptado à representação que o coordenador tenha de uma determinada região, o que ele imagina que encontrará de condições para o trabalho?
3. Qual o nível de formação ele encontrará? Que estratégia ele utilizará para determinar por onde começará o trabalho?
4. Como ele organizará seus registros para estudo e troca de informações com outros coordenadores?
5. O que os coordenadores devem aprender sobre informática e como conseguir o equipamento para participar do site da SEF, levando questões para as conferências e salas temáticas;
6. Como incluir o trabalho dos especialistas no trabalho de 5ª à 8ª série. (Aqui, pode-se investir na parceria de formadores. O coordenador

que passou pela Fase 1, inicia o trabalho nas regiões de sua atuação identificando especialista para aprofundar a discussão do conteúdo, como um mediador atua instigando, questionando e remetendo para a reflexão sobre a prática, incluindo uma rotina no processo de leitura dos referenciais e parâmetros);

7. Alguma orientação pode ser estabelecida quanto aos pré-requisitos para ser coordenador de grupo ou geral. Tem-se afirmado que participar do Encontro não significa imediatamente ser coordenador, no entanto, para ser coordenador o professor tem que ter participado do primeiro Encontro.

A apresentação do material impresso ocorre, inicialmente, de forma geral. Na medida que o trabalho se desenvolve, as atividades vão sendo vivenciadas e os objetivos e expectativas de aprendizagem vão sendo explicitados, o material vai sendo compreendido.

Esclarecer o significado e a importância dos diferentes módulos (gerais específicos) no percurso do trabalho com os professores também é fundamental para a autonomia de trabalho.

Assim como os módulos são apresentados dentro de uma estrutura geral, deve-se garantir um momento, que pode ser no início ou no final de um período de atividade, para retomar o significado de cada módulo. A compreensão do significado ocorre durante as próprias vivências e adquire maior sentido quando declara-se a relação entre as áreas através dos módulos gerais, subsidiando a elaboração do projeto educativo. Torna-se um marco referencial de valorização da formação continuada, a concepção de que o projeto educativo da escola é construído pela equipe docente daquela escola, e que o caráter dinâmico da elaboração do próprio currículo, justifica a necessidade de constante estudo e análise da prática.

Os módulos específicos são apresentados quando ocorrem as simulações, neste momento, enfatiza-se a atuação dos coordenadores no gerenciamento da atividade. Ao final, quando são explicitadas as expectativas de aprendizagem, e o grupo faz uma avaliação dos objetivos atingidos, relaciona-se a estrutura desse

módulo com o mesmo de outra área, para que os futuros coordenadores ampliem a compreensão sobre a estrutura do Programa.

É importante, nesta fase do Programa, enfatizar esse objetivo expresso na estrutura dinâmica dos módulos. Ao vivenciar as atividades dos módulos, seja como professor ou como formador, deve ser garantida a compreensão da estrutura por trás da seqüência das atividades, que permitirá, mais a frente, adaptações coerentes com os objetivos e expectativas de aprendizagem desejados. Para potencializar a compreensão da estrutura pode-se, em algum momento de simulação, fazer um corte no processo de formação e induzir o olhar dos coordenadores para a estrutura que está mobilizando a reflexão.(O que está sendo pedido na atividade? Como foi desencadeado o processo de envolvimento na atividade? Trabalha-se com as hipóteses promovendo debates? Considera-se a diversidade de formas para ampliar o conhecimento? Essa e outras questões podem representar uma possibilidade de acessar a estrutura que organiza a seqüência de atividades). Isso desvenda o princípio didático orientador dos módulos, cuja compreensão pode ser subsidiada pela discussão metodológica (concepção de aprendizagem, competência, etc e o papel do grupo de estudo nisso).

O Programa conta com o material impresso, orientador do trabalho com os professores, com um conjunto de profissionais comprometidos com a formação de professores e com recursos tecnológicos (uma página própria na internet, banco de dados..) que permitem a comunicação permanente entre os diferentes participantes.

O MEC/SEF se responsabiliza pelo envio do material impresso, organizado em módulos de trabalho planejados e organizados em publicações produzidas pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). O material impresso abrange, atualmente, os seguintes segmentos da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Além destes somam-se módulos específicos para Alfabetização, Ética e Cidadania, Educação Ambiental, Educação indígena.

A seguir, será apresentado um resumo do conteúdo dos materiais por módulos/hora .

Quadro 1: O trabalho com professores da Educação Infantil contempla os seguintes temas.

Módulo 1	A instituição e o projeto educativo	16 h
Módulo 2	Aprendizagem: cada uma que essas crianças falam	16 h
Módulo 3	Brincar; a fada que vira professora ou o faz-de-conta invade a sala de aula	14 h
Módulo 4	Identidade e Autonomia: o que é igual em todas as crianças é o fato de serem diferentes entre si	18 h
Módulo 5	Cuidados: quem educa, cuida	12 h
Módulo 6	Movimento: a criança e o movimento	16 h
Módulo 7	Artes: botando a mão na massa	18 h
Módulo 8	Música também se aprende	14 h
Módulo 9	Linguagem oral e escrita: ler e escrever pode ser útil para mim também	16 h

Módulo 10	Natureza e sociedade: um novo olhar para velhos assuntos	16h
Módulo 11	Matemática: gerando e construindo compreensão em Matemática	16 h
	Total de Horas	172h

Fonte: Parâmetros em Ação - Educação Infantil (1999)

Quadro 2: O trabalho com professores de Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental contempla os seguintes temas.

Módulo 1	Para que serve a escola?	16 h
Módulo 2	Ser professor e ser aluno	16 h
Módulo 3	A ética na vida escolar	16 h
Módulo 4	Para formar alunos leitores e produtores de textos	16 h
Módulo 5	Novos desafios para ensinar e aprender Matemática	16 h
Módulo 6	Fazer Arte na Escola	12 h
Módulo 7	O ensino de Geografia e o conhecimento de mundo	12 h
Módulo 8	Ensino e Aprendizagem de História nas séries iniciais	12 h
Módulo 9	Ciências: criança curiosa é criança sabida	12 h
Módulo 10	A Educação Física é para todos	12 h
Módulo 11	O grupo-classe: seu tempo, seu espaço	16 h
	Total de Horas	156h

Fonte: Parâmetros em Ação - Ensino Fundamental (2000)

Quadro 3: O trabalho com professores de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental contempla os seguintes temas .

Módulo 1	Escola, adolescência e juventude: o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa e significativa	12 h
Módulo 2	Ética : raiz e fruto da vida social	16 h
Módulo 3	Novos desafios para ensinar e aprender cada área nas séries finais do EF	16h
Módulo 4	Tratando de questões sociais em cada área: abordando os conteúdos de forma significativa para o jovem.	16 h
Módulo 5	O que, por que e como ensinamos/aprendemos em cada área	16 h
Módulo 6	Que coisas nossos alunos já sabem: evitando rupturas e dando continuidade ao processo ensino e aprendizagem de cada área nas série finais do EF	14 h
Módulo 7	Articulando o trabalho das áreas: uma síntese dos módulos 3 a 6	12 h
Módulo 8 A	Avaliação em cada área	12h
Módulo 8 B	Como avaliamos em nossa escola	8 h

Módulo 9	Projetos de trabalho: dando vida aos conteúdos de cada área	12h
Módulo 10	Enfim: escola para quê e que capacidades esperamos que os alunos desenvolvam	16 h
	Total de Horas	150h

Fonte: Parâmetros em Ação - Ensino Fundamental (2000)

Quadro 4: O trabalho com professores de Educação de Jovens e adultos contempla os seguintes temas .

Módulo 1	Características dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados	8h
Módulo 2	Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	8h
Módulo 3	Instrumentos de trabalho do educador	8h
Módulo 4	Elaboração de plano didático	16h
Módulo 5	Estudos da sociedade e da natureza da Educação de Jovens e Adultos	16h
Módulo 6	Alfabetização de Jovens e Adultos: o que e como ensinar	16h
Módulo 7	Refletindo sobre a linguagem na Educação de Jovens e Adultos	16h
Módulo 8	Novos desafios para ensinar e aprender Matemática na Educ. de J. e Adultos	16h
	Total de Horas	104h

Fonte: Parâmetros em Ação - Educação de Jovens e Adultos (1999)

2.5 O trabalho da equipe de formadores do MEC

O trabalho pedagógico do primeiro Encontro é realizado por uma equipe de consultores da SEF/MEC - Equipe de Formadores - composta por educadores de vários Estados brasileiros. Esta equipe que atua no Encontro de Fase1 é formada por aproximadamente 45 educadores com experiência em formação de professores. No primeiro Encontro essa equipe se desloca para o local indicado pelas Secretarias para desenvolver, com os futuros coordenadores de grupo parte das atividades de formação, propostas nos módulos.

O trabalho principal da equipe de formadores é conduzir o trabalho com os grupos no primeiro Encontro. Desenvolvem estratégias didáticas com os participantes voltadas para a compreensão da natureza e estrutura do Parâmetros em Ação e as implicações e condições institucionais que terão que ser garantidas pelas secretarias que vierem a efetivar sua adesão ao Programa.

Os educadores que compõem a equipe são responsáveis também pela autoria das pautas de trabalho e pelos seus ajustes, na produção de documentos, na pesquisa de materiais complementares, produção de textos reflexivos, registros da memória do Programa, orientações e formação continuada dos próprios integrantes da equipe, etc.

O modo coletivo como os formadores de Fase 1 interagem com a coordenação geral do Programa tem permitido que os Encontros se tornem um marco para muitos participantes que percebem a forma de relacionamento entre coordenadores e grupo.

O que se desperta nos coordenadores na Fase 1 ? O que pensam os participantes do primeiro Encontro sobre o trabalho ?

Seria uma enorme pretensão buscar responder plenamente estas questões. No entanto, recolhem-se, nos lugares, impressões e depoimentos, como é o caso de alguns que são feitos através de poesias, bilhetes e avaliações, que permitem repensar constantemente o trabalho, a imagem e conduta dos formadores.

Diante das grandes expectativas geradas no decorrer da Fase 1 quanto à formação dos coordenadores de grupo, é importante lembrar que este momento

possibilita apenas um conhecimento parcial de tudo que está previsto no Programa, uma vez que sua duração é muito mais longa. De fato neste primeiro momento é possível apenas um primeiro contato com o material e com as propostas nele contidas, mas tem-se visto, que mesmo sendo de pequenas proporções é suficiente para despertar o desejo de centenas de participantes em se engajar neste novo desafio.

Um dos grandes desafios da Fase 1 é, portanto, possibilitar o início da Fase 2, ou seja:

?? Como criar entre os participantes, já na Fase 1, uma identidade com o Programa?

?? Como ajudá-los a ir além do desejo de estudar e efetivamente constituir os grupos de estudo?

Aliado a esses, outro desafio enfrentado pela equipe de formadores é justamente adequar as pautas planejadas às possibilidades de aprendizagem e as representações sobre ensino e aprendizagem dos diferentes grupos encontrados pelo país. Ora encontram-se grupos com discussões avançadas e elaboradas sobre a formação dos professores de seu município, ora grupos que conservam uma linha de trabalho tradicional, que possuem poucas informações sobre práticas inovadoras do trabalho escolar e que não conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fomentar a construção do conhecimento através do trabalho em grupos de estudo é o componente determinante na mudança da cultura do repasse, do multiplicador, ou de cursos esporádicos.

É importante, para que se viabilize a confiança na constituição dos grupos de estudo, que o formador encaminhe as discussões levantadas sobre a prática no grupo, incluindo as diferentes opiniões, estimulando e valorizando cada produção que os grupos realizam, sem com isso perder a função de orientar para as contínuas revisões e reflexões pautadas nos referenciais teóricos buscando

sempre potencializar a autonomia dos participantes para a continuidade de estudos.

O papel demonstrativo, que alguns formadores chamam de modelar, deve ser cuidado ao longo do primeiro Encontro. Quando se coloca os coordenadores para sintetizar um momento do trabalho, a princípio, a reação é de medo, e esse é um momento importante para que se atue de modo a fortalecer a sua autonomia intelectual. É preciso, por exemplo, cuidar das expressões “pedagógicas”, porque muitas vezes elas afastam os futuros coordenadores e potencializam a imagem “eles sabem, nós não”. Deve-se permitir que concluam por uma outra maneira de pensar, tal como: “eles aprenderam primeiro de uma maneira e vieram dizer que nós vamos aprender de outra, específica e a partir da nossa realidade”.

A possibilidade dos participantes dos Primeiros Encontros assumirem o desafio de ser coordenadores de grupo depende muito de se desmistificar a idéia de ter que “estar totalmente preparado”, ou “pronto”, antes de começar o trabalho.

Isto quer dizer que o lugar de coordenador de grupo é construído na sua própria atuação. Afirma-se com isso, junto aos futuros coordenadores de grupo, que esse lugar, esse espaço de atuação é construído na prática e da prática, que ele só existe na interlocução direta com os professores que trazem questões reais relativas a sua prática educativa. A atuação do coordenador, neste sentido, será pautada no exercício de escutar os professores, viabilizando as reflexões trazidas pelas atividades, remetendo as discussões para a leitura dos parâmetros e referenciais. Assim, essa construção do espaço de formação continuada será coletiva, não cabe a ninguém se apropriar de “um jeito de fazer único” que parte de uma concepção de “jeito certo de fazer”, pois se não pode ser assim resta a disposição de construir junto, de acreditar no potencial criativo de um grupo, e mais que isso intervir para desencadear esse processo.

Estar disponível para aprender no papel de coordenador representa uma mudança de paradigma, que modifica as concepções de escola, de processo ensino-aprendizagem, do papel do docente, do significado da aprendizagem, etc.

Ao se falar sobre a importância da constituição de vínculos entre formadores e os participantes do encontro na Fase1, podem-se correr, no mínimo, dois grandes

riscos: o de simplificar o tema ou de torná-lo piegas. No entanto, essa questão se torna fundamental aos participantes do Encontro para a apresentação do programa PCN em Ação.

Os formadores, pessoas que vêm de fora, com múltiplas funções e objetivos a serem conquistados em quatro dias de Encontro. Na maioria das vezes, “desmontam” verdades, crenças, questionamos valores... Apresentam um novo paradigma de ensino e aprendizagem tanto a que se refere aos alunos, como àqueles que se referem à formação dos professores. Até como já foi dito, parecem uma “tropa de choque” do MEC. Criam expectativas, ansiedades e muitas vezes, se não cuidam, podem provocar impotência para a realização do Programa.

A questão que se coloca, a partir desta constatação é: o que é estar preparado para lidar com os sentimentos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, sabendo-se que pensar, refletir sua prática, equivale abandonar um marco de segurança e ver-se lançado a um mar de possibilidades; como isso poderia ser trabalhado e traduzido em atitudes pelo formador?

O formadores são “os viajantes”, os de fora que conhecem outra realidade e que fantasiosamente no imaginário dos participantes, trabalham em condições ideais. Como viajantes a união com o grupo de participantes é apenas temporária e nesse curto espaço de tempo têm que criar o desejo e a necessidade no grupo de avançar em seus conhecimentos. Se não houver possibilidade de construir e consolidar esses vínculos, com certeza sua presença não se tornará significativa a ponto de provocar o desejo e a necessidade ou de servir como referência aos coordenadores de grupo para sua futura atuação.

Cuidar das relações do grupo com o formador e entre os próprios participantes é um ponto chave para o sucesso do Programa.

Ainda se tem como “viajantes”, outro aspecto importante a cuidar, a valorização da cultura local. Segundo o oráculo chinês, I CHING, “quando um homem está viajando e é, portanto, estrangeiro, deve evitar ser rude ou arrogante. Ele não dispõe de um grande círculo de relações e não deve, portanto, se vangloriar”

Mas a que se poderia referir esse cuidado com a cultura local?

Conhecer pelo menos o nome dos municípios envolvidos seria um cuidado indispensável, pedir fotos ou documentos desse lugar para o caderno de registro também. Interessar-se por saber mais sobre o lugar perguntando, tecendo comentários, fazendo observações.

Como cuidar de cada participante e ao mesmo tempo do sentido de grupo?

Chamar as pessoas pelo nome é um outro cuidado indispensável, isso individualiza e faz com que o sujeito se sinta valorizado e membro do grupo. Portanto o foco do formador se volta tanto para o indivíduo como para o grupo.

Outro conhecimento importante é o que vem sendo chamado de “contrato didático” nos Referenciais de Formação de Professores (1999, p.45) :

" as regras que são próprias da escola e que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, que estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem e que modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-saber. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante. A consciência do professor sobre esse fenômeno é necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas."

Fazendo uma transposição grosseira para a situação de formação, que é um processo de ensino e aprendizagem de adultos, profissionais: contrato didático em um grupo de formação, representa as regras que são próprias das situações de formação e que regulam, entre outras coisas, as relações que professores e formadores mantêm com o conhecimento e com as atividades

propostas, que estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem e que modelam os papéis dos diferentes atores envolvidos no processo de formação e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os professores esperam dos formadores e que estes esperam dos professores, e que regulam o funcionamento do trabalho do grupo e as relações formador-professor-saber. As práticas de formação organizam-se segundo regras de convívio e de funcionamento que foram se constituindo ao longo do tempo, determinadas pela cultura predominante nas situações de curso. A consciência do formador sobre esse fenômeno é necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem num grupo de formação e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas.

2.6 Questões Pedagógicas

2.6.1 O papel dos conteúdos, das estratégias metodológicas de formação e do registro, na Fase 1.

O que se configura como conteúdos a serem trabalhados na Fase 1 do Programa PCN em ação? Devem-se aprofundar conteúdos conceituais? Quando se identifica no grupo de trabalho desta Fase, representações distorcidas em relação aos conteúdos conceituais o que se deve fazer?

Essa discussão tem colocado em pauta o papel dos conteúdos no trabalho didático da Fase 1. De um modo amplo, as seqüências trabalhadas no Encontro desta Fase são pautadas em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Sabe-se que a estrutura planejada nas seqüências de atividades propostas nos módulos sugerem um trabalho nesta dimensão mais ampla da aprendizagem de conteúdos segundo sua tipologia. Essa tipologia está ancorado nos Parâmetros e Referenciais Curriculares. No entanto no que se refere aos conteúdos conceituais tem-se enfrentado situações em que:

- ?? o grupo tem conhecimentos prévios do que se está falando, mas busca o tempo todo se alimentar um pouco mais de conceitos para discutir sua prática. Neste caso muitas vezes o próprio método de socialização durante os debates, leituras, simulações, etc permite que a questão conceitual ganhe espaço maior na atividade didática que está sendo trabalhada.
- ?? há uma distorção conceitual significativa nas colocações, interpretações e falas dos coordenadores. Neste caso a intervenção do formador tem sido absolutamente necessária para ficar mais evidente de onde parte sua fala.

Sem dúvida, o foco na didática têm sido orientador dos fundamentos do trabalho na Fase 1. Isto está plenamente de acordo com a concepção de ensino/aprendizagem dos Parâmetros e Referenciais Curriculares. Portanto o planejamento das seqüências dos módulos tem uma "ordem" e as relações que se estabelecem entre diferentes atividades não são aleatórias. Elas determinam a maneira significativa e o tipo de metodologia de formação que está sendo proposta aos coordenadores.

No entanto, como na Fase 1 recorta-se atividades dentro de seqüências planejadas é importante problematizar com o grupo a posição da atividade na seqüência, o modo como o formador recorta, os objetivos que devem ser garantidos no modo como desenvolve a seqüência.

As atividades que se desenvolvem durante o Encontro proporcionam uma análise ilustrativa do "estilo pedagógico". Porém, para os objetivos propostos pelo Programa Parâmetros em Ação elas não são suficientes para tratar as dimensões de conteúdos previstas nos módulos e nem deveriam ser.

Apoiar-se efetivamente nos Parâmetros e Referenciais tem sido um modo de levar os coordenadores de grupo já na Fase1 a perceberem de onde vem a fala dos formadores e explicitar os conteúdos conceituais nos quais ela se apoia.

Portanto os módulos de estudos dos PCNs em ação compõem um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização dos objetivos

propostos nas suas expectativas de aprendizagem que devem ter um fim conhecido pelos coordenadores.

Inicialmente, a proposta de registro colocada nos Parâmetros em Ação estava focada unicamente no Registro Pessoal conforme texto a seguir, extraído do Módulo de Alfabetização (2000 p.16). Na verdade, o único módulo onde consta esta proposta é o referido. Segundo ele:

Registro pessoal

“A participação no curso orientado por este módulo requer o uso de um caderno para anotações detalhadas, uma vez que isso permite, posteriormente, recuperar as questões tratadas durante os encontros para maior aprofundamento e para esclarecimento de eventuais dúvidas.”

O uso do caderno de registro coletivo, na Fase1 é uma prática que começou de modo não planejado. De fato, ele não era algo inerente ao trabalho, sua necessidade e formato não haviam sido discutida com o grupo de formadores.

As primeiras experiências com o registro coletivo do trabalho da Fase1, tinham como objetivos: registrar e documentar o trabalho desenvolvido, estabelecer um sentido de vínculo entre os participantes, caracterizando o trabalho do grupo, buscando criar uma proximidade maior entre o formador e os participantes, através da valorização da cultura local, dos saberes e das reflexões possíveis do grupo.

É muito freqüente que informações turísticas, curiosidades sobre a região, fotos, façam parte deste registro. Elas representam um modo de revelar a identidade com o lugar. Neste sentido as imagens também revelam um pouco do perfil das pessoas e dos diferentes lugares. Enfim, o que essas pessoas valorizam como projeção de si mesmas.

O fato de se ter só quatro dias para desenvolver o trabalho coloca muitos limites. Além do exíguo tempo os formadores são, inicialmente, identificados com a administração pública, sobre a qual a insatisfação é sempre presente. O fato de se valorizar a cultura local e conseqüentemente o grupo, ajuda a avançar no

sentido da criação de vínculos e de certo modo desmontar uma imagem pré-concebida.

O registro coletivo com o passar do tempo foi ganhando também outras dimensões, entre elas o desejo de que fossem reflexivos e menos burocráticos. Para alguns dos formadores, isto tem sido um problema, talvez porque ao analisá-lo a expectativa esteja colocada além da possibilidade real de pessoas, que não estão habituadas com esta tarefa.

O caderno de registro coletivo continuará sendo um excelente recurso, mas deverá estar aliado ao registro individual, e neste aspecto é fundamental lembrar que ele dependerá sempre do estilo pessoal, que necessariamente deve ser respeitado.

É importante que o formador também tenha seu registro contendo seu planejamento e suas reflexões. Alguns formadores tem explicitado estas diferenças, mas esta não é uma prática assegurada por todos.

A retomada do trabalho a partir da leitura do registro do dia anterior, tem sido muito útil, pois além de organizar o que foi realizado remete sempre à continuidade do trabalho, (esta é uma função do registro que pode ser explicitada) neste momento é possível solicitar que no caderno individual os participantes respondam algumas questões ou escrevam lembretes que julguem importantes.

A reformulação das pautas é um imperativo atual da equipe: elaborar pautas diferentes considerando realidades específicas de formação e que atendam aos objetivos e correções de rumo propostas neste documento.

Às vezes há a pretensão de que o grupo avance mais do que é possível naquele momento, as vezes surpreende-se com o tamanho do salto a ser dado. É necessário explicitar e dialogar com o grupo sobre esses procedimentos, acolher a formação dos participantes nos momentos adequados criando assim, condições para o passo seguinte. Daí a necessidade de constante adaptação das pautas e não "em vencer" a pauta programada. A princípio, parece que se resolve o

problema, ajustando as atividades, trocando a seqüência de algumas delas ou diminuindo a quantidade.

É absolutamente urgente discutir "o lugar que os conteúdos e as estratégias devem ocupar nas realidades diversas: será que se deve privilegiar os conteúdos em prejuízo das estratégias para os grupos com pouca informação? Com esta decisão, não há uma certa corrupção dos princípios do Programa? Não seria mais interessante buscar uma rede de significações com planos distintos para cada grupo?"

Outro aspecto importante do elo entre a Fase1 e a 2 é agendar na pauta, espaços onde o grupo seja convidado a , levantar não só encaminhamentos, mas propostas para a Fase 2.

2.7 Desenvolvimento das competências eleitas pelo Parâmetros em Ação

Criar e socializar práticas didáticas nos grupos de estudo, que promovam o desenvolvimento das competências eleitas, é essencial para que se inaugure uma nova cultura de formação que, por sua vez, favoreça uma atuação mais responsável e mais profissional dos professores junto aos seus alunos. Para que se possa fazê-lo será necessário aprofundar na compreensão dessas competências e dos processos concretos vivenciados nos grupos. Este aprofundamento é algo que se almeja realizar no decorrer do trabalho.

2.7.1 Tematizar a prática

Essa competência assume neste Programa um lugar de destaque por ser a que melhor define a atividade docente proposta pelo MEC..

No interior do Programa, embora não se encontrem nos módulos atividades sistemáticas que promovam a reflexão sobre o trabalho que o professor está desenvolvendo com seus alunos, acredita-se que se está caminhando na direção

da tematização da prática, quando se propõem atividades que possibilitem o estabelecimento de um vínculo entre o que se estuda ou discute e as questões suscitadas no seu cotidiano na escola.

No entanto, é sabido que estabelecer esse vínculo não é algo automático nem simples, não se transforma a prática discutindo e estudando. No contexto deste Programa, a competência de tematização da prática é abordada na medida em que as atividades dos módulos incentivam os professores a se fazerem perguntas, se questionarem, interpretarem as produções de seus alunos, criarem novas formas de pensar sua atuação e principalmente de realizarem atividades com maior clareza de seus objetivos e de seus pressupostos educacionais.

Pode-se observar, a partir dos relatórios, que os professores estão sentindo necessidade de estabelecer uma maior articulação entre o que trabalham/estudam nos módulos e a prática que desenvolvem na sala de aula. Tem sido comum reservarem um espaço para troca de experiências realizadas em sala de aula. A intenção é que se inaugure esta prática como algo indispensável no cotidiano escolar e para isto é necessário que o Programa abra espaço para avançar na discussão daquilo que os professores estão podendo, a partir dos Parâmetros, rever em sua atuação real.

2.7.2 Trabalhar em equipe

Apesar de serem positivas as avaliações do trabalho em grupo, não existe uma reflexão acumulada sobre a especificidade do trabalho coletivo tais como: as dificuldades de ouvir e ser ouvido, de se colocar no lugar do outro para poder compreendê-lo, de apresentar suas dúvidas, de respeitar os conhecimentos do outro ainda que se discorde deles, de se apropriar das discussões do grupo, de ter uma atitude solidária com os colegas, etc...

Embora o trabalho coletivo tenha sido muito apregoado na comunidade educacional, não tem havido nas ações de formação, espaço para aprender a trabalhar em grupo e estabelecer um diálogo produtivo. Para que o grupo desenvolva esta competência é fundamental a atuação da coordenação do grupo.

No entanto, sabe-se das dificuldades do coordenador em organizar as atividades, em ser reconhecido como coordenador, em assumir este papel sem ser autoritário e diretivo.

2.7.3 Leitora e escritora

Como a dificuldade do professor em ler e escrever é bastante conhecida e reconhecida nas atuais propostas de formação, já no momento da elaboração dos módulos, foram contempladas atividades para favorecer o desenvolvimento desta competência. Mas esta tarefa não é fácil, uma vez que a maioria dos coordenadores de grupo também apresenta sérias dificuldades em ler e escrever.

Foram elaboradas propostas de leitura e escrita. Foram feitas orientações claras para a leitura de textos dos PCN e outros, incentivando o desenvolvimento de estratégias de leitura dos professores. Também foram propostas produções sistemáticas de textos simples para criar o hábito da escrita e instaurou-se o Caderno de Registro como estratégia do Programa.

Além disso, o Programa está levando a prática de leituras orais para o grupo em todos os dias de trabalho.

Em função dessas práticas tem surgido uma série de discussões interessantes que precisam ser levadas adiante: todos os tipos de textos são adequados? Como intervir quando os textos não forem considerados adequados para a formação dos professores? A literatura sugerida pelo programa atinge os interesses dos professores? Como orientar a leitura para estudo?

No Caderno de Registro as dificuldades também são muitas, são dificuldades relativas a organizar suas idéias e, simultaneamente, produzir textos escritos.

2.7.4 Autonomia para gerir a própria formação

Esta competência está intimamente relacionada com o desenvolvimento das demais. Para gerenciar seu próprio percurso profissional é necessário que o educador tematize sua prática, leia, escreva, trabalhe coletivamente...

No entanto, existem orientações específicas de procedimentos que instrumentalizam os professores a refletir sobre seus processos formativos. No interior dos módulos já existem orientações para o uso destes procedimentos, agora é necessário explicitá-los para os coordenadores de modo que possam encaminhá-los adequadamente nos grupos de estudo.

É necessário orientar a intervenção do coordenador de grupo para estimular os professores no desenvolvimento dessa competência, que inclui, por exemplo, a elaboração de questões a partir da análise de sua prática, colocá-las para o grupo, tomar iniciativa para buscar fontes de informação, trazer materiais (textos, produções de aluno, registros de seu trabalho, etc) que ajudem o grupo a avançar na sua reflexão.

Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular.

Não são pedras preciosas que se guardam em um cofre, onde permaneceriam intactas, à espera do dia em que se precisasse delas. Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante.

Após definido e caracterizado o Programa Parâmetros em Ação, conclui-se que a formação continuada de educadores é uma discussão recente e que ele tem como finalidade principal reunir, em grupos de trabalho, os profissionais da Educação para estudarem, trocarem experiências e desenvolverem práticas de trabalho coletivo a partir do estudo dos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo como eixo as quatro competências:

- ?? Autonomia para gerir sua formação
- ?? Trabalho em equipe
- ?? Tematização da prática
- ?? Leitora e escritora

O próximo capítulo tratará da história deste Programa, especificamente, no Estado de Mato Grosso do Sul, com vistas nos cinco Pólos municipais que aderiram, primeiramente, ao Programa.

3 HISTÓRICO DO PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Constarão deste histórico todos os eventos de Fase1 realizados pela rede municipal do Estado, totalizando cinco Encontros. Em cada descrição dos Encontros da Fase1 do Programa, procurou-se colocar um pouco da história a respeito da região ou do município que se constituiu o Pólo.

Nos relatos, encontram-se presentes, também, partes dos relatórios dos formadores, que foram respeitados tal como foram redigidos, contemplando suas impressões e análises do movimento dos grupos e de suas práticas. Registra-se que, para cada uma dessas partes, há citações de autores, legitimando assim o referencial teórico que norteia o Programa Parâmetros em Ação. Existem também algumas fotos (vide Anexo) de cada um dos Encontros realizados e descritos neste capítulo.

3.1 Encontro de Campo Grande (1º)

A história da educação em Campo Grande segundo o artigo “De Freguesia a Capital: 100 anos de educação em Campo Grande” de Bittar Ferreira Júnior, no livro Campo Grande 100 anos de Construção, assemelha-se à dos primeiros mestres da Grécia Antiga, uma vez que ambos viveram situação de miséria e humilhação.

O primeiro mestre que aqui chegou foi José Rodrigues Benfica, gaúcho que atendeu a um abaixo-assinado no ano de 1895 e que teve como propósito angariar fundos para auxiliá-lo e evitar que ele fosse embora do povoado. Ainda neste documento, os moradores mostraram seu interesse “pela educação da mocidade campo-grandense” e expressam sua opinião de que a remuneração paga pelo governo “é insuficiente para a subsistência” do professor. Este fato resultou na permanência do professor Benfica!

A marca da existência de poucas escolas acompanha Campo Grande durante muito tempo, apesar de alguns de seus líderes declararem em evento de

solenidade 1921, como a inauguração do Grupo Escolar na Av. Afonso Pena, que aquele evento “sepultava a ignorância”, dava “como enterrado o analfabetismo em Campo Grande”.

Ainda demorou muito para se vencer este estado de coisas, uma vez que só a partir de 1952 nasceu a primeira escola secundária pública de Campo Grande antiga Colégio Estadual, atualmente Maria Constança Barros Machado. Durante muito tempo, esse estabelecimento foi destinado a uma pequena elite, perpetuando assim a tendência da época das instituições escolares estarem servindo a burguesia.

Outra característica da época é que os professores destacavam –se individualmente, contrariamente ao que geralmente se presencia hoje, que é a categoria do magistério como um sujeito coletivo, quer seja nas redes a que pertence: estadual, municipal, particular, quer seja nas associações e sindicatos.

Nesta cidade Morena, a primeira rede que se interessa pelo Programa de Formação Continuada de Professores, Parâmetros em Ação, é a rede municipal. Sendo que para a operacionalização do mesmo, realizou dois Encontros iniciais – Fase 1 – o primeiro nos dias 29/30 de novembro e 1º de dezembro de 1999, com a participação de 141 profissionais nas modalidades de alfabetização, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, pois Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos eram modalidades atendidas, na época, em um outro modelo .

Este primeiro Encontro foi todo organizado pela própria Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - SEMED -, já que nessa época ainda não existia nenhum representante da Rede Nacional de Formadores no Estado do Mato Grosso do Sul.

Durante a realização deste Encontro, os formadores observaram algumas características peculiares nos grupos que coordenaram, tais como:

No grupo da formadora Jane Pádula, quando eram trabalhadas as “memórias de aluno “ ela declara que :

“as leituras trouxeram histórias ternas, algumas engraçadas, mas na sua maioria trazem desrespeito, humilhação e autoritarismo, desvalorização e a

mais marcante falava de abuso sexual de um professor em plena sala de aula que deixou a todas chocadas. Como primeira reação nervosa , o grupo aplaudiu e depois silenciou “ .

As impressões finais desta formadora sobre o grupo que coordenou de 1^a a 4^a série foram:

“...senti que estava trabalhando com um grupo de muita competência profissional, demonstrando conhecimento das idéias que fundamentam os Parâmetros e portanto , contando com a participação intensa do grupo . Em todas as propostas o tempo era pouco para todas as manifestações, relatos e contribuição dos participantes “

Este relato deflagra uma situação onde o grupo evidencia o desenvolvimento da competência do trabalho em equipe que, segundo Perrenoud (1999, p.160), requer algumas habilidades:

"Participar em um grupo de análises das práticas constitui uma forma de treinamento, a qual permite interiorizar posturas, procedimentos, que se poderão transferir no dia em que nos encontrarmos sós em nossa classe, ou melhor, ativos em uma equipe ou em um grupo de trocas".

A formadora Alice Romeiro, que coordenou um grupo de 30 pessoas no módulo de alfabetização, ressaltou que neste grupo o maior problema enfocado dizia respeito diretamente à formação dos professores.

Ela segue seu relato observando que a maioria dos participantes, apesar de ter comparecido a uma reunião prévia, onde a equipe da SEMED distribuiu cópias do texto explicativo das funções do coordenador, manifestaram não ter idéia da responsabilidade que teriam que assumir.

Nesse grupo, quando foi solicitado que escrevessem sobre “minhas memórias de infância”, segundo o relato da formadora Alice, “houve quem reagisse negativamente à produção escrita, alegando que todos passaram pela escola”.

Quando se propõem formas alternativas se contrapondo às práticas tradicionais, é comum surgir resistências, que segundo Perrenoud:

"No estado atual dos costumes profissionais, muitos professores continuam pensando solitariamente e dão-se ao direito de estar com a razão sozinhos contra todos. A razão pedagógica continua sendo uma questão individual."(1999, p.84)

Dos 141 participantes, alguns solicitaram sua exclusão dos quadros de coordenadores de grupo e, em função disso, passou a ser insuficiente o número de coordenadores para atender a demanda inicial de professores.

Após este Encontro, a Secretaria de Educação Municipal de Campo Grande organizou-se para dar início à Fase 2 do Parâmetro em Ação e percebeu que não contava com o número necessário de professores para formar os coordenadores de grupo.

Frente a esta realidade, a SEMED solicitou à SEF/MEC, um novo Encontro, que ocorreu no período de 11 à 14/04/2000.

3.2 Encontro de Campo Grande (2º)

O segundo Encontro de Parâmetros em Ação em Campo Grande contou com 106 participantes; o modelo do evento era diferente daquele realizado em 1999, já que a pauta não contemplava mais a alfabetização como sendo uma modalidade separada, mas sim incluída nas modalidades de 1ª a 4ª, educação infantil e EJA. Outra diferença estava no número de dias para a realização do Encontro que de três passou para quatro dias. Finalmente, a outra diferença residiu no fato de que já existia a presença de uma pessoa como representante da Rede Nacional de Formadores e a coordenação do Encontro foi feita por ela. Os municípios de ZAP 1, (Zona de Desenvolvimento Prioritário) pertencente à Campo Grande, que estiveram presentes foram: Bandeirantes, Rochedo, Rio Negro, Terenos e

Corguinho , sendo que Sidrolândia e Jaraguari, apesar de pertencerem a esta Zona , não enviaram participantes. Os segmentos atendidos neste segundo Encontro, foi o de 1ª a 4ª série, com dois grupos e o de 5ª a 8ª , com um único grupo.

A formadora Rosângela, durante a coordenação de seu grupo de 1ª a 4ª séries, relata, entusiasmada, quanto ao registro:

“A descoberta do registro como fonte de articulação do trabalho e também como gerador de um sentimento coletivo, tem me encantado. Neste grupo especialmente o registro possibilitou uma discussão muito rica de como ele pode ser usado como importante estratégia de formação . O fato de que inicialmente eu agrego algumas informações sobre o local , dá um sentido de valorização que parece envolver de uma maneira especial as pessoas “.

Em outro momento de seu relato, onde ela questionava o valor da avaliação, até que ponto as pessoas são sinceras, ela foi surpreendida por um depoimento muito forte de um professor :

“No momento da avaliação levantou a mão pois queria dar um depoimento que de fato me emocionou...Começou dizendo que este Encontro havia possibilidade que ele encontrasse o sentido de sua função, e que na noite anterior ficou até as duas horas da manhã estudando, pois nestes dias havia percebido o quanto estava desatualizado e que precisava urgentemente dedicar um bom tempo ao estudo, disse também que sua mulher ficou muito surpresa ao vê-lo lendo até aquela hora,pois jamais havia presenciado uma cena dessas “.

Este testemunho do professor, claramente motivado por sua participação no Encontro dos Parâmetros em Ação, evidencia o desenvolvimento, a construção da competência da reflexão sobre a prática, o que Schön (1995,p.58) sugere como triplo movimento:

"Conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão."

No desenvolvimento da atividade das memórias, a formadora Eliane Mingues leu uma estória que fala de memórias, levou uma colcha e convidou os participantes a sentar em volta e apreciar o conto. Depois disso, escreveram seus textos e, segundo ela, eles : " riram, pensaram, se emocionaram, choraram ... ". A formadora segue seu relato transcrevendo um trecho das anotações de uma das participantes, onde ela escrevia : "Eliane começou a ler, eu ouvia o conto e comecei a me sentir culpada por não ter lido nunca Manoel de Barros . Já dei livros dele de presente para outras pessoas e nunca o dei a mim ... " .

Este depoimento é bastante revelador, ele tanto evidencia o avanço provocado pela leitura compartilhada, como também permite que se venha à tona o pensamento de Nóvoa (1995, p.25) em relação às implicações trazidas pela formação continuada: "Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional".

No momento do grupo trabalhar a atividade com as estratégias de leitura, uma professora desabafou :

- " Por isso que não dou trabalho com textos porque os meninos iam ficar loucos, assim como eu estou agora Isto é muito difícil " .

A formadora foi pontuando :

- Dói muito pensar?
- Caiu o cabelo?
- Fica pior depois que tudo acaba?

Responderam que, depois de realizada a atividade, dá muito prazer saber que conseguiram, que aprenderam coisas...

- Será que com as crianças é diferente???

“Foi a discussão mais interessante que eu me lembro de ter tido com um grupo. Minha impressão é que muitas fichas foram caindo. A idéia dos desafios... de fazer pensar... de resolver bons problemas...de se ter intencionalidade... de se fazer perguntas...”

Este relato da formadora deixa transparecer um profissional que Gómez (1995, p.105) adjetiva como "prático e liberto dos condicionamentos da situação prática" e que é capaz: "...de aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática."

Na situação de simulação, a formadora Antônia Terra relata que :

"O grupo de Arte quis introduzir uma nova atividade para "motivar" os professores antes do trabalho com o quadro de Picasso. A idéia que os coordenadores tiveram foi de pedir para os participantes desenharem livremente, depois fixarem os desenhos na lousa e contarem o que desenharam. Depois, apresentariam e conversariam sobre desenhos e pinturas de um pintor local. Assim, depois de motivados, eles realizariam a atividade do módulo.

Quando cheguei no grupo estava já tudo acertado. Mas, expliquei que não existia tempo para esta atividade de "motivação", que ela era desnecessária e que eles precisavam enfrentar uma situação nova, entendendo o que estava proposto no livro. O grupo ficou bravo comigo, dizendo que eu era pouco democrática, que eu não estava dando espaço para eles serem criativos. Eu contra argumentei com a justificativa que aprendi com a Rosângela: aquela era uma situação de aprendizagem e se para o grupo era fácil fazer aquela atividade "motivadora", então ela não servia, porque o importante era aprender, no final, aceitaram iniciar com a projeção da gravura de Picasso”.

Este relato caracteriza a aprendizagem baseada na reflexão da prática, tão bem explicitada por Gómez (1995, p.112):

"O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno - mestre e o professor ou o tutor."

Nos dois Encontros realizados em Campo Grande, essas foram as máximas destacadas pelos formadores e o que se percebe como significativos de contribuição da Fase 1 são, entre outras, a quebra da resistência em escrever dos participantes, a oportunidade deles falarem de suas histórias relativas ao seu período escolar, o desenvolvimento do gosto pela leitura, a possibilidade de verificar a falta que a atividade de investigação e estudo faz ao educador.

3.3 Encontro de Cassilândia

A ida dos formadores, estagiários, representante da Rede e seis educadores da SEMED Campo Grande até Cassilândia, foi com uma Van, que bravamente percorreu os 450 Km conduzindo todos até a referida cidade .

Fizeram parte do Encontro as Secretarias dos seguintes municípios : Paranaíba, Inocência, Aparecida do Taboado, Chapadão do Sul, Costa Rica, Rio Verde de Mato Grosso e dos municípios goianos de Aporé e Itarumã.

Entre educadores das Secretarias e convidados, o Encontro contou com 118 participantes.

O evento foi realizado na Escola Agrícola de Cassilândia, contando com uma solenidade de Abertura feita pelo Prefeito Municipal e a participação da Secretária de Educação.

Os participantes foram divididos nas diversas modalidades e durante os quatro dias, eles chegaram à Escola Agrícola de manhã e só retornavam à cidade final da tarde, após o término dos trabalhos.

Este dado foi observado pela representante da Rede como :

“ Este fato propiciou aos participantes, uma maior integração e uma troca de informações a respeito de salários, estrutura das Secretarias, duvidas a respeito do Programa, enfim uma aproximação, que acredito será bastante proveitosa para a realização dos trabalhos do Polo “.

Esta integração, motivada pelo Programa Parâmetros em Ação, sempre foi negada aos educadores e é muito bem pontuada por Nóvoa, citado por Sá-Chaves (1997, p.37) no seu texto: Diz - me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa:

"..a inexistência de espaços institucionais facilitadores de uma reflexão partilhada dos professores sobre seus saberes. De fato, o desenvolvimento histórico dos sistemas educativos e das escolas, bem como a organização quotidiana das tarefas docentes, sempre procurou dissuadir qualquer tentativa de trabalho coletivo entre os professores."

Um das formadoras do segmento de 1ª a 4ª série, Rosa Maria Monsanto Glória, observou que, apesar dos esclarecimentos prévios acerca do Programa: “... poucos sabiam realmente do que se tratava, vieram para o encontro na expectativa de encontrar um curso que falasse sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Continuando a narrar suas observações, a formadora coloca :

“ Este grupo de Cassilândia, a principio me parece bastante calado, tímido, pouco participativo nas discussões .

No final do segundo dia percebi qual era a real dificuldade do grupo, medo de ser coordenador de grupo. Mudei a pauta do terceiro dia, trazendo para a discussão o papel de formador, abrindo mão assim, de aprofundar o módulo de 1ª a 4 séries. Percebi que o grupo mudou, tornou-se mais participativo e vibrante e as simulações foram favorecidas com esta mudança, pois os

participantes se empenharam muito para prepará-las, procurando fazer deste momento um trabalho coletivo de fato”.

Segundo ela :

“Procurei, sempre que possível trazer para a discussão.... que embora esta condição de formadora requer sim, muita responsabilidade de quem assume também é uma competência que se constrói no processo, que é sendo formador que se aprende a fazer formação de professores “.

Os relatos desta formadora, nos remetem à diferença, acentuada por Nóvoa, citado por Sá-Chaves (1997, p.39) entre formar e formar - se: "Até hoje os professores têm sido formados por grupos profissionais diversos, sem que as suas práticas de debate e de troca de experiências tenham sido valorizadas."

Esta afirmação explica a timidez e o receio inicial do grupo, que mais uma vez vinha para ser formado, ouvir e acumular mais um curso.

A formadora de 5^a a 8^a série , Antonia Terra caracteriza seu grupo de 29 educadores como :

“A maioria era professores e pensava como professor. Demonstrou uma ansiedade para contar problemas de suas escolas e de seus alunos. Alguns contaram que, em muitos anos, não tinham tido oportunidade de fazer curso ou trocar experiências com outros colegas.”

Quanto à construção da competência leitora e escritora, narra entusiasmada:

“Lemos "O Conto da ilha desconhecida" - Saramago e todos adoraram. Ficaram com o xerox que a Eliane Mingues me forneceu, que eu ia entregando um a cada dia. O suspense e a curiosidade envolveu a turma. Procurei, também, questionar as hipóteses sobre o que iria acontecer na história e retomar o que já havia sido lido nos dias anteriores. Neste

levantamento, os professores demonstraram entender bastante de "finais felizes". Alguns disseram: "a ilha desconhecida é a mulher da limpeza... está perto dele e ele não a vê...". Este tipo de antecipação nunca tinha acontecido. Em outros grupos não se deu importância à mulher da limpeza até o autor construir a relação dos dois na história”

Prossegue:

“O que ficou bem marcado no encontro foi o caderno de registro. O meu caderno circulou bastante pela sala e todos compraram também um caderno grande para utilizarem no programa. Na atividade de apresentação da memória, orientei para colarem o seu texto no caderno e, sempre que possível, fui sugerindo que avaliassem e anotassem as situações trabalhadas. Uma diretora, a Marlene, abriu seu caderno com reportagens das primeiras negociações do programa do MEC na cidade. Um professor pediu que eu fizesse a abertura, a primeira página de seu novo caderno”.

Nesta colocação da formadora observa-se o início do desenvolvimento tanto da competência escritora, como o da autonomia em relação à própria formação. E a atitude da formadora denota a crença no postulado de Freire (1998, p.25) a respeito da tarefa de ensinar: "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

O segmento de EJA contou com um só grupo, composto por 14 pessoas e teve como formadora, Sandra Murakami Medrano que apontou, como maior dificuldade :

“Os participantes desse grupo não sabiam o que seria desenvolvido no encontro. Quando questionados se sabiam o que estavam fazendo lá, disseram achar que iriam estudar os PCN e depois contar aos seus pares.

Quando apresentei o trabalho, muitos ficaram preocupados e se colocaram como pouco à vontade para serem coordenadores de grupo”

Continua detalhando :

“Esse grupo de trabalho foi um dos mais difíceis em que atuei .

Desde o primeiro dia senti uma ansiedade nos participantes porque haviam sido convocados para o encontro com uma indicação do trabalho totalmente equivocada (inclusive a Secretária de Educação), acreditavam que iriam estudar os PCNs (em EJA nem é PCN, e sim Proposta Curricular, mas assim diziam) e depois repassar aos colegas em seus municípios” .

Quanto à expectativa do grupo, relatou:

“O grupo também apresentou uma expectativa relacionada a uma concepção de aprendizagem por transmissão, achavam que sairiam em quatro dias sabendo tudo, que eu transmitiria os conhecimentos que eles precisavam para exercer o trabalho. Quanto a isso, a representante da Secretaria do Estado (Divina) fez um comentário que demonstrou clareza sobre os objetivos do Programa. Afirmou que o que eu havia discutido com eles nos quatro dias indicava a necessidade de estudo de cada um e que isso poderia demandar a vida toda, pois a bibliografia que indiquei mostrava somente alguns livros e que ao estudarem tais livros, estes remeteriam a mais tantos outros e que isso não teria fim, e que o que havíamos feito foi ter dado o primeiro passo nessa direção de formação continuada dos professores, e também dos coordenadores”.

Observa-se, tanto no relato da professora, quanto na transcrição da expectativa do grupo, uma crença no conhecimento enquanto acúmulo e este momento de formação possibilitou a discussão, a troca de opiniões, enfim o trabalho em equipe que levantou outras concepções, comungando com Nóvoa (1992, p.25):

"A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal."

Na atividade de memórias dos participantes como aluno, a formadora observa que :

"As pessoas se emocionaram com suas memórias (uma inclusive chegou a parar de ler e chorou...), pudemos analisar os motivos que levam as pessoas a serem profissionais da área e principalmente focar na questão do resgate da escrita como possibilidade de reflexão. Essa questão deu gancho para a discussão sobre os combinados e o caderno de registro."

Finaliza refletindo :

"A dificuldade de lidar com esse grupo me fez lembrar de uma questão que sempre penso na formação dos professores, que é a seguinte: "um bom professor não é aquele que é eficiente somente com os alunos bons, mas aquele que também é eficiente (consegue ensinar e o aluno aprende) com aqueles alunos com mais dificuldades". Essa questão me angustiava, porque não adiantava eu estar feliz por ter feito um bom trabalho na semana anterior com um grupo que era bom, era preciso conseguir atingir os objetivos também com um grupo com mais dificuldades..."

Esse grupo, assim como os alunos que têm mais dificuldades fazem seus professores pensar sobre a prática e melhorá-la, esse grupo me fez pensar sobre o meu papel e principalmente pensar em meios para que minha prática seja mais adequada. Acredito que ainda há um longo caminho a percorrer, mas a possibilidade de contar com outras pessoas (generosas e tenham o mesmo objetivo de aprimorar o trabalho desenvolvido) para uma

reflexão conjunta e também parar e refletir sobre o que foi feito podem indicar qual caminho a percorrer. E parte do caminho é esse: estudar para aprimorar e estar sempre atento para novos desafios e encará-los para aprender com eles”

Na complexidade deste relato, identifica-se o comentário que Gómez (1995, p.104) realiza da reflexão -na - ação:

"...é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático....Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem."

Neste encontro de Cassilândia, de acordo com os relatórios vistos, fica claro que por não existir nas Secretarias de menor porte um número razoável de coordenadores pedagógicos, há uma solicitação da participação de professores nos grupos de formação, sendo que eles se assustam muito com esta função e mantêm, durante um bom tempo, o pensamento e a postura de professor e não de coordenador.

Apesar de todas as dificuldades relatadas e da lição, para os formadores, apesar da necessidade da existência de uma pauta flexível, este Pólo iniciou rapidamente a Fase 2, incorporando o real objetivo do trabalho de pólo, trabalhar em equipe, onde um município auxilia o outro a desenvolver o trabalho.

3.4 Encontro de Corumbá

Cidade Branca, que apesar de sua população morena, castigada pelo sol que teima em arder quase que os 365 dias no ano, Corumbá tem esse codinome por possuir um solo bastante arenoso e parecido com o das cidades litorâneas.

A vista que se tem, ao sobrevoar esta região, é a do majestoso Pantanal, que foi destacado pela representante da Rede MS assim:

“Terra, planeta água” – esta canção de Guilherme Arantes é logo lembrada quando estamos sobrevoando a região de Corumbá, o baixo Pantanal. Por aqui são vistos rios de todos os tamanhos, emoldurados de muito verde por todos os lados; enfim, aqui a natureza se sobrepõe ao homem, forçando-o a lembrar de sua fragilidade, rendendo-se a ela.

Foram três grupos, nos segmentos de 1^a a 4^a , 5^a a 8^a e EJA contando com único município participante, Ladário .

A formadora Regina Lico, do grupo de 5^a a 8^a , coordenou um grupo de 33 professores entusiasmados ao relatar:

“O ponto alto do encontro foi o trabalho realizado pelo grupo que ficou responsável pela simulação na área de Educação Física. A proposta ao grupo era de que trabalhassem com o módulo 4, quando fui chamada para discutir com eles o que haviam pensado precisei intervir pois pensaram em modificar a atividade trazendo uma música Funk para o grupo dançar e a reflexão que fariam sobre o assunto estava muito frágil e faltava fundamentação e argumentos que atendessem as expectativas colocadas para o módulo. Aproveitei um momento vivido no mesmo dia por todos nós, homenagens feitas pelos professores do grupo às mulheres pois era o Dia Internacional da Mulher, para provocar o grupo a pensar sobre a escolha que haviam feito a partir de tudo que havíamos vivido no início do dia. Esta intervenção foi muito adequada pois encontraram outro caminho. Trouxeram um grupo folclórico da cidade que nos ensinou a dançar o Siriri e o Sr. Agripino (artista morador da cidade) nos deu uma aula de cidadania falando sobre a sua arte, pedindo colaboração dos professores para não deixarem esta manifestação popular desaparecer pois ele e seu grupo já estavam velhos e não há ninguém ainda para assumir o compromisso de manter viva esta tradição. Falou sobre como

confecciona seus instrumentos musicais e denunciou a exploração por pescadores forasteiros da reserva pesqueira da região. Tivemos uma aula de cidadania com Sr. Agripino”.

Esta vivência possibilitou a reflexão sobre a construção de um currículo de valorização da cultura regional e também de valorização da memória pantaneira.

O relato desta formadora constitui-se numa situação prática sobre a crença de Perrenoud (2001, p.212), acerca da construção das competências:

"As competências são construídas a partir de uma prática, de uma experiência, quando há um confronto com situações complexas reais (ou simulações com realismo). É durante as situações difíceis que se desentrem e se reconstruem as práticas."

Ao que parece, quando são reconstruídas a intensidade do fortalecimento costuma ser proporcional ao sofrimento provocado pela desconstrução.

A formadora do grupo de EJA, Divina conclui:

“Analisamos e refletimos sobre as concepções deformantes e “pré-conceitos” sociais que sempre se teve sobre os Jovens e Adultos não escolarizados, que gerou discussões riquíssimas, contribuído com as conclusões das simulações, onde percebemos a clareza do grupo nos objetivos propostos, tais como: por ser analfabeto não deixa de ser desprovido de cultura, são cidadãos , sabem reivindicar seus direitos.

Somente poderemos desenvolver e fomentar o desejo de adquirirem hábitos de se formarem continuamente, quando perceberem que as respostas serão encontradas nos grupos de estudos e só poderão aprender praticando e isto sem dúvida, conseguimos despertar no grupo”.

Neste relato, evidencia-se o pensamento de Nóvoa (1992, p.27) onde ele ressalta as possibilidades de estimulação de um programa de formação para professores : "A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente."

Ao realizar a análise dos relatórios das formadoras, nota-se um grupo tímido, esclarecido a respeito do papel que deveria desempenhar, a partir da adesão ao Parâmetros em Ação, mas com algumas distorções a respeito das concepções teóricas que regem o Programa. Neste Pólo, a Fase 2 tem-se desenvolvido de modo avançado, sendo que até esta data os participantes já finalizaram o módulo de alfabetização com textos .

3.5 Encontro de São Gabriel do Oeste

O Encontro se deu no período de 15 a 18 de maio de 2001, contou com nove municípios participantes, Coxim, Alcinoópolis, Costa Rica, Rio Verde, Rio Negro, Sonora, Camapuã, Corguinho e Pedro Gomes. Os grupos foram três, nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Segundo relatório da representante da Rede MS, a chegada a este município aconteceu:

Num clima frio, que não é o usual no estado do Mato Grosso do Sul, chegamos em São Gabriel do Oeste que, acabara de completar a maioria – 21anos – na semana anterior. A hospitalidade já pode ser sentida a partir do contato com a proprietária do hotel, que quando nos viu, dirigiu-se a nós exclamando: meninas, vocês estão sendo esperadas desde ontem a noite!

A importância dada ao evento pode ser percebida através de várias atitudes, dentre elas a representante destaca:

“Quando a coordenadora geral, Elizabete , veio até nós mostrar a programação do cerimonial, a ser realizado na abertura do encontro, foi interessante a observação feita por ela sobre a execução do hino nacional, ela justificou dizendo tratar-se de um momento histórico e muito importante para equipe da secretaria municipal de São Gabriel, e que diante disso a execução do hino era indispensável”.

As diversidades percebidas foram relatadas pela representante da Rede :

“Na plenária de encerramento algumas diversidades ficaram evidentes, pois estávamos diante de alguns municípios que tinham o menor piso salarial do Estado e que traziam como boa nova o fato de ter conseguido com o prefeito um incentivo financeiro para os coordenadores de grupo do Programa Parâmetros em Ação; outros que, como São Gabriel, estavam conscientes que já valorizavam bastante seu profissional e com a adesão ao Programa estavam auxiliando os coordenadores a reverterem os índices altos de repetência encontrados nas redes”.

A formadora Sílvia Inocêncio, responsável pela coordenação de grupo de 5ª a 8ª série, caracteriza o grupo:

“Os participantes conheciam superficialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais e no levantamento de expectativas disseram que gostariam de “conhecer mais para poder repassar aos professores e/ou poder trabalhar com os alunos”, evidenciando a cultura do repasse e o desconhecimento da concepção de formação”.

Quanto aos conceitos do grupo, destaca:

“Inicialmente o grupo pendia para conceitos cristalizados e contrários à postura de formação, deixando claro que o trabalho de formação, de tematização da ação não é comum para a maioria. Ficaram um pouco preocupados e inseguros. Procurei valorizar a experiência dos participantes

dizendo que tinham competência para a partir de suas realizações analisar e agregar novos valores e concepções mais condizentes com a prática de formação.

Procurei criar situações problema e valorizar as problematizações surgidas que pudessem levar os participantes a compreenderem a necessidade de sairmos de uma concepção baseada na transmissão, no repasse de informações e conhecimentos, para um modelo alicerçado na problematização, na auto gestão, na formação continuada que repensa a própria prática”.

É possível, através deste relato perceber a preocupação da formadora com a conduta clássica de transmissão de saberes, tão difundida nos meios escolares e que vem sendo combatida por autores como Perrenoud (2001, p.214):

"Não basta ensinar "saberes profissionais" esperando que os professores os aplique. Certamente, todo professor tem uma parte de responsabilidade e de poder na transposição didática, mas os formadores de professores têm uma atitude muito mais ampla de interpretação, de conceitualização de práticas de referência e de competências que elas mobilizam."

Os fatos que mais se destacam, de acordo com a formadora foram:

“A inexperiência com a análise reflexiva ficou evidente nos registros individuais e no caderno coletivo, que ficou apenas no ato de relatar – ata – as atividades do dia, sem inferências ou reflexões.

Fato que, também, me chamou a atenção foi o grande interesse demonstrado pelo grupo para a bibliografia apresentada – livros e textos. Anotaram, pediram emprestados, tiraram xerox e indagaram como adquirir. Procurei fazer as leituras compartilhadas diretamente dos livros e, para isso, usei livros do Rubem Alves, Luis Fernando Veríssimo, Madalena Freire,

Celso Antunes e Paulo Freire. Os momentos de leitura compartilhada foram um sucesso e desencadearam grande interesse nos participantes”.

Também em relação à leitura compartilhada, a formadora Giana destaca:

“Hoje resolvi trazer para o grupo uma Leitura Compartilhada do livro Harry Potter e a Pedra Filosofal. O interesse foi tanto, que ao terminar e deixar em suspense o primeiro capítulo, a turma demonstrou inquietação e uma participante pediu-o emprestado”.

Os efeitos da leitura, do relato, é analisado por Cifali (2001, p.113), na formação de educadores de forma a validar, ainda mais, a narrativa das formadoras:

"O relato, manifestamente, tem um efeito de sedução, tal como a história contada às crianças. A atenção é atraída, a qualidade da escuta é transformada. Um relato que surte efeito parece ser aquele que permite ao ouvinte operar confirmações, engrenar associações que lhe atravessam o espírito :uma semelhança é reconhecida, uma diferença é descoberta. Ele não se fixa apenas na história, pois estabelecem-se conexões, outras histórias vêm à memória. Isto provoca nele uma transformação."

Prossegue, relatando, a formadora do grupo de 1^a a 4^a série:

“Os professores demonstraram dificuldades em realizar a atividade que propõe a análise de escritas, sequenciando-as da mais próxima a mais distante do convencional, necessitando de meu auxílio. Assim, deixei que trabalhassem em grupos e, depois, fizemos a atividade coletivamente. Alguns demonstraram surpresa ao identificar escritas silábico-alfabéticas semelhantes a alunos de 6^o série. Mas, parece que algo estava começando a mudar..”.

“... mas, o que estas crianças estão fazendo na escola estes anos todos? (Sr. José)”.

Percebeu que:

A avaliação do dia demonstrou que alguns participantes, retraídos e resistentes no início, começassem a rever alguns posicionamentos:

“Li os PCNs antes e não entendi nada. Agora estou compreendendo...Veio clarear” (Rose).

“Fazer o segundo é melhor que fazer o primeiro PCN Ação... Li” (Noélia).

Estas colocações dos participantes legitimam a afirmação de Tavares (1994, p.70):

“Não há dúvida que a formação é uma grande construção, em que o conhecimento é imprescindível. Não é possível pensar em qualquer tipo de formação, sem passar pela aquisição e produção de conhecimento. A atividade do conhecimento, quer o seu enfoque seja colocado ao nível cognitivo ou meta - cognitivo, atravessa todo e qualquer plano e processo de formação.”

Neste pólo, pode-se perceber que mesmo antes de finalizar a Fase 1, seus integrantes já estavam articulando o cronograma da Fase 2, o que evidencia o entendimento da natureza do Programa Parâmetros em Ação.

O otimismo também se faz presente através da mensagem distribuída pela equipe da Secretaria de São Gabriel:

Um dia faremos a festa de um mundo novo.

Nela dançarão todos os homens, mulheres,
crianças, jovens e velhos.

E nesta festa o grande brinde será a VIDA.
Este dia poderá chegar muito antes do que

a gente imagina.

Se juntarmos as nossas forças, as nossas
dores e alegrias, a festa da CIDADANIA
pode começar, HOJE, AQUI!

3.6 Encontro de Dourados

O encontro de Dourados foi o que se poderia chamar de cosmopolita, já que vieram formadores de vários Estados, RJ,SP,AL,BA,AC e 402 participantes de 34 municípios sul - matogrossenses .

Além dessas características peculiares, este Encontro chamou a atenção também em relação ao enfoque dado pelo Prefeito, que segundo a formadora Lenir:

“Foi a 1ª vez que ouvi de um prefeito uma fala informativa e não um discurso político. Deu ao Parâmetros em Ação o caráter humanista que ele possui, destacando que as escolas precisam ter cuidado para que a educação técnica não se torne tecnicista, deixando de se transformar em centro de cultura.”

Durante o Encontro houve momentos conturbados como salas muito repletas, falta de material, lanche escasso para o número de participantes, etc.

Houve grupos resistentes que se comportavam como alunos e isso também foi observado pela formadora:

Já tínhamos estabelecido o Contrato Didático e eu aproveitei para pontuar que tinha percebido que o grupo esperava as coisas muito prontas. Desde questões bem simples, como uma caneta que não escreve e a professora reclama comigo ou o nó do crachá que uma participante não consegue desatar e solicita a minha ajuda. É incrível como eles de fato se comportam como alunos. Enfatizei que o conhecimento não é algo que nos é dado por outro, mas que envolve um processo de construção através da ação de cada um. No princípio algumas

peças discordaram do meu argumento de que eles queriam encontrar as coisas prontas, mas, no momento da avaliação alguém pontuou : todo mundo chegou aqui querendo achar pronto. Você ensinou a gente a procurar. Eu não fiquei frustrada porque fui buscar”.

Neste relato, podemos observar o quanto os educadores estão acomodados e com a concepção de que são outras pessoas os responsáveis por sua formação; este fato nos remete à Freire (1998, p.43):

"...que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador."

Outro depoimento diz respeito à metodologia da resolução de problemas, onde a formadora Lígia declara:

“A metodologia da resolução de problemas não é tão simples de se compreender como podemos observar durante o planejamento e apresentação das simulações e com este grupo não foi diferente. É comum que problematizar se resume a uma seqüência de perguntas e respostas com um fim em si mesma. O professor passa então a ser “impedido” de dar quaisquer informações para o aluno, não se constituindo no parceiro mais experiente na relação professor - aluno -conhecimento”.

Neste relato, é possível identificar o modelo de formação utilizado pela formadora, definido por Demailly (1995, p.144) como interativo- reflexivo : "...que abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais com a ajuda mútua de formador e uma ligação à situação de trabalho."

E em relação à concepção do Programa, a formadora Regina observa:

O tempo todo fiz intervenções para que eles pensassem sobre a concepção de formação. Mas foi difícil para o grupo que iniciou um repensar sobre a ação formadora. A nova cultura de formação exige muito mais do coordenador de grupo, exige conhecimento acumulado sobre o assunto, exige disponibilidade para aprender, exige abertura para os diferentes pontos de vista dos participantes, exige planejar e lidar com as correções do percurso atendendo as necessidades do grupo.

A formadora deixa evidente o modelo reflexivo como sendo aquele que norteia sua prática e Gómez (1995, p.145) lembra o quanto é necessário a existência de formadores com esta visão: "...é necessário garantir a presença de formadores experientes que desenvolvam um ensino reflexivo e que se preocupem com a inovação educativa e com sua própria auto-formação como profissionais."

Finalizando, registram-se as reflexões da formadora Márcia a respeito de um fato ocorrido em seu grupo, que possibilitou esta reflexão sobre a construção da autonomia:

"Ouvir o depoimento de alguns professores, que ao se apresentarem mencionaram que estavam no encontro porque foram sorteadas, me chamou a atenção para refletir sobre as implicações decorrentes deste fato no atual contexto da escola pública brasileira.

Quais argumentos validariam a opção de se fazer um sorteio para se escolher um participante para o encontro?

A partir do que me foi relatado, as principais justificativas foram: o sorteio caracteriza um antídoto para a indicação autoritária, seletiva, discriminatória, unilateral... . Na perspectiva dos coordenadores responsáveis pelo gerenciamento técnico- administrativo, pode assumir um caráter populista e simpático, na perspectiva dos professores que aceitaram participar do sorteio detectamos argumentos que oscilam entre os da indiferença, da vontade de participar e outros.

Surgiu, então, uma outra questão que diz respeito às conseqüências decorrentes para o trabalho pedagógico postulado pelo Programa : o quanto o sorteio se tornaria produtivo e eficaz para o desenvolvimento de atitudes emancipatórias no interior da escola pública?

Se observados os princípios da autonomia e construção coletiva, certamente outras possibilidades para a definição de quem irá participar do encontro surgiram...

Vale ressaltar que o exercício da autonomia implica na definição de parâmetros comuns aos seus partícipes, na possibilidade de opções e na responsabilidade para com o trabalho pedagógico.

Como não podemos generalizar, resta-nos continuarmos nossa caminhada discutindo, refletindo, revendo nossas ações e opções... na tentativa de construirmos relações produtivas e comprometidas com a melhoria da escola pública brasileira."

Oportunamente, finaliza-se este capítulo com este relato e com a análise de Perrenoud (2001, p.212) sobre o processo de construção das competências: "A construção de competências parece ser um processo de longa duração, caracterizado pela recorrência de situações simultaneamente semelhantes e distintas".

Concepção esta que justifica este trabalho de investigação no campo da formação permanente de professores e que também mostrou ser a maior preocupação dos formadores e um dos principais objetivos do Programa de formação continuada Parâmetros em Ação.

Depois do resgate histórico do Programa Parâmetros em Ação no Estado de Mato Grosso do Sul e da análise dos relatos dos formadores foi possível dimensionar o impacto e a repercussão do Programa nos Pólos que o desenvolvem.

O próximo capítulo tratará do campo da pesquisa e o processo utilizado na investigação do tema proposto.

4 CAMPO DA PESQUISA

Propôs -se esta pesquisa a investigar o Programa de formação continuada Parâmetros em Ação no Estado de Mato Grosso do Sul e, para isso, foram utilizadas três linhas de ação:

4.1 Estudo documental e bibliográfico sobre o Programa

Utilizando-se documentos da Secretaria de Ensino Fundamental - SEF - destinados aos integrantes da Rede Nacional de Formadores, com o objetivo de clarear os principais pressupostos deste Programa, destacando o processo pelo qual ele passa e não apenas seu produto final.

Esses documentos foram utilizados principalmente para a caracterização do Programa, no segundo capítulo.

Quanto ao estudo bibliográfico, tanto no primeiro capítulo, quanto no terceiro, houve uma pesquisa neste sentido, objetivando levantar as tendências da formação continuada no cenário mundial e no cenário das políticas da educação brasileira, suas bases teóricas.

Foram também analisadas as citações retiradas dos relatórios dos formadores, sob a ótica das teorias que sustentam o Programa Parâmetros em Ação.

4.2 Coleta de Dados

Envolvendo os diversos colaboradores que compõem esta Rede responsável pela execução deste Programa, desde o relato dos formadores, que desenvolveram as pautas da Fase 1 no Estado de Mato Grosso do Sul na rede municipal, até a aplicação de questionários nos coordenadores de grupo e gerais, participantes das Fases 1 e 2.

O primeiro questionário, destinado aos coordenadores de grupo e gerais, foi aplicado ao término dos quatro dias da Fase 1.

Foram contempladas questões referentes à quantificação das situações em que as quatro principais competências são estimuladas e oportunizadas pelos formadores.

É relevante esclarecer que da foram aplicados questionários da Fase 1 apenas em dois Pólos, sendo um deles municipal e o outro, estadual, já que quando esta pesquisa teve seu início, os demais pólos (oito) já haviam passado pela Fase 1.

Entende-se que esta amostra não seja significativa a ponto de se obter , a partir dela, uma avaliação fidedigna do que ocorre no Estado de Mato Grosso do Sul. O que esta pesquisa realmente se propôs a analisar e identificar, por sua relevância, são os dados coletados na Fase 2 e estes são representativos de todos os pólos municipais que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul no Programa Parâmetros em Ação.

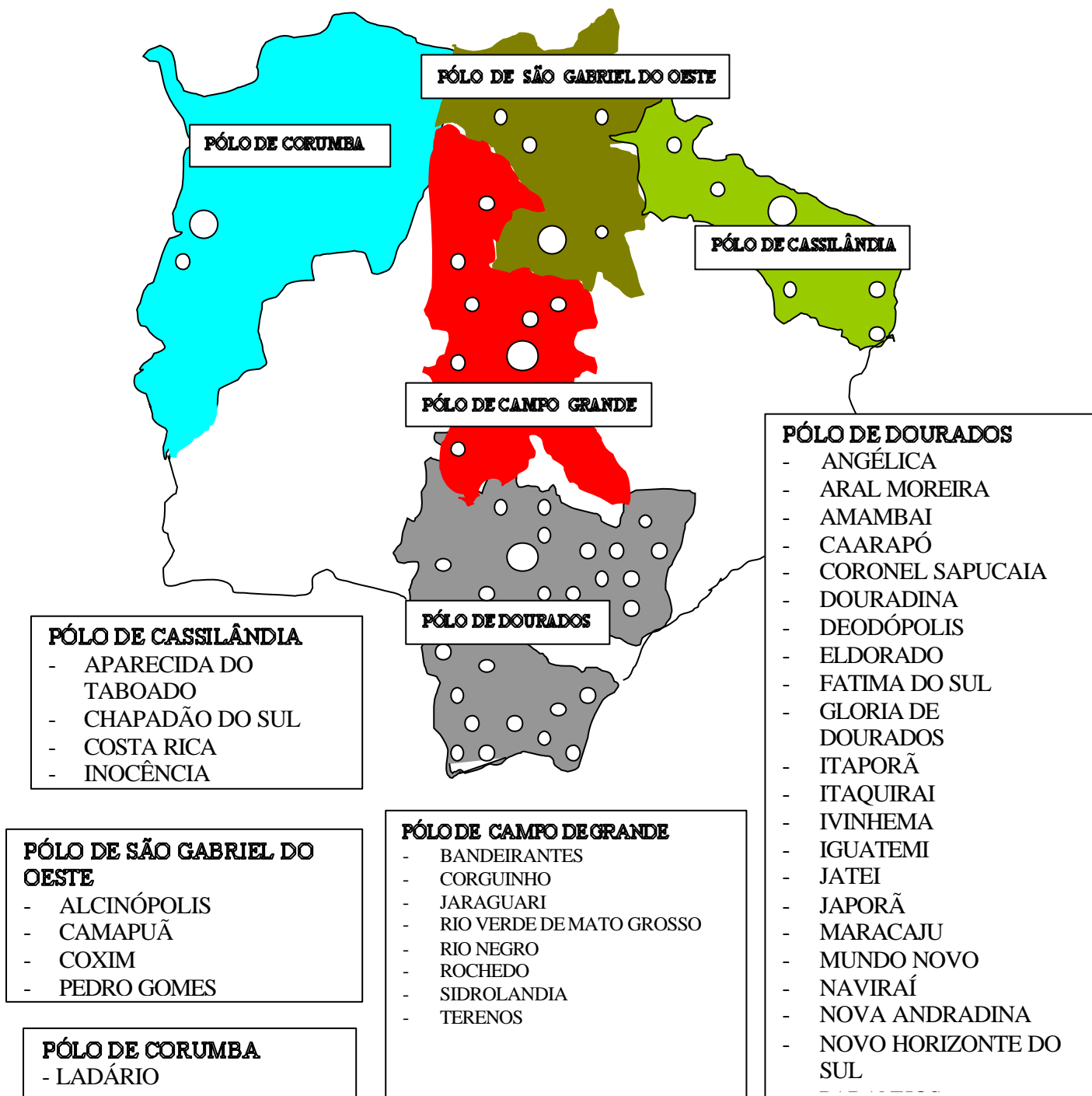
O primeiro questionário aplicado teve como objetivo verificar se, a partir do encontro da Fase 1, os participantes perceberam, na atuação dos formadores, preocupação em desenvolver a pauta com vistas às quatro competências - trabalho em equipe, desenvolvimento da leitura e da escrita, tematização da prática, autonomia para gerir sua formação - e, ainda, se os mesmos identificaram diferenças entre cursos e um programa de formação continuada.

Na verdade, entendeu-se que o questionário aplicado na Fase 1 oferece uma visão do primeiro impacto causado pelo Programa, o real desenvolvimento das quatro competências citadas foi o relato dos formadores e o questionário da Fase 2 que garantiu a verificação, a análise do que tem ocorrido em termos dessas competências, no interior das instituições municipais, que aderiram ao Programa Parâmetros em Ação.

A população investigada encontra -se na rede pública municipal do Estado, que aderiu ao Programa e que está distribuída em cinco Pólos municipais. Desses Pólos, nem todos os municípios estão desenvolvendo a Fase 2, pois questões como mudança de representantes municipais e conseqüentemente seu secretariado, influem na execução do Programa. Mas o município Pólo tem sempre a tarefa de alavancar esta Fase em todos os demais municípios que compõem o Pólo.

Figura 1: Os cinco Pólos municipais visualizados no mapa .

MAPA DOS PÓLOS DA REDE MUNICIPAL



que aderiram e

realizaram a Fase 2 em todos os segmentos oferecidos pelo Programa, até hoje (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos).

Quando esta pesquisa teve seu início, apenas a Fase1 do Pólo municipal de São Gabriel do Oeste e do Pólo estadual de Aquidauana não havia sido realizadas e, portanto, o questionário que se destina aos participantes da Fase 1 só foi respondido por esses dois pólos, perfazendo um total de 98 respostas.

Já o questionário da Fase 2 foi respondido por todos os coordenadores dos municípios que a realizam, sendo que alguns a realizam há mais de 1 ano e outros, há pouco mais de 2 meses.

O segundo questionário, destinado aos coordenadores que desenvolvem a Fase 2, fornecerá, através de uma somatória, se as competências - autonomia, trabalho em equipe, tematização da prática e competência leitora e escritora - vem sendo construída e em que nível de freqüência elas ocorrem.

Foi elaborado a partir de três momentos dentro da formação proposta pelo Parâmetros em Ação: primeiro momento, onde o coordenador deverá considerar a própria atuação junto ao grupo de professores; segundo momento, onde o enfoque será na atuação do professor no grupo de formação; terceiro momento, que terá como investigação a atuação do professor junto aos alunos, na sala de aula.

Em todos esses momentos o coordenador deverá enumerar, de acordo com a freqüência em que ocorrem a construção das quatro competências que aparecem nos três momentos do questionário.

A somatória atribuída a cada uma dessas competências – autonomia, trabalho em equipe, tematização da prática e competência leitora e escritora – fornecerá dados que permitirão afirmar qual delas vem sendo construída com maior intensidade e em que momento uma se sobrepõe a outra e mesmo se elas não têm sido construídas.

A opção pela numeração no questionário se deu em função da preocupação de não fazer dele um instrumento diretivo, tendencioso, já que nesta forma de enumeração pode-se garantir a opinião quantificada daquele que acredita estar o

Programa desenvolvendo de forma satisfatória a construção das quatro competências, até àquele que acredita não estar sendo construída nenhuma delas, através do uso de números e não apenas com a opção de sim ou não.

Outra questão que merece destaque é o fato de que nem todos que participam da Fase 1 permanecem como coordenadores gerais ou de grupo na Fase 2, já que muitos desistem e, às vezes, o número de desistentes é tão alto que há necessidade de se realizar outra Fase 1 (como foi o caso de Campo Grande, relatado no terceiro capítulo).

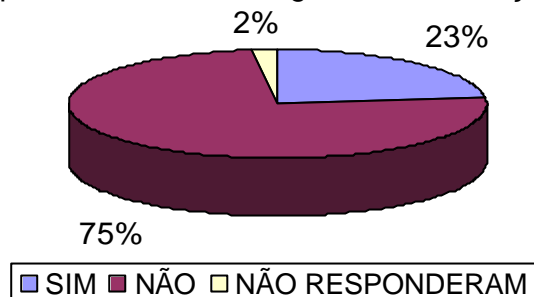
Esta situação explica o fato de o número de questionários respondidos pelos participantes da Fase 1, proporcionalmente, ser maior que os da Fase2.

4.3 Resultados obtidos na Fase 1

Primeiramente, serão relatados os dados encontrados nas respostas do questionário aplicado logo após o término da Fase1 do Programa.

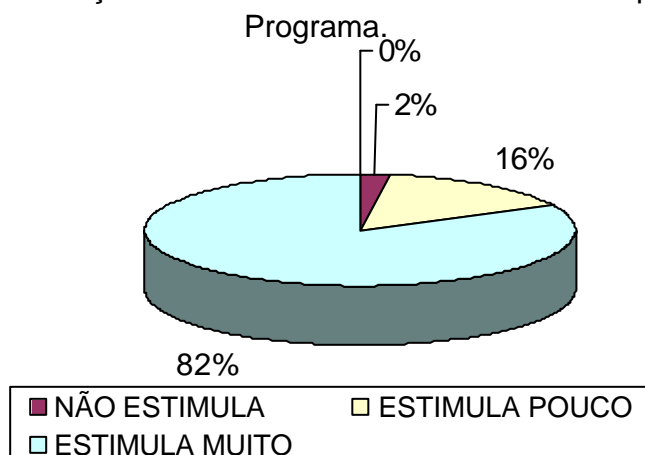
Dos 98 entrevistados na Fase 1, duas pessoas não responderam à questão de número 1, que indagava sobre participação em algum programa de formação continuada e das 96 pessoas que responderam, 23 afirmaram já ter participado de outro programa de formação continuada; os 73 restantes disseram não ter participado de outro Programa.

Figura 2- Visualização da quantidade de coordenadores participantes e não participantes de outros Programa de formação continuada.



Ao responder a questão de número 2, se o Programa estimula a autonomia do participante para gerir sua própria formação, teve-se como resposta: 79 pessoas acharam que estimula muito; 15 disseram que estimula pouco e 2 acharam que não estimula

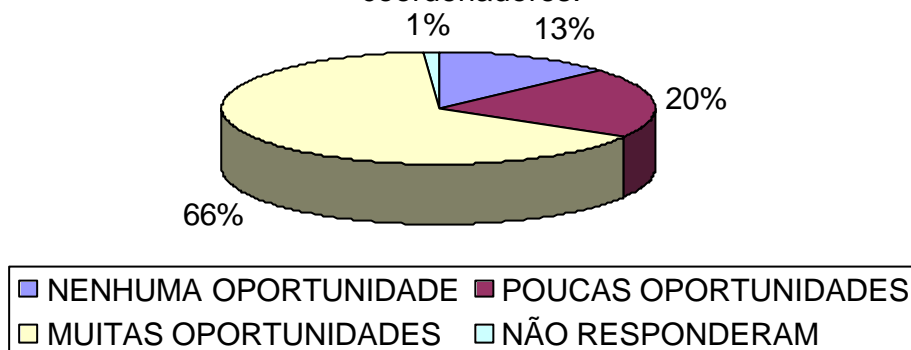
Figura 3 - Demonstrativo da opinião dos participantes quanto à estimulação do desenvolvimento da autonomia pelo Programa.



Ao ser perguntado se o Programa oferece oportunidade para que o participante se envolva na organização de um espaço para discussão em grupo e no trabalho coletivo, 64 disseram que oferece muitas oportunidades, 20 afirmaram

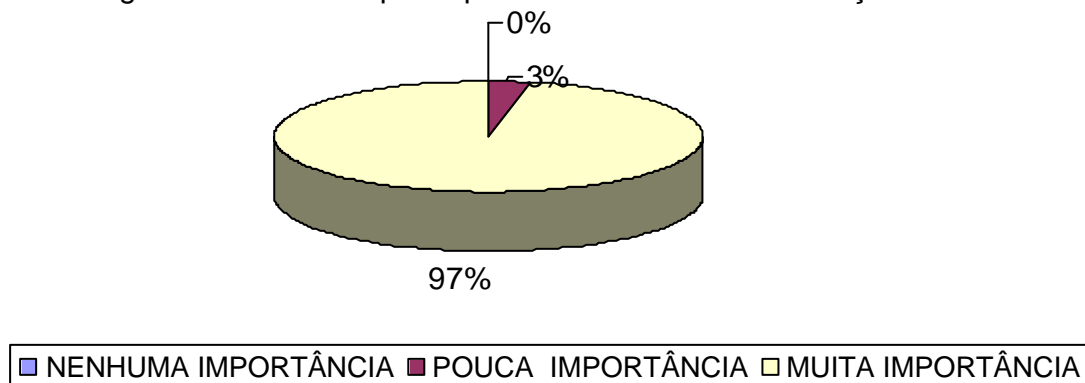
que oferece poucas e 13 disseram que não oferece nenhuma, sendo que 1 pessoa não respondeu a esta questão.

Figura 4 - Demonstrativo da quantificação de oferecimento de oportunidades para trabalho coletivo, segundo a opinião dos coordenadores.



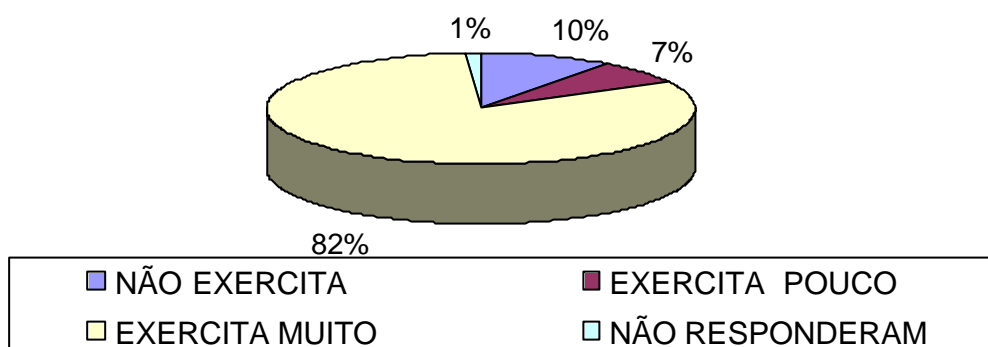
Quanto às estratégias metodológicas, 95 participantes responderam que o programa Parâmetros em Ação atribui muita importância a elas enquanto 3 disseram que o Programa atribui pouca importância, conforme mostra a figura 5.

Figura 5 - Nível de importância atribuída às estratégias metodológicas, segundo a visão dos participantes do Parâmetros em Ação



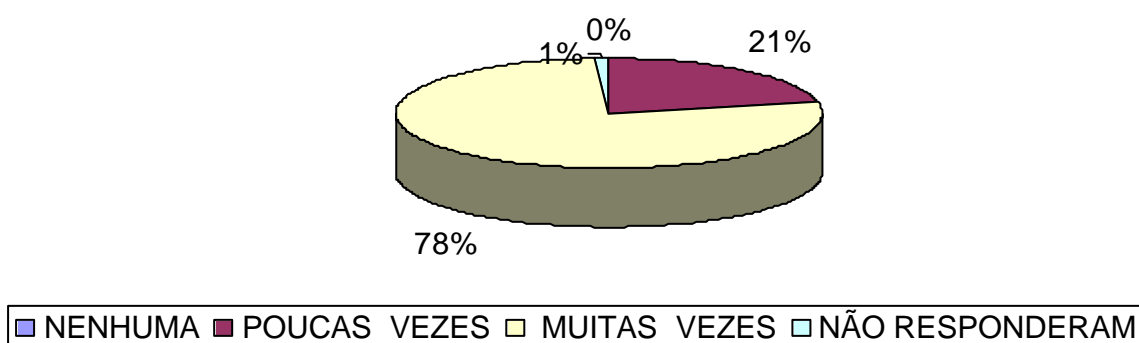
Ao responder a questão em que lhe era pedida sua opinião quanto aos registros utilizados pelo Programa, 1 pessoa não respondeu, 81 opinaram que exercita muito a competência leitora e escritora do participante, 7 responderam que exercita pouco e 10 pessoas que não exercita, conforme figura 6 .

Figura 6 - Exercício da competência leitora escritora na opinião dos coordenadores participantes da Fase 1 .



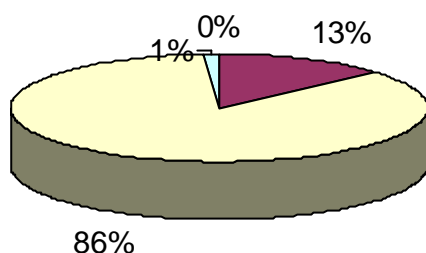
No que diz respeito à tematização, 76 pessoas disseram que o Programa Parâmetros em Ação possibilita muito a reflexão sobre a prática, enquanto 21 afirmaram que as possibilidades desta prática são poucas e 2 pessoas não responderam a esta questão, conforme demonstrativo da figura 7.

Figura 7 - Visualização da quantidade de possibilidades que o Programa oferece na reflexão sobre a prática.



Do total de participantes, 84 acharam que o Programa valoriza muito o conhecimento prévio e as opiniões dos participantes e 13 disseram que valoriza pouco, sendo que 2 pessoas não responderam a esta questão, conforme mostra figura 8.

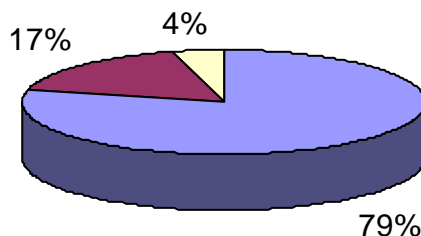
Figura 8 - Totalização da opinião dos participantes sobre a valorização que é dada aos seus conhecimentos prévios e suas opiniões .



■ NENHUMA ■ POUCAS VEZES ■ MUITAS VEZES ■ NÃO RESPONDERAM

Há 77 coordenadores que percebem diferença entre a maioria dos cursos que já participaram e o Programa de formação continuada Parâmetros em Ação, enquanto 17 não percebem diferença alguma e 5 não responderam esta questão, como demonstra a figura 9.

Figura 9 - Demonstrativo da percepção dos coordenadores enquanto participantes de cursos e deste Programa de Formação Continuada.



■ SIM ■ NÃO ■ NÃO RESPONDERAM

Dentre os que responderam que há diferenças entre a maioria dos cursos e o Programa, destacam-se como principais diferenças:

"É que este nos leva à reflexão, à ação, à estimulação e pelo interesse das mudanças da nossa prática".

"A principal diferença é que neste curso não aprendi só para mim e sim para mim e para transmitir aos colegas meu conhecimento e logicamente conhecer com eles."

"A segurança e a confiança que levaremos conosco, na certeza de que não estamos só nesta caminhada, qualquer dúvida teremos a quem recorrer.."

"Este Programa tem objetivos específicos, vindo para valorizar os profissionais no seu local de trabalho".

"Aprendemos a refletir sobre nossa prática."

"É uma formação continuada, onde o professor continuará seus estudos, diariamente e reformulando suas idéias e adquirindo mais conhecimento em sua prática."

"Este mostrou o anzol e ensinou pescar..."

"Os formadores se preocupam em nos fazer aprender fazendo e isto é essencial no processo de formação."

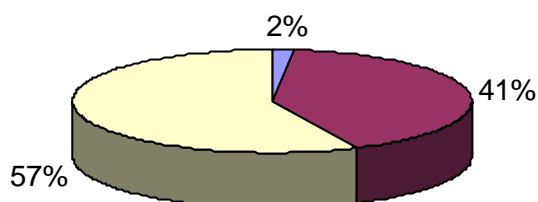
"Este nos estimula a desenvolver ações da nossa prática em sala. Outros nos fornecem apenas embasamento teórico."

4.4 Resultados obtidos na Fase2

Dos 116 entrevistados que desenvolveram a Fase 2, obteve-se em relação ao primeiro momento, onde considera-se a atuação do próprio coordenador do grupo, no que diz respeito à competência da autonomia, o seguinte resultado em relação à frequência em que ocorre: 2% responderam que nunca acontece, 41%, que acontece numa frequência insatisfatória e 57% consideram que ocorre numa frequência satisfatória.

Figura 10 - Demonstrativo do resultado da frequência com que ocorre a competência da autonomia, no primeiro momento da formação, onde o coordenador considera sua própria atuação no grupo de professores.

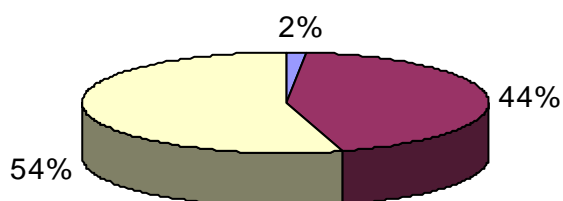
AUTONOMIA NO PRIMEIRO MOMENTO



No tocante à competência da tematização da prática no primeiro momento, ela ficou de acordo com as respostas dadas, assim pontuadas: para 2% ela nunca acontece, 44% acreditam que acontece com frequência insatisfatória, e para 54%, acontece com frequência satisfatória.

Figura 11 - Visualização do resultado da frequência com que ocorre a competência da tematização no primeiro momento.

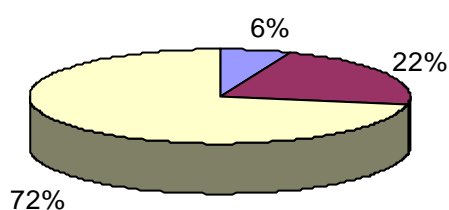
TEMATIZAÇÃO NO PRIMEIRO MOMENTO



No que diz respeito à competência leitora/escritora no primeiro momento, obteve-se o seguinte resultado em relação à frequência ocorrida: 6% consideram que ela nunca ocorre, 22% que ela ocorre com frequência insatisfatória e 72% consideram que ela ocorre numa frequência satisfatória.

Figura 12 - Demonstrativo do resultado obtido em relação à frequência ocorrida da competência leitora/escritora no primeiro momento.

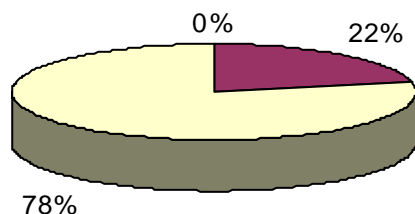
LEITORA / ESCRITORA NO PRIMEIRO MOMENTO



A competência do trabalho em equipe no primeiro momento foi considerada pelos coordenadores, como aquela que ocorre com frequência satisfatória por 78% deles e com frequência insatisfatória por 22% sendo que nenhum deles considera que ela não ocorre.

Figura 13 - Visualização do demonstrativo da frequência ocorrida no primeiro momento em relação à competência do trabalho em equipe.

TRABALHO EM EQUIPE PRIMEIRO MOMENTO



Alguns dos comentários adicionais a respeito desta etapa do trabalho foram:

“ Durante os encontros, ficamos a disposição dos professores para todas as ações acima propostas “.

“Reunimos sempre para estudar, planejar, discutir e analisar, para que possamos proporcionar uma aprendizagem satisfatória, que enriqueça nossos conhecimentos e atinja o objetivo de cada um”.

“O estudo e o planejamento poderia ser melhor, se nós coordenadores de grupos, tivéssemos todo tempo disponível apenas para este trabalho, (PCN)”.

“Considerando a questão do pouco tempo para nos aprofundarmos mais com vídeos, leitura , etc, nós temos correspondido plenamente no desenvolvimento dos Parâmetros em Ação”.

“Tenho me empenhado ao máximo para que esses encontros se tornem momentos ricos de avaliação da nossa Prática “.

“A resposta de nosso trabalho tem sido satisfatório, pois, o interesse e a participação dos professores tem nos motivado para continuarmos este estudo, já que contamos com todos os professores da rede municipal (mais ou menos 70)”.

“O tempo disponível para a preocupação do trabalho é pouco, o que torna o trabalho um tanto árduo “.

“Notamos grande interesse e participação dos professores. O material é extremamente motivador “.

‘Deve ser previsto um horário de estudo assegurado no calendário escolar “.

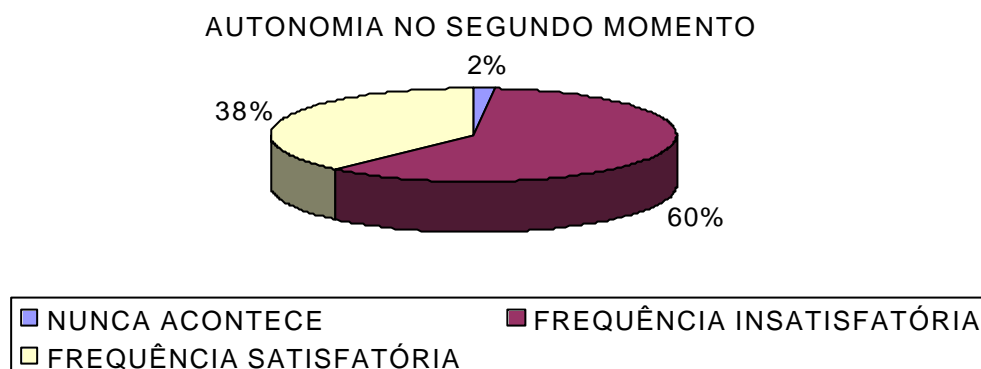
“Nossos encontros foram bem enriquecedores, houve bastante discussão, o que o grupo questionou conseguimos responder com certeza. Preparamos estratégias onde deixamos os professores pensativos e com vontade de acertar perante sua prática”.

Voltando o foco ao segundo momento da formação que trata do envolvimento do professor nos trabalhos propostos no grupo de estudo, será analisada a frequência com que ocorre cada uma das quatro competências.

A competência da autonomia; neste segundo momento, foi considerada pelos coordenadores como aquela que ocorre com frequência satisfatória por 38%; para

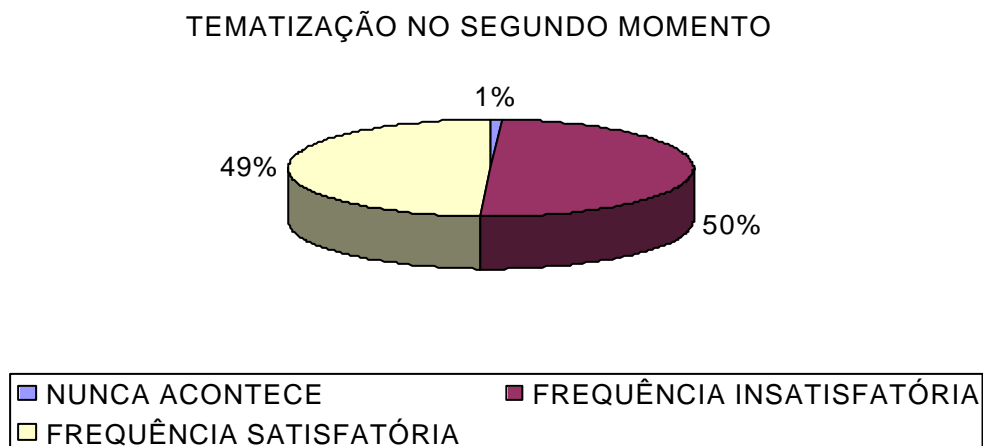
60% ela ocorre com frequência satisfatória e apenas 2% acham que ela nem ocorre.

Figura 14 - Demonstrativo da frequência ocorrida no segundo momento, em relação à competência da autonomia.



A competência da tematização da prática, neste segundo momento, foi considerada por 50% dos coordenadores como tendo ocorrido com frequência insatisfatória, sendo que 49% consideraram sua frequência satisfatória e para 1% ela nunca ocorreu.

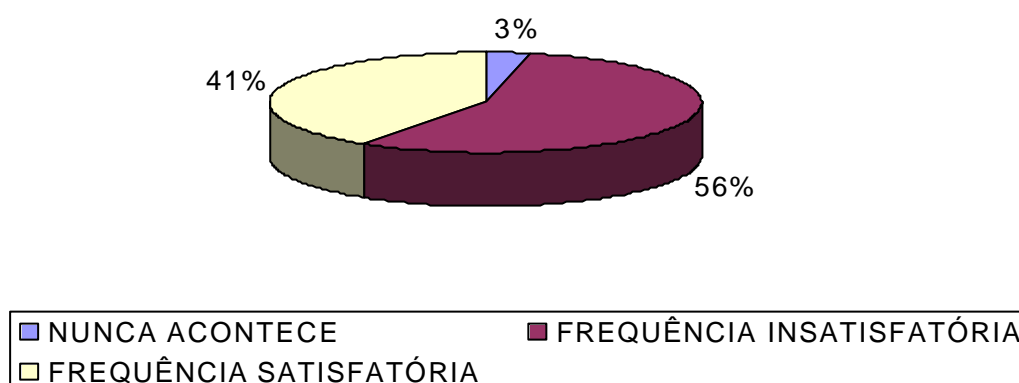
Figura 15 - Demonstrativo da frequência ocorrida no segundo momento em relação à competência da tematização.



A competência leitora/escritora, neste momento, foi considerada em relação à frequência ocorrida, insatisfatória por 56%, satisfatória por 41% e inexistente por 3%.

Figura 16 - Visualização da frequência ocorrida no segundo momento, em relação à competência leitora/escritora.

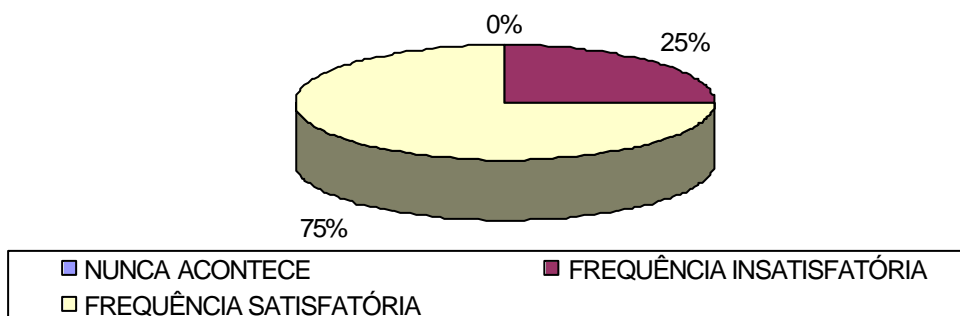
LEITORA / ESCRITORA NO SEGUNDO MOMENTO



Em se tratando da competência do trabalho em equipe, 75% dos coordenadores consideraram que neste segundo momento ela acontece com frequência satisfatória, sendo que 25% consideram que ela ocorre numa frequência insatisfatória e para 0%, ela não ocorre, ou seja, todos consideram que ela ocorre, seja de maneira satisfatória ou insatisfatória.

Figura 17 - Demonstrativo da frequência da competência do trabalho em equipe no segundo momento.

TRABALHO EM EQUIPE NO SEGUNDO MOMENTO



Algumas máximas registradas pelos coordenadores, em relação a esta etapa do trabalho, foram :

“Os professores que estão atuando na área de alfabetização se envolvem mais nos trabalhos propostos, do que os demais “.

“O aprofundamento teórico ainda demanda iniciativa da coordenadora, os grupos participantes ainda não desenvolveram autonomia para estudos teóricos “.

“Há professores que participam totalmente das atividades, outros não, esses últimos eu acredito que não participam por insegurança ou má vontade “.

“Há uma restrição muito grande quanto ao registro escrito “.

“A nossa equipe ainda é muito resistente ao registro da sua transposição didática”.

“Houve um pouco de dificuldade em registrar o encontro, mesmo os professores considerando um ponto importante alguns não se sentiram a vontade em fazê-lo “.

“Desde que assumimos o nosso papel na escola, percebemos que os professores, realmente procuram sempre inovar para melhorar.”

“Diante do registro houve pouco interesse, pois o profissional não tem costume de registrar, mas fora isto foi tudo bem, muita troca de experiência.”

“As vezes os professores preferem “receita pronta” do que o aprofundamento teórico das questões abordada. Quanto ao registro, a maioria tem dificuldade em faze-lo.”

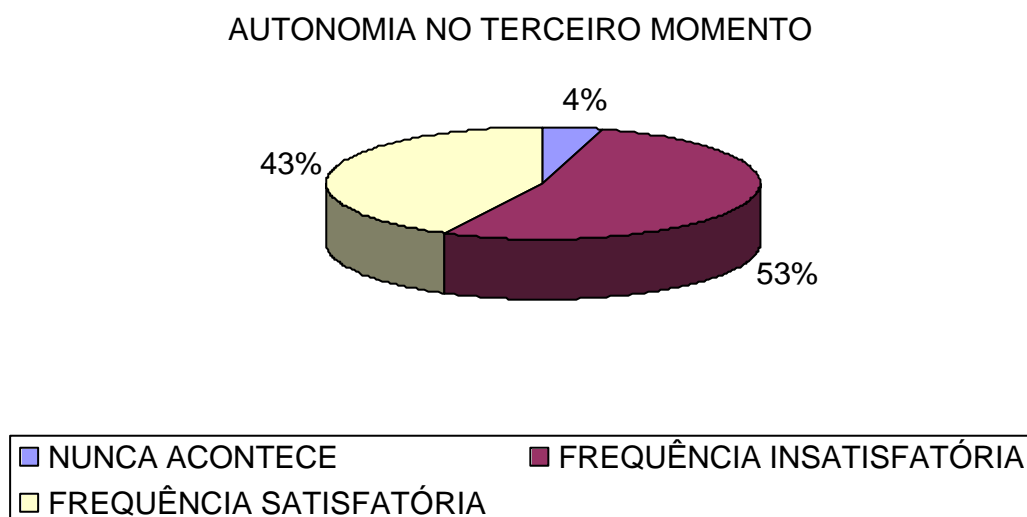
“Eles estão buscando mudança e os PCN em Ação vieram suprir uma necessidade que estava sendo aguardada. Quanto ao registro vem ajuda-los a analisar sua prática”.

“O registro escrito por parte dos professores ainda deixa a desejar, apesar de serem participativos e atuantes nos trabalhos realizados no grupo de estudo”.

Direcionando o foco para o terceiro momento da formação, onde os coordenadores consideraram a atuação do professor junto aos alunos, será tratado aqui como foi pontuada a frequência em que ocorrem as quatro competências.

A autonomia, neste terceiro momento, foi vista como a competência que ocorre de maneira insatisfatória por 53% deles, 43% acredita que ela ocorre com frequência satisfatória e 4% dos coordenadores acreditam que ela nunca acontece.

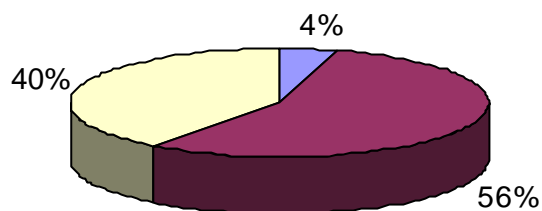
Figura 18 - Demonstrativo do resultado da frequência com que a competência da autonomia ocorre no terceiro momento.



No que se refere à competência da tematização da prática, ela foi considerada, neste terceiro momento, por 65% dos coordenadores com frequência insatisfatória; 46% consideram sua frequência satisfatória e 5% acreditam que ela não acontece.

Figura 19 - Demonstrativo da frequência com que ocorre a competência da tematização no terceiro momento.

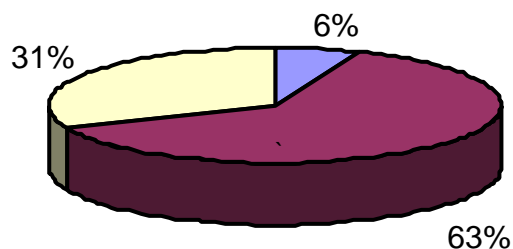
TEMATIZAÇÃO NO TERCEIRO MOMENTO



Em se tratando da frequência da competência leitora/escritora, ela foi considerada, no terceiro momento por 63% dos coordenadores, como insatisfatória, 31% a consideram satisfatória e 6% consideram que ela nunca acontece.

Figura 20 - Demonstrativo da frequência com que ocorre a competência leitora/escritora no terceiro momento.

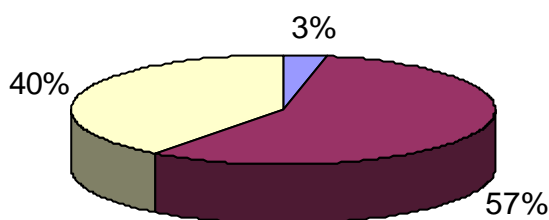
LEITORA / ESCRITORA NO TERCEIRO MOMENTO



A frequência da competência do trabalho em equipe foi considerada neste terceiro momento, por 57% dos coordenadores, como insatisfatória; 40% a consideraram satisfatória e 3% consideram que ela nunca ocorreu.

Figura 21 - Demonstrativo da frequência com que ocorre a competência do trabalho em equipe no terceiro momento.

TRABALHO EM EQUIPE NO TERCEIRO MOMENTO



NUNCA ACONTECE	FREQUÊNCIA INSATISFATÓRIA
FREQUÊNCIA SATISFATÓRIA	

Algumas das colocações adicionais registradas pelos coordenadores a respeito desta etapa da formação foram:

“o profissional é consciente de que precisa mudar a sua prática de sala de aula, mas isso demanda tempo. Muitos avanços já foram alcançados, mas na educação a mudança é lentamente e ela só acontece com a mudança da postura de cada profissional.”

“Com o início dos estudos, já se percebe avanços na busca de novas metodologias. A cada módulo estudado nasce um projeto ou uma nova metodologia de ensino”.

“Os professores ainda não se encontraram totalmente seguros para mudarem suas práticas.”

“Podemos afirmar, pelo depoimento dos professores, que existe um grande percentual de professores atuando de forma precisa e clara com os PCNs em Ação na área de Ciências, em sala de aula”.

“Até o momento os professores estavam acomodados. Acredito que estão despertando e querendo melhorar sua qualidade.”

“Consideramos os relatos dos professores participantes, uma vez que não acompanhamos “eu loco” o trabalho dos mesmos.”

“Estão modificando de comportamento dentro da sala de aula, mas eles esperam que a escola de mais apoio e abertura no desenvolvimento de seus trabalhos.”

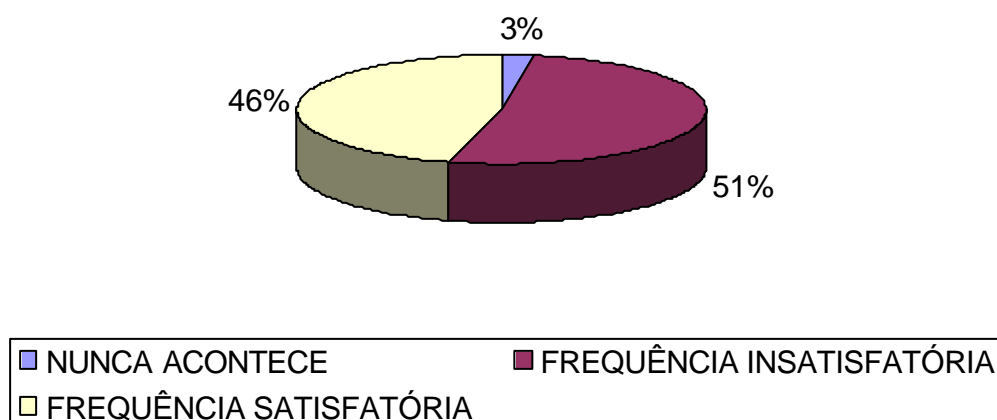
“Os professores estão quebrando algumas resistências e modificando suas práticas.”

“Como estamos iniciando o estudo do programa Parâmetros em Ação, os professores tem apresentado, talvez por insegurança, falta de ousadia ou medo frente ao novo, uma certa dificuldade em criar mecanismos para desenvolver, na sala de aula, um trabalho de melhor qualidade”.

Ao coletar os dados do três momentos em que a frequência da Autonomia foi verificada, obteve-se o seguinte resultado: 51% considera que ela ocorre numa frequência insatisfatória, 46% acreditam que ela ocorre numa frequência satisfatória e 3% acham que ela nunca ocorre.

Figura 22 - Demonstrativo da frequência com que ocorre a competência da Autonomia, incluindo os três momentos.

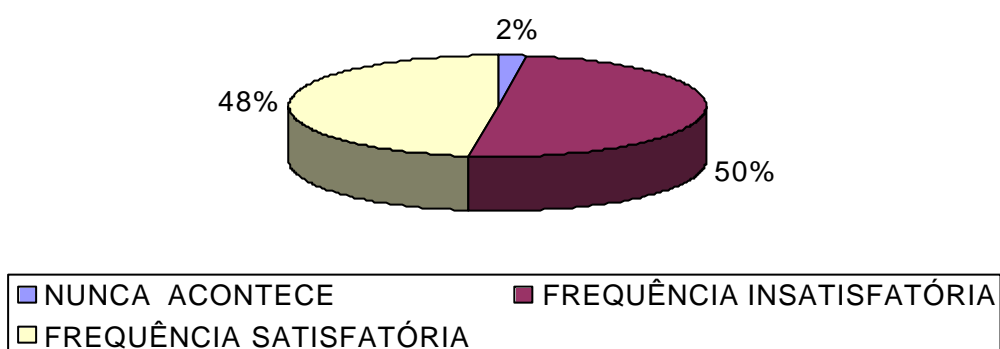
AUTONOMIA INCLUINDO OS TRÊS MOMENTOS



No momento em que foram coletados os dados dos três momentos e que se verificou a frequência em que ocorre a competência da tematização, ela foi considerada por 50% dos coordenadores, como sendo frequência insatisfatória, por 48% como frequência satisfatória e 2% consideraram que ela nunca ocorre.

Figura 23 - Demonstrativo da frequência com que ocorre a competência da tematização, incluindo os três momentos.

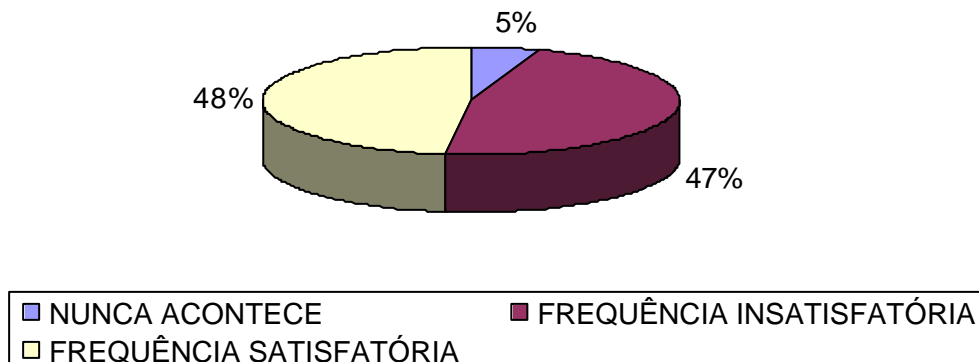
TEMATIZAÇÃO INCLUINDO OS TRÊS MOMENTOS



Na coleta dos dados dos três momentos, verificou-se que a frequência em que ocorre a competência leitora/escritora é tida como insatisfatória por 47% dos coordenadores, satisfatória para 48%, sendo que 5% dos coordenadores consideraram que ela nunca acontece.

Figura 24 - Visualização da frequência com que ocorre a competência leitora/escritora, incluindo os três momentos.

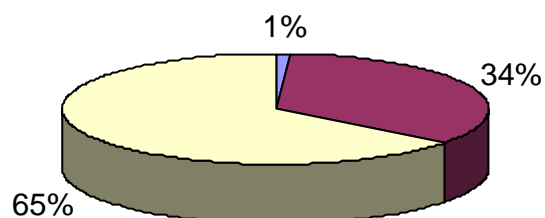
LEITORA / ESCRITORA INCLUINDO OS TRÊS MOMENTOS



Após coletar os dados dos três momentos, a frequência verificada em relação à competência do trabalho em equipe foi considerada por 65% dos coordenadores como satisfatória, sendo que 34% consideram insatisfatória e 1% acredita que ela nem ocorre.

Figura 25 - Visualização da frequência com que ocorre a competência do trabalho em equipe, incluindo os três momentos.

TRABALHO EM EQUIPE INCLUINDO OS TRÊS MOMENTOS



Após ter sido relatado o processo utilizado e os dados obtidos pelos questionários aplicados, o próximo capítulo tratará da análise desses dados, compondo assim as considerações finais deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário, cada vez mais, reconhecer que mudanças radicais estão ocorrendo em nossa sociedade. Dentre essas mudanças estão aquelas que fazem parte do panorama educacional existente. A partir daí, cumpre travar um debate sobre os rumos que serão tomados pela Educação frente a esta realidade.

O objetivo desta pesquisa foi o de obter uma visão geral do Programa de Formação Continuada, Parâmetros em Ação, desenvolvido na rede municipal de ensino em Mato Grosso do Sul. Seu enfoque foi centralizado, principalmente, sobre os seus objetivos pedagógicos e a atuação dos profissionais envolvidos na construção das quatro competências eleitas pelo Programa; a pesquisa pretende, assim, contribuir com a reflexão sobre aqueles pontos que ficaram mais evidentes, durante a sua realização e responder a duas indagações, realizadas no início do trabalho:

O Programa tem conseguido instrumentalizar seus participantes para transformação que propõe?

O Parâmetros em Ação tem conseguido construir em seus participantes as competências que considera fundamental no processo de formação continuada?

Foi possível perceber, através da análise dos relatórios dos formadores deste Programa, que a formação continuada proposta deve aproximar-se da prática educativa, no interior das instituições educacionais. Esta articulação, da formação profissional com a prática educativa, faz com que o conhecimento profissional se enriqueça, permitindo assim que seja fomentada a análise e a reflexão sobre a prática educativa, condição indispensável para a construção de competências na formação.

Esta análise é complementada pelo relato de uma formadora que concluiu:

“Somente poderemos desenvolver e fomentar o desejo dos professores adquirirem hábitos de se formarem continuamente, quando eles perceberem que as respostas às suas indagações, serão encontradas nos grupos de estudos e só poderão aprender praticando e isto sem dúvida, o Programa tem conseguido despertar nos educadores”.

Em busca das respostas, às indagações iniciais, seguiremos o relato das evidências que a pesquisa nos trás.

O primeiro dado que se evidencia entre os participantes, e que foi a primeira pergunta abordada no questionário da Fase 1, é que 75% dos mesmos nunca participaram de outro programa de formação continuada, fato que pode explicar, em parte, a reação de surpresa e resistência de alguns educadores frente à possibilidade de exercerem a coordenação de grupo, como o Programa requer. Apesar disso, a grande maioria percebe haver diferenças entre a grande parte dos cursos de que participou e o Programa Parâmetros em Ação (79%). Dentre as respostas,(presentes no quarto capítulo), destacaram - se como principais diferenças o fato deste Programa levar o participante a refletir sobre sua prática e de ser algo que terá uma continuidade, não só para algumas pessoas, mas para um grupo todo.

Esta percepção de alguns dos participantes já evidencia o início da compreensão a respeito de duas das quatro competências, a saber: autonomia para gerir sua própria formação, tematização da prática, trabalho em equipe e leitora e escritora, que se pretende desenvolver a partir da adesão ao Programa Parâmetros em Ação .

Essas quatro competências foram investigadas ao término da Fase 1, com o objetivo de verificar se os participantes as reconheceriam como sendo pouco, muito ou nada estimuladas pelos formadores que desenvolveram as pautas referentes a esta Fase.

A competência da autonomia para gerir sua própria formação foi, na opinião dos coordenadores, muito estimulada (82%) durante o Encontro, ficando igualada com a competência leitora e escritora.

As competências do trabalho em equipe (66%) e da tematização da prática (78%) aparecem com um percentual mais baixo, mas ainda assim foram reconhecidas como sendo bastante estimuladas durante a Fase 1.

Analisando esses resultados que oferecem apenas uma visão do primeiro impacto causado pelo Programa, já se pode observar que os participantes são bastante sensíveis quanto às pretensões deste Programa, já que reconhecem

algumas competências, mesmo antes de desenvolvê-las enquanto coordenadores de grupo ou gerais.

Os relatórios dos formadores, que também constituíram-se objetos de análise desta pesquisa, reforçam este primeiro impacto percebido pelos participantes . Muito do que diz respeito à expectativa em relação ao Encontro e, depois, à reação de surpresa e de resistência frente ao novo papel, de alguns coordenadores de grupo ou geral, também é coincidente no que se refere a algumas das quatro competências que são percebidas neste primeiro contato da Fase 1 e que foram registradas pelas formadoras, através da fala de alguns participantes do Encontro.

O questionário, destinado aos coordenadores de grupo e gerais, e que é desenvolvido na Fase 2 do Programa Parâmetros em Ação, constituiu-se no instrumento que garantiu, de forma mais eficiente, a verificação, a análise do que tem ocorrido nos Pólos, em termos da construção das quatro competência eleitas pelo Programa e por esta pesquisa.

Como este instrumento foi elaborado pensando-se em três momentos diferentes, dentro da formação proposta pelo Parâmetros em Ação, a análise dos resultados partiu de cada um desses momentos.

Inicialmente, os coordenadores consideraram que, em se tratando de sua própria atuação, neste primeiro momento, as quatro competências apresentaram uma frequência satisfatória, sendo a do trabalho em equipe a que ficou melhor pontuada (78%) e a tematização da prática, com menor pontuação (54%).

A competência do trabalho em equipe parece ser a mais conhecida de todas elas, apesar do fato das políticas educacionais não incentivarem esta prática na escola, faltando ao educador, momentos de trabalho coletivo, onde há partilha entre os professores sobre seus saberes, fato já discutido no primeiro capítulo .

Quanto à menos pontuada, tematização da prática, é a competência menos conhecida e praticada entre os educadores, uma vez que, como já foi abordado na Contextualização (primeiro capítulo), ficou evidente que o modelo de formação a que os educadores foram submetidos, não contemplava o questionamento, a reflexão e a análise de sua prática.

No segundo momento, considerando o envolvimento do professor no grupo de estudo, os coordenadores analisaram que a única competência que ocorreu com frequência satisfatória foi a de trabalho em equipe (75%), através da participação em discussões e nas trocas de experiências, ficando as outras três com a pontuação de frequência insatisfatória. Já a competência da autonomia foi a menor pontuada satisfatoriamente (38%), mostrando com isso, que na visão do coordenador, o professor ainda não busca suas conquistas, o aprofundamento teórico de forma natural e frequente. A competência leitora e escritora merece destaque, já que apareceu com diferença mínima (41%) da última pontuada, demonstrando, assim, que o registro escrito constitui-se em uma dificuldade para os professores e quando ele acontece, segundo os formadores (terceiro capítulo) é como se fosse uma simples ata, sem qualquer tipo de reflexão ou inferências.

No terceiro momento, onde o coordenador tratou da atuação do professor junto ao aluno, os coordenadores analisam que nenhuma das quatro competências atingiram uma frequência satisfatória e o maior índice de não ocorrência no desenvolvimento da competência (6%), deu-se neste momento, com a competência leitora e escritora. Esta competência esteve aqui investigada na forma de leitura do professor para o aluno e evidenciou-se que esta prática existe pouco na sala de aula: deve ter ficado esquecida na Educação Infantil.

Como foi possível perceber, as quatro competências foram consideradas de frequência insatisfatória no terceiro momento da formação. Inicialmente, este fato pode ser interpretado utilizando as próprias palavras de um participante da pesquisa: "...é muito cedo para percebermos mudança na prática do professor".

Quando todos os dados coletados foram reunidos e não mais separados pelos três momentos da formação, verificou-se que a competência considerada como a que acontece com frequência satisfatória, foi a do trabalho em equipe (65%), sendo que as demais foram vistas com frequência insatisfatória. Isto reflete que um dos quatro pilares citados por Delors - aprender a viver juntos - presente no primeiro capítulo, foi alcançado pelo Programa.

As competências que ficaram com maior percentual, em relação a não ocorrência, foram a leitora e escritora (5%) e a autonomia (3%), fato plenamente

justificado pelo comportamento acomodado e pela falta de ações que estimulem a prática do estudo e da investigação na trajetória do educador.

Analisando os dados que surgiram a partir desta pesquisa, é possível observar, também, que o impacto inicial, causado pelo Programa Parâmetros em Ação, sofre mudanças ao longo de seu desenvolvimento, haja vista que a competência do trabalho em equipe foi a menos pontuada na realização da Fase 1 e passou a ser a de maior pontuação na Fase 2. Outra possibilidade é a de que os participantes da Fase 2 estejam carentes deste trabalho em equipe e, por este motivo, elegeram esta competência como a mais frequente entre eles ou ainda por não terem intimidade, ou uma melhor compreensão em relação às outras, que, muitas vezes, constituem -se em verdadeiras novidades para eles.

É possível também que a mudança, na pontuação desta competência nas duas Fases, se dê pelo fato dos coordenadores irem percebendo, com o passar do tempo e com a prática do que é proposto pelo Programa, que toda a sua estrutura ocorre com foco no trabalho em equipe, uma vez que desde o atendimento da primeira demanda, que é uma solicitação das Secretarias na Fase1 do Parâmetros em Ação, a ação que advém daí já é voltada para o coletivo, já que não há o atendimento a um único município e sim a uma região, designada pelo Programa como Pólo.

Na Fase2, propriamente dita, esta ênfase ao trabalho em equipe é ainda mais evidenciada nas reuniões de estudo dos coordenadores, nas reuniões entre coordenador e professores e nas reuniões de Pólo, onde todos os municípios que compõem o Pólo se juntam para a atualização das ações realizadas e para o planejamento das futuras. Portanto, todos os processos desencadeadores de estudo, propostos pelo Programa, são de natureza coletiva.

Ainda em relação ao trabalho em equipe, é possível afirmar que uma das hipóteses secundárias desta pesquisa, foi confirmada, uma vez que se tem visto o funcionamento desta estrutura de pólos se mover, eficientemente, seja através do comparecimento maciço dos integrantes do Pólo, nas reuniões mensais ou, especificamente, para este trabalho, no pronto envio dos questionários

respondidos por todos os coordenadores que realizam a Fase2; entre outras manifestações.

Em se tratando da competência da autonomia, mesmo que ela ainda seja considerada, em termos de frequência, insatisfatória nos dois momentos finais da formação, é possível perceber, através de alguns comentários dos coordenadores, que ela vem sendo construída pelos participantes:

"Deve ser previsto um horário de estudo assegurado no calendário escolar."

"Os professores estão modificando de comportamento dentro da sala de aula, mas eles esperam que a escola dê mais apoio e abertura no desenvolvimento de seus trabalhos."

Nesses comentários, pode-se perceber suas preocupações, além de suas funções, envolvendo também preocupação com o comprometimento da instituição escolar a que pertencem.

Outro ponto que merece destaque é o fato da percepção que o coordenador tem em relação à diferença existente entre a maioria dos cursos dos quais participou e o Programa de formação continuada Parâmetros em Ação. Alguns comentários referentes a isto nos remete a outra descoberta: a de que o Programa tem possibilitado aos coordenadores de grupo o fortalecimento de sua auto-estima, de sua segurança profissional:

" Este Programa tem objetivos específicos, vindo valorizar os profissionais no seu local de trabalho."

"A segurança e a confiança que levaremos conosco, na certeza de que não estamos só nesta caminhada..."

"Este nos estimula a desenvolver ações da nossa prática em sala. Outros nos fornecem apenas embasamento teórico."

"...depois de tudo o que discutimos não dá mais pra ser sozinho, pensar ou vivenciar em pedacinhos... Construção requer compromisso e desejo. Razão e emoção vivenciados no coletivo podem transformar a nossa prática."

É possível inferir , através dos comentários acima, que os coordenadores, quando participarem de outros eventos pontuais, como palestras, cursos e

seminários, estarão mais atentos e exigentes quanto à qualidade dos mesmos, assumindo assim a responsabilidade do acompanhamento pedagógico na formação de professores. E isto, sem dúvida, confirma uma das hipóteses secundárias deste trabalho.

É sabido da necessidade de um tempo e um espaço para que as concepções, as propostas deste Programa sejam transferidas para a ação, ou seja, na atuação do professor e na qualidade da produção do aluno.

Partindo-se da hipótese inicial deste trabalho que considera dois anos não suficientes para a realização da transformação pretendida, verifica-se que este Programa vem provocando, despertando no educador a possibilidade de mudanças, tornando-o mais reflexivo e atuante em relação aos rumos de sua formação profissional.

Quando se debruça sobre os objetivos iniciais desta pesquisa, verifica-se que o Programa, institucionalmente, propõe - através de um termo de adesão - a garantia da formação continuada em serviço. Porém, é fundamental que esta formação desencadeie mudanças de paradigma junto aos formadores e professores, para que eles possam valorizar e construir a cultura da formação continuada. Já é possível confirmar a ocorrência desta mudança, através dos próprios registros feitos pelos coordenadores : "Todo mundo chegou aqui querendo achar pronto, você nos ensinou a procurar. Eu não fiquei frustrada porque fui buscar."

Para a consecução desta formação, o programa baseia-se em pressupostos teóricos discutidos no terceiro Capítulo que pretendem redesenhar a prática do professor e formador quanto à cultura da formação continuada a partir de estratégias metodológicas que aportem o desenvolvimento das quatro competências, tendo o construtivismo como referencial teórico.

Na verdade, o que foi observado é que o Programa se constitui em um pretexto para investigar e disparar a questão discutida sobre a formação continuada em serviço, que é entendida como algo de direito do profissional da educação. Nesta investigação, os dados foram reveladores de que as políticas públicas para a

Educação, só terão eficácia se houver investimentos simultâneos em todos esses aspectos:

- ?? valorização profissional;
- ?? condições adequadas de trabalho;
- ?? contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao exercício responsável da autonomia.

A análise das competências elencadas e propostas pelo Programa, além de se constituírem em um instrumento de verificação sugeriram estratégias metodológicas aos participantes do Programa.

A pesquisa parece não ser uma simples verificação de dados, ela também possui um movimento dialético, onde ao mesmo tempo que investiga, forma e atua dando novos rumos e possibilidades ao investigado.

Utilizando-se as palavras de Affonso Romano de Sant,Ana, acredita-se perfeitamente justificado o título desta pesquisa:

"O professor pensa ensinar o que sabe, o que recolheu dos livros e da vida. Mas o aluno aprende do professor não necessariamente o que o outro quer ensinar, mas aquilo que quer aprender. Assim o aluno pode aprender o avesso ou o diferente do que o professor ensinou, mas o aluno reteve. O professor, por isso, ensina também o que não quer, algo de que não se dá conta e passa silenciosamente pelos gestos e paredes da sala."

5.1 Sugestões para próximos trabalhos

A partir deste trabalho, é possível sugerir outros que poderão enriquecer ainda mais este universo pesquisado:

- ?? Pesquisar quais atitudes dos formadores e coordenadores provocam a construção, o desenvolvimento eficiente de cada uma das quatro

competências: autonomia, trabalho em equipe, tematização da prática e leitora e escritora.

- ?? A partir do desempenho de alguns formadores e coordenadores, frente ao trabalho com seus grupos, identificar o perfil mais adequado para esta função.
- ?? Estabelecer um comparativo a partir do estudo da ação nos cinco Pólos de Mato Grosso do Sul, identificando condições necessárias e comuns que propiciaram o alcance de bons resultados de trabalho.
- ?? Tomando como base o relato das memórias dos professores, desenvolvido nas pautas do Parâmetros em Ação, verificar a influência desta experiência na atual prática docente.
- ?? Pesquisar entre os gestores das Secretarias Municipais e Estaduais se, a partir do desenvolvimento do Programa, houve incorporação de práticas que assegurem a formação continuada em serviço.
- ?? Verificar a avaliação que os professores fazem da atuação dos coordenadores de grupo.
- ?? Pesquisar, dentro das instituições de ensino superior, nos cursos de licenciatura, se há algum indicador de mudança nos currículos a partir do Programa Parâmetros em Ação.

6 FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **A formação, direito dos profissionais da educação escolar.** In : Departamento Técnico- Pedagógico. Belo Horizonte:Divisão de Materiais e Publicações,1989.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre** : imagens e auto -imagens . Petrópolis,RJ: Vozes,2000.

BEIYER, H .**O fazer Psicopedagógico** : A abordagem de Reuven Feurstein a partir de Piaget e Vygotsky, Porto Alegre, Editora Mediação, 1996.

BRASIL. Secretária de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** alfabetização / secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: Asecretaria, 2000.

BRASIL. Secretária de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** educação infantil / secretaria de Ensino Fundamental.Brasília: Asecretaria, 1999.

BRASIL. Secretária de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** ensino fundamental / secretaria de Ensino Fundamental.Brasília: Asecretaria, 2000.

BRAULT, Michel . **A formação do professor para a Educação Básica.** Brasília : MEC/ UNESCO.,1194 .

CARRAHER, T, Carraher, D.E. Schliemann, **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo, Cortez Editora, 1989.

CAMPO GRANDE **-100 anos de construção.** Campo Grande : Matriz Editora,1999.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida:** Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo : Editora Cultrix,1996.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**: A linguagem em movimento. São Paulo : Editora SENAC São Paulo,2000.

CREMA, Roberto, **Saude e Plenitude**: um caminho para o Ser. São Paulo:Summus,1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996, 165 pag.

DELORS, Jacques. **Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo : Cortez Editora,1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas : Papyrus,1997.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. Rio De Janeiro: Quartet,1963 .

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Coleção Questões da Nossa Época,2000, 119 pag.

LASMAR, Tereza Jorge. **Usos educacionais da Internet**: A contribuição das redes eletrônicas para o desenvolvimento de programas educacionais. Brasília, Faculdade de Educação,1995.

LISE CHATRAINDE, Demailly; CARLOS Marcelo García; ANGEL Pérez Gómez; ANTÓNIO Nóvoa; THOMAS S. Popkewitz; DONALD ^a Schon; KEN Zeichner. **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Ltda, 1995,158 pag.

LÉVY, Pierre. **A máquina universo** : criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Rio de Janeiro: Loyola,1998.

MORIN, Edgar. **A epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, D.F. (org). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Porto Alegre, Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. (org.) **Os professores e sua formação** . Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores** : pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte ,MG: Autêntica,2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação** : da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas . Porto Alegre : Artes Médicas ,1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000,192 pag.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre ,RS: Artes Médicas ,2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas ,1999,99 pag

PERRENOUD, Philippe ; LÉOPOLD Paquay; MARGUERITE Altet; ÉVELYNE Charlier. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias ? Quais Competências ? . Porto Alegre ,RS: Artmed Editora, 2001,224 pag.

QUELUZ, Ana Gracinda(orientação); MYRTEES Alonso (organização). **O Trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

UNIVALI, **Vozes e Diálogo**: revista do laboratório de Mídia e Conhecimento do CEHCOM UNIVALI . Itajá: laboratório de mídia e conhecimento,1999.

REVISTA PEDAGÓGICA PÁTIO , **A formação de educadores ao longo da vida n-17**. Porto Alegre: Artmed Editora,2001.

REVISTA QUADRIMESTRAL DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO, **Educação & Sociedade** Campinas : Cedes,1999.

ROEL J. Bosker; LUC Brunet; RUI Canário; RON Glatter ; THOMAS L. Good; WALO Hutmacher; ANTÓNIO Nóvoa; JAAP Scheerens; RHONA S. Weinstein. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa ,Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995,187 pag .

SÁ-CHAVES, Idália. **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora ,1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, **Referenciais para formação de Professores / Secretaria de Educação Fundamental** . Brasília : Ministério da Educação,1999.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** : guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

SCARPA , Regina. **"Era assim, agora não"** : uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo : Casa do Psicólogo,1998, 128 pag.

SCHON, Donald A . **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino ea aprendizagem. Porto Alegre, RS : Artes Médicas Sul,2000, 256 pag .

TAVARES, J . **Dimensão pessoal e interpessoal na narrativa lacaniana**. Aveiro :C/DnE,1994.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY,Liliana,1995. **Além da Alfabetização** : A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo : Editora Ática,1995 .

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1998,224p.

7 ANEXOS

7.1 Questionário nº 1 sobre o Programa Parâmetros em Ação
(a ser respondido pelos coordenadores gerais e de grupo da Fase 2)

ATENÇÃO

- Todos os ítems das questões abaixo devem ser respondidos considerando o nível de freqüência com que ocorrem no Programa Parâmetros em Ação
- A respostas indicadas nos parênteses devem ter como referência a seguinte legenda:
 - (0) nenhuma freqüência (nunca acontece)
 - (1) freqüência insatisfatória (acontece não conforme a necessidade)
 - (2) freqüência satisfatória (acontece sistematicamente)

1- Considerando a sua atuação como coordenador do grupo de professores no Parâmetros em Ação, indique a frequência dos procedimentos abaixo em sua própria prática:

- estudo, planejamento e preparação do trabalho com os professores
- disponibilidade para ouvir e considerar as questões levantadas pelo grupo
- ênfase na formulação de boas perguntas que ajudem os professores a pensar (e não na resposta imediata às questões por eles colocadas)
- utilização da leitura compartilhada com a finalidade de ampliar o horizonte cultural dos professores

Comentários adicionais sobre essa questão _____

2- No que diz respeito ao envolvimento do professor nos trabalhos propostos no grupo, você analisa que tem ocorrido:

- o registro escrito
- a análise da própria prática
- a busca aprofundamento teórico das questões abordadas
- a participação nos momentos de discussão e troca de experiências

Comentários adicionais sobre essa questão _____

3- Em relação a atuação dos professores junto aos alunos, você avalia que eles:

- lêem com regularidade para os alunos
- propõem que os alunos trabalhem em pequenos grupos e não apenas individualmente
- desenvolvem atividades com maior clareza dos objetivos em relação à aprendizagem esperada
- conseguem refletir sobre sua prática e modificá-la quando necessário

Comentários adicionais sobre essa questão _____

7.2 Questionário nº 2 sobre o Programa Parâmetros em Ação

Este questionário tem por objetivo coletar dados para o trabalho de pesquisa sobre a formação continuada através do programa Parâmetros em Ação e destina-se aos coordenadores deste Programa da Fase 1.

1- Você já participou de algum outro programa de formação continuada?

SIM

NÃO

Em caso afirmativo, qual? _____

2- Na sua opinião, quanto a estimulação da autonomia para gerir a própria formação, o Programa:

NÃO ESTIMULA

ESTIMULA POUCAS VEZES

ESTIMULA MUITO

3 - Quanto ao envolvimento do participante, na organização de um espaço para discussão em grupo e trabalho coletivo, o Programa oferece:

NENHUMA OPORTUNIDADE

POUCAS OPORTUNIDADES

MUITAS OPORTUNIDADES

4- Quanto às estratégias metodológicas, qual o grau de importância que o Programa atribui a elas :

NENHUMA IMPORTÂNCIA

POUCA IMPORTÂNCIA

MUITA IMPORTÂNCIA

5- Na sua opinião, quanto aos registros usados (individual e coletivos) eles exercitam suficientemente a competência leitura e escritora do participante do Programa:

NÃO EXERCITA

EXERCITA POUCAS VEZES

EXERCITA MUITO

6- Quanto à realização de atividades que possibilitam a reflexão sobre a prática (tematização) o Programa as realiza:

NÃO REALIZA

POUCAS VEZES

MUITAS VEZES

7- Quanto à valorização do conhecimento prévio do participante e suas opiniões, o Programa as considera:

NÃO CONSIDERA

POUCAS VEZES

MUITAS VEZES

8- Na sua percepção há diferenças entre a maioria dos Cursos de que participou e este Programa Parâmetros em Ação?

SIM

NÃO

Em caso afirmativo, qual a principal diferença? _____

7.3.1 ENCONTRO FASE 1 PÓLO DE CAMPO GRANDE .

Figura 26 : Educadora orienta o grupo de estudo

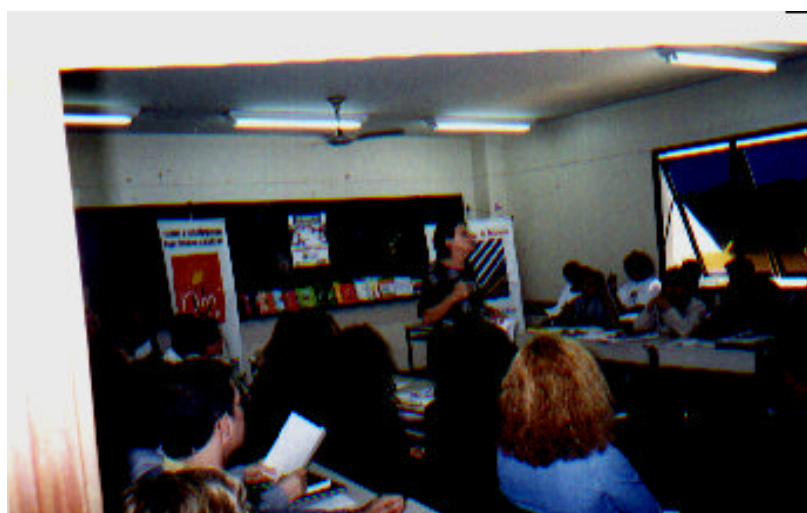


Figura 27 : Educadores estudam os módulos de formação



7.3.2 ENCONTRO DA FASE 1 PÓLO DE DOURADOS

Figura 28 : Formadora com o grupo de educadores de EJA



Figura 29: Formadora realizando leitura compartilhada com o grupo



7.3.3 ENCONTRO DE FASE1 NO PÓLO DE CORUMBÁ

Figura 30 :Educadores na Plenária de Encerramento



Figura 31: Equipe de formadores



7.3.4 ENCONTRO DE FASE1 NO PÓLO DE SÃO GABRIEL

Figura32 : Secretários Municipais de Educação presentes na Plenária de Abertura



Figura 33: Educadores analisam atividades de formação