

- IBGE. (2008). *Projeção da População por Sexo e Idade para o Período 1980 – 2050*. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Revisão 2008, Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- MOODY, H. R. (2008). The new aging enterprise. *Occasional papers*. Washington, Academic Affairs, n. 4, p. 1-50.
- MOSQUERA, J. J. M. (1975). *Educação: novas perspectivas*. Porto Alegre: Sulina.
- OAKLEY, P; CLAYTON, A. (2003). *Monitoramento e avaliação do empoderamento*. Tradução de Zuleika Arashiro e Ricardo Dias Sameshima. São Paulo, Instituto Pólis.
- OLIVEIRA, R. C. S. (1999). *Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis*. Campinas: Papyrus.
- _____. (2007). O processo histórico do estatuto do idoso e a inserção pedagógica na universidade aberta. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 28, p. 278-286.
- OLIVEIRA, R. C. S. et al. (2010). Pedagogia Social: possibilidade de empoderamento para o idoso. In: *III Congresso Internacional de Pedagogia Social*: São Paulo. Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES).
- _____. (2011). *O envelhecimento e a velhice: teorias, demografia e política*. Curitiba: CRV.
- PALMA, L. T. S. (2000). *Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem-sucedida*. Passo Fundo: UPF.
- PINTO, A. V. (1989). *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo: Cortez.
- SILVA JUNIOR, C. A. (2006). Dialética e pesquisa educacional no Brasil. In: CAVAZOTTI, M. A; NEVES, V. F. (orgs). *Práticas pedagógicas: a prática social como mediadora da produção e apropriação do conhecimento*. Curitiba: UTP.

10.24.

Título:

Formação de professores na modalidade da educação a distância: política pública de qualidade?

Autor/a (es/as):

Paschoalino, Jussara Bueno de Queiroz [Bolsista da CAPES – Brasil – Doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais. Universidade do Porto]

Fidalgo, Fernando Selmar Rocha [Professor da Universidade Federal de Minas Gerais]

Resumo:

Este trabalho analisou uma política pública de formação para os professores da educação básica, na modalidade da educação a distância. A pesquisa realizada teve como cenário o curso de Especialização em Gestão Escolar ministrado pela Universidade Federal de Minas Gerais no Brasil. O curso estava compreendido num Programa Nacional de formação em serviço para os gestores escolares da escola básica com o objetivo de criar uma nova tessitura para a educação. Implementado no ano de 2005, em caráter piloto foi ministrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A partir de 2006 adquiriu uma nova dimensão e passou a ser coordenado pelo Ministério de Educação e Cultura com parcerias com as Universidades Federais. O propósito de uma formação que admitisse a conjugação entre o trabalho real e a teoria possibilitaria uma conotação diferente dos cursos simplesmente acadêmicos. A população alvo deste estudo foi os alunos do referido curso no ano de 2010. A metodologia de abordagem mista, qualitativa e quantitativa, utilizada possibilitou abarcar a complexidade envolvida. Os instrumentos selecionados foram os questionários, entrevistas semiestruturadas, os diários de bordo, e os fóruns de discussões na plataforma do curso. A problemática da formação docente, pelo prisma da educação a distância permitiu compreender a articulação da teoria e da prática profissional, que se efetivou na práxis docente. As tramas da formação desenvolvida evidenciaram as lacunas da formação inicial destes profissionais da educação, no cargo de gestores e que se contrapunham com os impasses e desafios no cotidiano do trabalho. A maioria destes docentes teve a sua formação inicial em instituições privadas. No período da pesquisa, os participantes declararam trabalhar em mais de dois turnos, o que comprometia o tempo de estudo destinado à formação continuada. Nesse sentido, a modalidade de educação a distância proporcionou a adequação à realidade profissional de cada um dos estudantes. A perspectiva da qualidade foi uma tônica nos discursos elaborados pelos alunos-professores que se sentiam desafiados a exteriorizar índices escolares, que pautassem a classificação da escola frente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A experiência da concretude do curso a distância e do acompanhamento constante mediado pelos professores apontaram para a qualidade do mesmo e ressaltaram a necessidade de investimentos maiores no âmbito das políticas públicas na formação do ensino superior. Assim, a oportunidade de formação continuada e garantida pelo poder público contribuiu para que esses alunos-professores repensassem a educação e dirimissem as dificuldades encontradas no trabalho docente. A relevância desse estudo trouxe a singularidade e a especificidade de uma formação dentro de uma proposta de âmbito nacional. As considerações salientaram que a modalidade da educação a distância na formação dos professores da educação básica atendeu aos princípios de qualidade esperados e da necessidade de políticas públicas efetivas para a continuidade desse

processo.

Palavras-chave:

Formação de professores; Educação a distância; Política pública.

Introdução

Este trabalho analisou uma política pública de formação para os professores da educação básica, na modalidade da educação a distância. A pesquisa realizada teve como cenário o curso de Especialização em Gestão Escolar ministrado pela Universidade Federal de Minas Gerais no Brasil, no ano de 2010. A singularidade desta formação evidenciou a pertinência e a importância da formação em serviço.

As análises deste estudo permitiram constatar que a modalidade da educação a distância na formação dos professores da educação básica atendeu aos princípios de qualidade esperados pelo programa de âmbito nacional. Nesse sentido, nas considerações deste estudo ficou salientada a necessidade de políticas públicas efetivas para a continuidade desse processo.

Para a organicidade desse artigo, dividimos em quatro partes interligadas. Na primeira, apresentamos o contexto da formação dos professores a distância, a partir de uma política pública que abarcou um programa de esfera nacional. Na segunda parte, destacamos as singularidades do curso pesquisado, a partir da metodologia utilizada e das reflexões coletadas pelos instrumentos utilizados. Na terceira parte, tecemos análises sobre a relação da formação e a práxis pedagógica. Na quarta e última parte, evidenciamos as considerações sobre a formação de professores, na modalidade a distância do referido curso.

Contexto da formação dos professores a distância, a partir de uma política pública

A educação escolar vem num processo de mudanças evidentes na sua organização, em que várias lutas em favor de uma educação democrática e de qualidade foram postas pelos professores. Oliveira (2003) esclareceu que desde o final dos anos 70 e no início dos anos 80 do século passado, o Brasil foi marcado por pesquisas “na área de trabalho e educação, resultando em muitos estudos sobre a organização do trabalho docente e a gestão da escola.” (Oliveira, 2003, p.15).

A constatação da intensificação da pesquisa em torno do campo da docência ressaltou na necessidade de compreender e atuar na mesma. Vários atores perfilaram nesse palco, entre eles, os sindicatos dos professores, das diversas redes públicas, que organizaram momentos de manifestações dos docentes colocando em proeminência a criatividade e a luta por uma escola melhor.

Os professores foram para as ruas para protestar sobre as condições do trabalho docente e da educação pública, e ao mesmo tempo, fazer reivindicações sobre o seu trabalho. Arroyo (2004) designou como determinante esse período para a conscientização de um ofício diferenciado, em que a arte de ensinar exigia o respeito necessário. Nesse patamar, os professores insatisfeitos com as suas condições de trabalho se organizaram para exigir mudanças nas relações estabelecidas.

O clamor por uma educação democrática foi crescendo em dimensões que não podiam ser ignoradas pelo poder público e adquiriu a força de associações e das organizações acadêmicas. (Oliveira, 2003)

Nesse âmbito, o discurso da democratização da escola, da formação e da valorização dos professores se instaurou de forma veemente. Diante de todo o complexo quadro, entre os vários desafios educacionais postos, a conquista do princípio constitucional da gestão democrática, da valorização dos profissionais da educação escolar foi publicada em 1988. (Brasil, 1988).

Na valorização dos profissionais da educação estava subentendido o aprimoramento profissional pela formação, pois previa um plano de carreira. Nesse arcabouço de legislação, foi referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 (Brasil, 1996), que retomou e especificou a relação estabelecida entre a valorização e formação. Nesse âmbito, a lei rezou no seu artigo 67, inciso V a possibilidade de favorecer a formação contínua dos profissionais da educação a partir de “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;” (Brasil, 1996). Assim, os professores começaram a buscar formação, com o intuito de melhor aprimoramento profissional, mas também com perspectivas de acesso nos planos de carreira. No entanto, esse inciso não se concretizou na maioria das cidades brasileiras e os professores passaram a buscar formação fora do horário de trabalho.

Nesse sentido, os estudos sobre o trabalho docente constataram que o professor dobra a sua carga de trabalho, para melhorar os vencimentos e muitas vezes conseguem inclusive triplicar sua jornada de trabalho. (Paschoalino, 2009 e Oliveira, 2003). Para garantir uma formação esses docentes tiveram que desdobrarem para conciliar trabalho e formação, como se fossem instâncias distintas.

Na procura de uma formação que permitisse a esse profissional da educação uma mobilidade de horários e uma autonomia em seus estudos, a Educação a Distância EaD, contemplou essa perspectiva. A EaD, que não se trata de uma modalidade nova de educação, muito pelo contrário, já se fazia presente há muito tempo, desde os cursos por correspondências e vieram favorecer esses profissionais que ensinam e precisam aprender.

A EaD apresenta percursos de consolidação diferenciada em cada localidade. No Brasil, a partir de referenciais legais sua constituição abriu possibilidades de formação com flexibilidade de horários. No universo de possibilidades, a EaD se encontra ancorada em diversos aspectos relevantes para a contribuição de uma educação efetiva.

[...] no momento, a educação a distância está ganhando cada vez mais importância por causa de sua relação estrutural com muitas formas de aprendizagem on-line. Na medida em que consegue recorrer a 150 anos de experiência em ensino e aprendizagem assíncronos fora da sala de aula tradicional ou anfiteatro, pode contribuir substancialmente para a estrutura pedagógica atual da aprendizagem on-line. (Peters, 2004, p. 27).

No Brasil os ordenamentos jurídicos da EaD foram respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 (1996), em especial no: “[...] art. 80º - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (Brasil, 1996). Nesse contexto, abriu-se um panorama de formação, que permitia a flexibilidade de horários para os alunos e uma educação de qualidade “[...] oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União” (Brasil, 1996). Dessa maneira, a finalidade de formação contínua para os professores se expressou de forma veemente, pois a súmula presente nos princípios educacionais associava a formação do professor e a qualidade de ensino.

Os ordenamentos jurídicos para essa modalidade de ensino foram construídos simultaneamente com o intuito de garantir a qualidade da educação ministrada. No ano 2005 foi promulgado o Decreto n. 5.622, que regulamentou a EaD no Brasil, caracterizando-a, conforme o Art 1º:

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Brasil, 2005).

A legalização supracitada expressou a mediação pedagógica que poderia ocorrer também se utilizando das tecnologias da informação e da comunicação apesar da distância geográfica entre professores e alunos.

O Decreto 5.622/2005 reiterou a competência do Ministério da Educação em promover os credenciamentos das instituições, para oferta de cursos e programas de formação a distância para a educação superior, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Dessa forma, foi

se consolidando o ordenamento jurídico para a educação, que posteriormente foi se desdobrando em outras orientações.

Assim, foi promulgado o Decreto 5.773 de maio de 2006: “[...] dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (Brasil, 2006). No que tange a EaD, esse decreto atribuiu à Secretaria de Educação a Distância competência para credenciar e supervisionar os cursos ofertados pelas instituições públicas.

A regulamentação da educação a distância também se fez presente na Resolução n. 1, de 8 de junho de 2007, que normatizou os cursos de Pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Dessa forma, reiterou à formação a distância já estabelecida na Lei 9.394/96 e determinou o seu funcionamento: “Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.” (Brasil, 2007a, s/p).

Toda essa articulação do respaldo legal veio credenciar e sistematizar a modalidade de EaD, que permitiu repensar a educação na sua dimensão mais ampla. Os diferentes cursos de EaD e suas múltiplas formas de organização não poderiam perder o foco maior que se circunscreve no entendimento da “[...] compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA” (Brasil, 2007b, p. 7- grifos do autor).

Nessa lógica, a EaD se insere primeiramente na busca de uma educação democrática e de qualidade, em comunhão com os aspectos legais, em todo território brasileiro. Sua diferença, nesse esboço, se restringe apenas a modalidade da EaD, que permite *nuances* de atuações distintas.

[...] assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (Brasil, 2007b, p.7).

A partir desse entendimento, a EaD não se distancia do projeto educacional do nosso país, ao contrário, apresenta características próprias que possibilitam dirimir as lacunas educacionais. Destarte, para a eficácia da EaD será necessário “[...] forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.” (Brasil, 2007b, p. 7).

A formação de qualidade se fundamenta numa complexidade que deve levar em conta a abordagem sistêmica da educação. Diante desse enredamento, os aspectos normativos da EaD “[...] devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.” (Brasil, 2007b, p. 7).

Nesse contexto, a EaD na sua dinamicidade torna-se complexa e os detalhes para a sua efetiva qualidade exigem respostas aos termos normativos construídos. Cada um deles trouxe a relevância da EaD e delineou contornos para que sua atuação fosse expressa pela qualidade.

A EaD se engranzou no objetivo de uma educação democrática e de qualidade em consonância com os ditames legais. Suas características peculiares de flexibilidade de tempo facilitaram a formação de docentes em serviço. Nesse sentido, o curso de Especialização em Gestão Escolar criado em 2005, pelo MEC em caráter piloto, tomou proporções maiores e a partir de 2006 estabeleceu parceria com uma rede de universidades públicas, com o intuito de formação desse professor, no cargo de gestor escolar. Dessa maneira, esse curso de especialização *lato sensu* elucidou seu objetivo geral de formação dos professores gestores da educação básica com vistas à [...] Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social (MEC, 2011).

A política pública de formação de professores desenvolvida a partir do curso de EaD teve continuidade oferecendo novas turmas. Ao ser ministrado para os gestores concomitante com serviço possibilitou interlocuções entre a teoria e a prática. A partir de uma formação contextualizada e associada ao cotidiano de trabalho foi possível estabelecer reflexões sobre a política de formação, pois abarcou conotação diferente dos cursos simplesmente acadêmicos.

Assim, a análise deste texto se efetuou, a partir do contexto da política pública que possibilitou a EaD do curso de Especialização em Gestão Escolar, realizado no ano 2010 ministrado pela Universidade Federal de Minas Gerais no Brasil. As singularidades de cada universidade brasileira interferiram nos resultados alcançados, o que não permite fazer generalizações para todo o território nacional. Dessa maneira, as especificidades de organização e desenvolvimento do curso em questão foram aspectos salientados pelos alunos participantes.

A pesquisa a partir da metodologia

A metodologia de abordagem mista, qualitativa e quantitativa, utilizada possibilitou abarcar a complexidade envolvida. A escolha do método misto foi assertiva, pois, a associação entre o método quantitativo e qualitativo vem, na última década, tornando-se mais utilizado por permitir ao pesquisador “criar projetos compreensíveis a partir de dados e análises complexas.” (Creswell, 2007, p.211).

As análises desse estudo se centraram nos instrumentos selecionados que foram os questionários, entrevistas semiestruturadas, os diários de bordo, e os fóruns de discussões na plataforma do curso. Salientamos que, nesses dois instrumentos da mediação pedagógica: os diários de bordo, e fóruns de discussões, ocorreram com a participação intensa dos alunos no decorrer do curso.

O diário de bordo consistiu numa atividade que percorreu todo o curso. Nessa atividade, o aluno fazia reflexões sobre o curso, deixava as suas impressões, desabafos e expectativas. Esse canal aberto de escrita possibilitou elucidar o processo de aprendizagem dos alunos. Sem uma periodicidade exigida pelo curso, esse espaço de expressão foi bastante utilizado e serviu de canal, para que os professores de sala também estabelecessem pontuações sobre as reflexões elaboradas.

Já o outro instrumento pedagógico, o fórum também transcorreu por todo o curso, apenas com a diferença, que nesses espaços, as reflexões eram direcionadas pelos conteúdos. Assim, possibilitava a articulação da teoria e da prática, que teciam seus fios nos fóruns, pois permitia o olhar do gestor pela iluminação da teoria.

Os sujeitos desta pesquisa foram os dirigentes escolares que frequentavam o curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2010. Esses gestores escolares, devido à presença maciça de mulheres, que configurou 94% do total dos matriculados, nos permitiram referendar esse profissional, a partir de agora, no sexo feminino.

Destacamos que, o referido curso teve 400 alunas de 100 cidades mineiras, essas gestoras foram agrupadas em doze turmas, para facilitar o trabalho nos pólos. Durante a pesquisa foram observados todos os cuidados metodológicos necessários para a garantia do caráter de anonimato das participantes. Dessa forma, foi pedido o preenchimento do termo de livre esclarecimento, as entrevistas tiveram a gravação digital e sua transcrição precisa, para o uso da pesquisa em questão. Assim, todo o rigor do percurso metodológico foi atentamente considerado.

Tessitura das análises sobre a relação da formação e a práxis pedagógica

As análises realizadas constataram que os participantes do curso de EaD em Gestão Escolar tinham prevalência da formação no curso de Pedagogia com o percentual de 40%. Em seguida, o curso Normal Superior 23%. Esses dois percentuais juntos superam os percentuais atingidos pelas formações em licenciaturas, que tiveram o percentual de 33%. No âmbito brasileiro, esses resultados tiveram uma diferença, em relação aos índices do SAEB 2007, apresentados por

Souza (2010), em que as Licenciaturas tiveram o predomínio de 37,%, Pedagogia tem um total de 36,9% e o curso Normal Superior apenas 2,7%.

A formação em curso superior dessas participantes teve períodos diferenciados. Diante da pergunta, que questionou o tempo de conclusão da formação obtivemos os resultados de que 50% das participantes tinham tempo médio de oito anos de término do curso superior. No entanto, apenas o curso superior não bastava diante dos desafios e exigências do campo educacional.

Gatti e Barretto (2009) explicitaram nos seus estudos o movimento de busca pela formação exigida legalmente. “Mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas e voltas, remendos, complementos iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples.” (*op.cit.* p. 53).

A verdade é que em um período muito curto de tempo, o *locus* de formação docente no Brasil se destacou e mobilizou o caráter de continuidade. A formação de professores, pelo viés da gestão escolar na modalidade da EaD foi elucidada pelas manifestações realizadas por meio dos instrumentos pedagógicos do curso. As análises empreendidas buscaram inicialmente as expectativas primeiras das alunas, que denominaremos também alunas gestoras, pela peculiaridade de conjugação de sua atuação profissional e da sua formação. As revelações dessas alunas gestoras, nesses espaços elegidos foram contundentes, para expressarem os sentimentos que impregnavam essa formação:

Primeiramente, gostaria de registrar que estou muito feliz e emocionada por estar fazendo o curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar pela UFMG, já que representa a realização de um sonho. Esta é a oportunidade de ser de uma universidade pública renomada! O acesso ao Moodle3 tem sido tranquilo e bem interessante. Apesar de utilizar sempre a internet para pesquisa e estudo, o "modelo" do curso apresenta características diferentes, o que não prejudica os estudos e sim favorecesse a aprendizagem, não só dos conteúdos, mas dos recursos tecnológicos. Gosto muito de ler sobre os colegas que fazem o curso comigo, pois é uma oportunidade de conhecer pessoas e idéias diferentes. As atividades até agora concluídas ajudaram a conhecer o sistema de ensino e os recursos do Moodle. Espero que seja só o início de um processo de ensino importante que garantirá uma melhor qualidade no meu trabalho. (Gestora, 2010).

O sonho do retorno ao estudo e da oportunidade de conhecer mais, para essas alunas deixaram suas marcas na interlocução proposta no princípio do curso. As mesclas de sentimentos pautados pelos anseios e expectativas do curso conjugavam com a alegria por se tornarem

alunas da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG ficaram expressas nas palavras postadas no diário de bordo.

A constatação da responsabilidade das alunas gestoras frente ao curso deixou vazia a concepção de que a educação na modalidade de EaD poderia ser realizada sem afinco e determinação. Pois, muitas vezes, num discurso sem fundamentação, imagina-se que por se tratar de um curso de EaD, o desprendimento de tempo para estudo poderia ser menor e as facilidades poderiam ser maiores.

A organização do curso a distância, em análise, manteve a exigência de dedicação de um tempo específico de estudo. O que foi possível avaliar nesses espaços de interlocução, em que os alunos do curso em questão, tiveram que se organizarem para cumprir os prazos estabelecidos para a entrega das atividades propostas.

Estou atrasada em relação às atividades da Sala Ambiente do Direito à Educação, porém já fiz a leitura de vários textos selecionados na biblioteca virtual. Este é um assunto que muito me interessa, pois para mim é a base para as demais discussões. Vejo que, nós, gestores temos que buscar sempre nos fundamentar nas leituras, pois são elas que nos ajudarão a entender um pouco o porquê da educação atual, das políticas públicas, tantas vezes infundadas e populistas, que não visam verdadeiramente uma educação de qualidade. Mas, estamos aí, vamos à luta! (Gestora, 2010).

O discurso elaborado no diário de bordo trouxe de forma manifesta, a dicotomia em relação ao tempo. Por um lado o prazo da atividade estava encerrado. Por outro lado, foi possível certificar o movimento constituído frente ao estudo. A preocupação das alunas/gestoras com o tempo foi uma expressão recorrente nesses espaços. Estar atrasada diante de uma atividade foi um aspecto contemporizado, a partir das aprendizagens significativas que foram sendo construídas ao longo do curso.

Hoje, desde as 6h estou desenvolvendo a atividade 1 da sala PGE. Terminei agora, às 10h45, ufa! São muitas informações, informações estas para organizar entre o que aprendi e o que já vivencio na Escola. Mas ... Está valendo. Não conhecia esses ciclos de reformas educacionais na América Latina. (Gestora, 2010).

As interlocuções entre a teoria a prática foram tomando contornos mais firmes e permitiram reflexões dos alunos pela intercessão das colocações teóricas e das ações cotidianas na escola. Diante dos desafios das leituras e da compreensão dos textos acadêmicos, o discurso da prática também estava presente. As propostas curriculares densas de significados educacionais possibilitaram a inter-relação das análises demandas pelas tarefas, que propiciaram tanto a aprendizagem, quanto a associação com a prática diária. Dessa maneira, perante o novo também

foi constatado que esse universo era perpassado por aspectos conhecidos, entretanto, outro novo entendimento se abria para as alunas.

Sabemos como é importante o papel das comunidades locais participarem nas decisões relativas aos rumos, diretrizes e organizações das escolas. A escola não pode tudo sozinha. Só poderá cumprir seu papel de forma competente se tiver autonomia. Ou seja, se os que nela atuam e os que dela se beneficiam puderem definir e construir seu próprio caminho pedagógico. Nesse sentido, refletir sobre as condições necessárias que possibilitam a escola assumir a responsabilidade por sua ação educativa, só será possível através da construção de um projeto que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de seus alunos. (Gestora, 2010).

A compreensão da teoria começou a fazer parte dos escritos trazendo questionamentos e possibilitando múltiplas associações. A perspectiva da qualidade foi uma tônica nos discursos elaborados pelos alunos-professores que se sentiam, desafiados a exteriorizar índices escolares, que pautassem a classificação da escola frente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A cobrança da qualidade educacional se associava ao discurso da escola democrática e da formação contínua dos docentes. Assim, esse percurso mesclado de questionamentos da prática e o confronto com a teoria possibilitaram o uso das linguagens utilizadas nos referenciais teóricos, que passaram a ser usados com destreza pelas alunas gestoras. Ao mesmo tempo, foi constatado que as construções de analogias sobre a realidade educacional ficaram evidenciadas. As formações desses profissionais foram se concretizando nos discursos elaborados, na presença virtual, que se fazia constante e pelas mensagens proferidas conectadas com os conhecimentos aprendidos. Nesse âmbito, foi possível afirmar que a forma como o curso desenvolveu possibilitou: “[...] privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento de escolas próximas”. (Freire, 1991, p. 81).

Nas palavras do autor supracitado, o espaço de interlocução deveria estar presente na formação. Assim, nos fóruns, os alunos gestores postavam suas idéias, e essas eram discutidas e analisadas por todos os outros colegas. As contribuições de cada uma das alunas, conjuntamente com as análises dos professores do curso enriqueceram os textos estudados por meio das suas associações com a prática educacional. A cada atividade de análise das conjunturas já construídas determinaram a esperança de repensar o novo, a partir do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e sua ação coletiva de elaboração.

A perspectiva do trabalho coletivo, com o viés democrático previsto na legalização docente direcionava o rumo e os discursos proferidos. Porém, na prática, no cotidiano das escolas, essas

fragilidades se extenuavam e deixavam em evidência a idéia da utopia. Cada vez mais, se expressava a constatação de que, construir um trabalho coletivo demanda tempo, conscientização e disponibilidade de encontros e elaborações de sínteses de aprendizagem significativas.

Estou esperando ansiosa pelos próximos temas de estudo para que possamos discutir o que seja realmente uma gestão democrática. Vivenciei em minha escola modelos dessa gestão, mas o que vi foi mais ou menos isso. Acreditava estar fazendo com que todos participassem propúnhamos votações para todas as decisões, nosso colegiado se reunia com frequência, estávamos certas de sermos democráticas. Pura ilusão: nosso colegiado só tratava da indisciplina dos alunos e da aprovação do uso de verbas, nossos professores sempre descontentes com decisões tomadas com a prévia aprovação dos mesmos, pais distantes, agentes e técnicos excluídos. Um caos. Afinal como fazer com que a gestão seja efetivamente democrática? (Gestora, 2010).

A cada tópico das disciplinas múltiplos questionamentos se fizeram presentes. A partir de cada olhar sobre a escola e seus membros partícipes as luzes da teoria deixavam entrever outras questões e lacunas. A dinâmica do curso buscou mostrar conteúdos teóricos, aspectos relacionais, organização e avaliação como um processo de conhecer e aprofundar na dimensão da gestão escolar. Dessa forma, a cada tema permitia novas considerações, que a realidade da escola pública se desnudava.

[...] uma idéia bastante recorrente na prática educacional, a escola de um modo geral é por excelência o palco da diversidade e é preciso que se tenha clareza do que significa isso na sua organização e funcionamento, nos seus mínimos detalhes, e do que se precisa realizar para não se deixar sucumbir pelos problemas advindos da relação constante e ininterrupta com as questões próprias do buscar conviver harmoniosamente com as diferenças, seja as que dizem respeito aos alunos, aos educadores e educadoras ou aos funcionários. De um modo geral, a educação privada lida com este problema praticando a seleção e a homogeneização, mas, na escola pública, é preciso aprender a lidar com todos sem excluir e discriminar. É preciso se convencer e acreditar que é possível se construir uma escola que não trate as diferenças como obstáculo ou empecilho, mas como um desafio a ultrapassar, um desafio que nos torna melhores e mais competentes educadores. (Garcia, 2011, p. 132).

O construir do trabalho pela perspectiva do teórico e das intervenções realizadas continuamente pelos professores do curso possibilitaram as alunas irem tecendo os fios da práxis pedagógica. Os questionamentos da prática obtiveram ecos na teoria e provocavam reflexões constantes durante o curso.

Os impasses da escola adquiriram formas mais delineadas diante das discussões provocadas pela teoria. Assim, no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que propunha uma análise da realidade da escola – por meio do PPP, também foi um aspecto difícil de ser consolidado. Essas gestoras durante o tempo do curso desencadearam a formação crítica frente à realidade das escolas. Contudo, a construção nos parâmetros acadêmicos dessa análise final foi um processo trabalhoso.

Depois de ler suas orientações me decidi por falar sobre a avaliação. Acredito que fazer uma análise a partir da construção de um paralelo sobre o que acontece em minha escola, o que é tido como ideal (a partir das leituras do curso) e o que consegui construir no PPP possa ser uma estrada interessante e instigante. (Gestora, 2010).

O diálogo entabulado da aluna gestora com a professora do curso ressaltou a primeira dificuldade, a escolha do tema de análise do TCC. Dentre tantos temas refletidos com a prática educacional a delimitação e aprofundamento em um aspecto foi um exercício de escrita, mas também de repensar e reelaborar os conteúdos estudados. Esse processo de construção do TCC demandou tempo e dedicação de ambos os lados tanto na tarefa das alunas, quanto na correção das professoras.

O recomeçar de um texto em construção, o ir e vir, rascunhos descartados, correções para serem refeitas. Processo moroso, cuidadoso, atento na escrita do TCC. Para essas gestoras terem seus trabalhos corrigidos e novamente a necessidade de serem refeitos foi uma dinâmica extenuante. Esse processo de formação trouxe as evidências da importância de repensar a escola e agir nela. Professores e alunos em espaços distintos, porém com um único intuito, que a aprendizagem se efetuassem. A cada retomada da escrita do TCC ficava mais próximo o objetivo do curso de permitir a interseção entre a teoria e prática.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Freire, 1987, p. 20).

Essa tarefa educativa foi uma construção paulatina durante o curso e a finalização do TCC representou a vitória para as alunas e certeza de que um novo conhecimento tinha sido conquistado. A possibilidade da prática e teoria se aproximarem foi o ponto central desse trabalho.

A experiência nos mostra que ser gestor escolar não é uma tarefa fácil, mas podem ser bastante prazerosa se trabalharmos coletivamente, com ética, transparência, dedicação e fé. Devemos acreditar que, apesar das dificuldades que enfrentamos em um país que

pouco faz pela educação, alguma coisa pode e deve ser feita dentro das escolas, que está ao nosso alcance. Não podemos deixar as nossas queixas nos paralisar, mas nos mover para a realização do que é possível. (Gestora, 2010).

A realização dessa formação não trouxe um discurso singelo e simplista de soluções fáceis, para os problemas educacionais, com os quais os professores conviviam na sua rotina de trabalho. Pelo contrário, o curso possibilitou abrir um horizonte de perspectivas de saberes, reflexões e trocas de vivências pautadas em teorias capazes de subsidiarem reflexões sobre a prática.

Considerações

A política pública que permitiu a formação contínua de professores, a partir das parcerias com as universidades públicas, para a realização dos cursos de EaD possibilitaram interlocuções diferentes no âmbito escolar. Análise do curso de Especialização em Gestão Escolar evidenciou o alcance dos objetivos do curso de formação.

A relevância desse estudo trouxe a singularidade e a especificidade da formação de uma instituição pública mineira dentro de uma proposta de âmbito nacional. A experiência da concretude do curso a distância e do acompanhamento constante mediado pelos professores apontaram para a qualidade do mesmo. Nesse sentido, outro olhar foi construído na escola, pelas alunas participantes a partir de uma formação que possibilitou o diálogo, a reflexão e principalmente a intervenção na prática pedagógica. Assim, a oportunidade de formação continuada e garantida pelo poder público contribuiu para que essas alunas-professoras repensassem a educação e dirimissem as dificuldades encontradas no trabalho docente. A organização do curso, a aproximação com os professores mediados pela internet foram fios singulares tecidos durante todo o curso. A flexibilidade de horário, a abertura para se organizar diante da sistematização do curso favoreceu a autonomia das alunas diante dos impasses existentes. As considerações salientaram que a modalidade da educação a distância na formação dos professores da educação básica atendeu aos princípios de qualidade esperados e da necessidade de políticas públicas efetivas para a continuidade desse processo.

Referências:

Arroyo, M. G. (2004). *Ofício de mestre - Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Capturado em 6 de janeiro de 2010.
- Brasil. (2005). Decreto-Lei n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 117 p. 1, 20 dez. 2005.
- Brasil. (2006). Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm Acesso em 25 de junho de 2011.
- Brasil. (2007a). Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acessado em 05 de junho de 2011.
- Brasil. (2007b). Ministério da educação - MEC. Referenciais de Qualidade de EaD para Cursos de Graduação a Distância, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.
- Brasil. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acessado em 05 de fevereiro de 2011.
- Creswell, John W. (2007). Projeto de Pesquisa- Métodos qualitativos, quantitativo e misto. Porto Alegre.
- Freire, Paulo (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, Olgair Gomes. (2011). "A Escola Zacaria já é a escola dos meus sonhos!". Cad. CEDES, Campinas, v. 31, n. 83, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 13 ago. 2011.
- Gatti, Bernadete A. e Barreto, Elba S. S. (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.
- MEC. (2011). Apresentação Escola de Gestores da Educação Básica Pública. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:escol

a-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693. Acesso em 02 de março de 2011.

Oliveira, Dalila. (2003). Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte.

Paschoalino, Jussara B. de Q. (2009). O professor desencantado – Matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Editora Armazém de Idéias.

Peters, Otto. A educação a distância em transição. São Leopoldo: Ed. da Unisinos.

10.25.

Título:

Estrategias didácticas emergentes en el marco de las políticas públicas para la acreditación de la calidad en educación superior

Autor/a (es/as):

Peña, Arama Aurora Colón [Universidad de Costa Rica]

Resumo:

Este trabajo muestra los resultados de un proyecto de extensión docente, realizado desde agosto del 2010 a diciembre de 2011 en la Universidad de Costa Rica. En la misma se presenta el tema didáctico desde el fortalecimiento de las competencias docentes, con énfasis en opciones novedosas para la formación, capacitación y actualización; que fueron identificadas en el proceso de acreditación.

Asimismo aborda y documenta las principales políticas públicas que regulan el aseguramiento de la calidad en el Sistema de Educación Superior en Costa Rica. Lo anterior, con el fin de orientar las estrategias pedagógicas; ante la ausencia de mecanismos para exigir formación didáctica a los docentes, con excepción de quienes en el sector público de la educación superior aspiran a la categoría laboral “Régimen académico”. En el sector privado, no existe esta categorización, hecho que determina que la resolución de problemas de orden pedagógico-didáctico quede en un plano individual, pocas veces colectivo.

Palavras-chave:

Educación superior, fortalecimiento didáctico, competencias docentes, políticas públicas de acreditación de calidad.

Introducción