

Formação de Professores em Projetos de Aceleração da Aprendizagem: a proposta do Cenpec

Maria José Reginato Ribeiro
Marilda F. Ribeiro de Moraes
Meyri Venci Chieffi
Zoraide Faustini da Silva
Maria Beatriz Bittencourt Colella

Pedagogas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e
Ação Comunitária (Cenpec).

Os projetos de aceleração de aprendizagem têm sido implantados no ensino público fundamental nos últimos anos, em vários pontos do País, no contexto de políticas educacionais de combate ao fracasso escolar. Visam corrigir a defasagem idade/série nos sistema de ensino, desenvolvendo uma ação pedagógica junto a alunos multirrepetentes, de forma a permitir-lhes a retomada do percurso regular de escolarização, vindo a freqüentar a série prevista para seu grupo etário.

Desde 1996, o Cenpec tem sido chamado a participar de alguns desses projetos, tendo produzido materiais de apoio para professores e alunos (em São Paulo, 1996, e no Paraná, 1997-1998) e desenvolvido programas de formação continuada dos docentes. Essa demanda implicou, primeiramente, uma reflexão da equipe sobre o fracasso escolar e seus determinantes externos e internos à escola, bem como os benefícios e riscos que projetos de aceleração da aprendizagem poderiam trazer para a continuidade dos estudos desses alunos, dependendo de suas condições de implementação. Era preciso dimensionar seu alcance nos sistemas de ensino tal como se encontram hoje estruturados, assim como as dificuldades inerentes aos projetos, sem ilusões ou ingenuidade, para realizar uma competente assessoria às redes públicas.

Os alunos multirrepetentes, público-alvo dos projetos, encontram-se continuamente ameaçados de exclusão escolar, à medida que não são atingidos pela proposta educativa vigente nos sistemas de ensino. Com isso, ficam impedidos do acesso, a que têm direito, aos benefícios da educação fundamental, cuja função é auxiliá-los a compreender melhor a realidade em que vivem, pela apropriação dos saberes sistematizados, podendo nela interferir de forma mais consistente e crítica.

Um projeto que visa trazê-los de volta para o processo de aprendizagem escolar, reaproximando-os de uma relação positiva e prazerosa com o conhecimento, exige modificações na organização do ensino, do currículo e da escola, uma vez que esses mesmos elementos integram o contexto de produção dos fracassos anteriores

- caso contrário, o projeto seria uma falácia ou, no máximo, mero programa de reforço.

As condições socioeconômicas e políticas no País são determinantes da desigualdade que gera a exclusão social, com reflexos na distribuição desigual do conhecimento e em mecanismos de seletividade e discriminação no interior da escola. Lutar pela democratização do ensino faz parte da luta para transformar essa situação e implica, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a política educacional, em todas as instâncias do sistema, para identificar, em sua estrutura e funcionamento, aquelas condições que contribuem para a exclusão nos vários âmbitos de atuação - e modificá-las.

Consideramos que a prática homogeneizadora e fragmentada da escola é um dos importantes fatores de exclusão. De modo geral, a escola trata de maneira uniforme o currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, desconsiderando as especificidades culturais dos alunos, suas necessidades, dificuldades, experiências de vida e de escolaridade. Por sua vez, a segmentação dos conteúdos curriculares por disciplina, por série, por bimestre e até por dia, aliada à fragmentação do tempo escolar, especialmente nas séries finais do ensino fundamental (provocando a "mudança de assunto" a cada hora), contribui para essa descontextualização dos saberes a ser apropriados, o que requer ainda mais esforço por parte de alunos com dificuldades. Assim, elaborar uma proposta educativa que vise à aprendizagem dos alunos implica repensar o currículo, modificar o tempo, espaço e rotina da escola, instalando condições de trabalho e de formação para os professores, tais como redução de número de alunos por classe, reorganização da grade curricular e da duração das aulas e horário remunerado para estudo e trabalho coletivo dos professores.

Isso se torna particularmente relevante quando se trata de atender a alunos já marginalizados pela estrutura vigente. A efetivação de tais medidas permite desenvolver uma atuação pedagógica sobre as diferentes dificuldades que esses alunos enfrentaram em sua história escolar, mobilizando-os novamente para o co-

hecimento e estimulando sua autonomia e autoconfiança na capacidade de aprender e na busca do saber sistematizado. Para tanto, faz-se necessário que a escola problematiza sua prática, identificando as contradições existentes e refletindo sobre uma organização de ensino que permita a todos aprender.

Assim, em nosso entender, projetos de aceleração da aprendizagem devem ter um prazo definido de vigência, ser articulados a outras ações da política educacional no combate ao fracasso escolar, assumindo um caráter emergencial e não estrutural, o que significa que não devem perpetuar-se nas redes de ensino como uma modalidade paralela. Podem funcionar, contudo, como uma alavanca de transformação, ao desencadear a discussão sobre o fracasso, ao rever a estrutura e as condições do ensino em sala de aula, da escola e do sistema.

Essas convicções levaram-nos a aceitar o desafio de participar do desenvolvimento desses projetos junto a Secretarias de Educação, produzindo materiais e coordenando programas de formação. Embora cientes de estar atuando apenas em um dos aspectos do fracasso escolar, acreditamos que fortalecer a ação docente e favorecer a aprendizagem dos alunos em situação de desvantagem é contribuir para melhorar a escola, lutando contra a exclusão.

O programa que nos propusemos a desenvolver devia, pois, abordar simultaneamente aspectos do currículo, dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação e, ainda, trazer para a discussão com os educadores a própria questão da exclusão, com seus condicionantes externos e internos à escola.

A concepção de formação continuada que embasa nossa proposta

Em nossa perspectiva, a formação continuada do professor tem a função de desenvolver suas competências enquanto docente, membro de uma equipe escolar e de uma categoria de trabalhadores, pois essas são as dimensões constituintes de sua identidade profissional.

Espera-se dos professores que tenham competência para ensinar, visto que escolheram essa profissão e obtiveram institucionalmente o direito de exercê-la. O foco de sua ação é, pois, a aprendizagem dos alunos. No entanto, a produção acadêmica sobre concepções de ensino, situações de aprendizagem e o papel do professor evoluíram muito nas últimas décadas:

Hoje parece claro que ensinar não consiste mais em dar boas lições, mas em fazer aprender, colocando os alunos em situações que os mobilizem e os estimulem em sua zona de desenvolvimento proximal, permitindo-lhes dar um sentido ao trabalho e ao saber. Quem poderia pretender, hoje, dominar conceitualmente e, ainda, praticamente, a arte de organizar e animar situações de aprendizagem? (Perrenoud, 1998, p.212).

As mudanças no mundo contemporâneo são muito rápidas, assim como a produção de novos conhecimentos e de tecnologia, o que impõe, no campo educacional, a necessidade de os professores se renovarem constantemente, estudando, refletindo e discutindo sua atuação docente, em função desses avanços. Mas o professor não atua isoladamente: o exercício de sua profissão se dá em um espaço próprio, a escola, com um contexto sociocultural específico, no qual também atua um determinado grupo de profissionais - os demais professores, o coordenador pedagógico, o diretor, os funcionários administrativos e operacionais.

A escola tem uma função social - garantir as habilidades e o conhecimento necessários para a compreensão do mundo -que só pode ser efetivada pela ação articulada de todos que nela atuam, o que exige que esses profissionais discutam e elaborem juntos o projeto educativo da escola, partilhando princípios, metas comuns e responsabilidades. Assim, é função dos programas de formação sensibilizar, estimular e instrumentalizar os professores para trabalhar em equipe, tendo em vista a formulação de um projeto coletivo destinado à formação dos alunos.

Além de fazer parte de um grupo de educadores de uma escola, o professor integra também uma categoria profissional. Um professor autônomo, sujeito de sua profissão, não pode ignorar as questões de natureza política, pedagógica e administrativa que lhes dão contorno e interferem em sua prática cotidiana. Nem todos os programas ajudam a desenvolver essas competências nos professores; muitos cursos tratam isoladamente alguns aspectos dessas competências, abordando-as de forma fragmentada e desarticulada, pois

... é relativamente fácil trazer algumas novidades - idéias, tecnologia, ferramentas - mas é muito mais difícil integrar esses aportes a uma gestão de classe e a um sistema didático (...) Orientar a formação contínua para as competências, portanto, é ampliar o campo de trabalho e dar às práticas reais mais espaço que aos modelos prescritivos e aos instrumentos (Perrenoud, 1998, p. 20).

Nessa visão, a formação continuada deve estabelecer um diálogo com a formação inicial dos professores e sua prática docente, num movimento de renovação e aperfeiçoamento constantes que os auxilie a resolver os problemas com os quais vão se deparando na prática, ao longo do exercício da profissão. Esse diálogo será mais rico e competente quanto mais qualificada for a formação inicial a que tiveram acesso. No entanto, não se pode ignorar as precariedades desses cursos no País. Assim, apesar de não ser função da formação continuada substituir ou suprir deficiências da inicial, os pontos críticos em relação aos conhecimentos específicos da disciplina e à prática de ensino devem ser trazidos à luz para serem compreendidos e superados, à medida do possível. Assim, a formação continuada faz sentido quando realimenta a inicial e se volta para a prática cotidiana do professor.

Por sua vez, essa prática não pode ser vista isoladamente, pois sofre influências do contexto escolar específico, da cultura vigente na escola onde atua. A formação continuada deve

então basear-se em uma visão que articula o ensino específico das disciplinas em sala de aula à ação formativa da escola; que considera o professor como educador, o qual, junto aos demais profissionais da escola, é responsável pela inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem. Assim, acreditamos que o próprio local de trabalho deve constituir também um espaço formativo, o que implica a instalação de horários comuns para estudo, discussão e planejamento da atuação coletiva do corpo docente.

Dessa forma, os programas de formação devem ser organizados de modo a abranger a especificidade do público envolvido, os conteúdos curriculares, a atuação em sala de aula e na escola, tendo como referência a realidade do contexto no qual a ação será desenvolvida.

No caso específico dos projetos de aceleração, o que se pretende é preparar os professores para atuar junto a alunos multirrepentes, cujas dificuldades de aprendizagem a escola ainda não conseguiu atender. Não se trata de aulas de reforço nem de didática específica para alunos com dificuldades. O que se propõe é: o desenvolvimento de um rearranjo curricular desseriado, que reorganiza os conteúdos tradicionalmente previstos para séries específicas de forma abrangente e significativa (razão pela qual os alunos podem ser agrupados independentemente de sua série de origem); uma atuação em sala de aula que permita atender à heterogeneidade dos alunos; e à instalação de nova dinâmica na unidade escolar, que assegure a atuação concertada de todos os docentes de uma mesma classe, em benefício da aprendizagem dos alunos.

Nesse caso, às dificuldades normalmente enfrentadas pelos professores para levar adiante propostas de formação em serviço, como condições desfavoráveis das escolas, falta de incentivos, problemas da formação inicial, somam-se outras:

- preconceito em relação aos alunos, manifesto pela descrença em sua capacidade de aprender;
- desconfiança quanto a um suposto aligeiramento dos conteúdos, fundada na crença de que seja imprescindível "ensinar" todos os previstos nos programas curriculares, dispostos em

itens distribuídos pelas séries do ensino fundamental e, muitas vezes, desconectados entre si e da realidade em que vivem os alunos;

- o receio do desprestígio profissional diante dos colegas da escola e da comunidade, por lecionarem para alunos "atrasados", o que é desvalorizado;

- e, ainda, a desconfiança que os alunos também têm em relação à sua própria competência, introjetada pelos sucessivos fracassos anteriores.

A análise desse conjunto de elementos levou-nos a direcionar o trabalho com os professores para: a discussão política sobre a função social da escola e o papel dos professores na formação da cidadania e na inclusão dos alunos; a reflexão sobre o currículo do ensino fundamental - o que é realmente importante que o aluno aprenda nesse nível de escolaridade e por quê; uma análise da massificação do ensino e o decorrente não-atendimento à heterogeneidade dos alunos; a compreensão de que a atuação pedagógica da escola deve ser produto da ação coletiva, uma vez que todos os profissionais que nela atuam têm responsabilidade na formação de todas as pessoas que estão ali aprendendo.

Com os pressupostos mencionados e visando atender às questões acima, o programa consiste em encontros periódicos, desenvolvidos na forma de oficinas e tendo como ponto de partida situações de sala de aula no ensino das disciplinas e a relação com os alunos. Os professores podem assim reconhecer-se nesta proposta e, então, problematizar e discutir, com apoio nos referenciais teóricos tanto da concepção das áreas do conhecimento e suas respectivas práticas de ensino, quanto da proposta pedagógica geral que fundamenta o Projeto. Nesse caso, o aprofundamento teórico faz sentido para o professor, porque vem iluminar sua prática, auxiliando seu entendimento e permitindo identificar nela os pontos fortes, as contradições e as fragilidades. Ter clareza do que faz, como faz, por que e para que fortalece o profissional e contribui para imprimir maior qualidade à sua atuação.

As oficinas de atividades dos encontros de formação e o material produzido para professores e alunos constituem sus-

tentação à ação docente, que se complementa pelo trabalho coletivo na escola, onde os professores estudam a proposta, discutem as situações de aprendizagem dos alunos e planejam intervenções. Esse processo visa fortalecer a autonomia dos professores, levando-os a apropriar-se de um fazer pedagógico que os auxilie a ensinar com sucesso, isto é, fazer os alunos aprenderem e, ao mesmo tempo, articular suas ações no coletivo da escola para a constituição de um projeto educativo que atenda a todos os alunos. Um professor autônomo, em nosso entendimento, é aquele que reflete e faz a crítica das propostas de sua disciplina, das condições de ensino da escola e do sistema, para tomar decisões, junto com seus pares, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino para todos.

No entanto, o exercício da autonomia não depende apenas de vontade própria; exercê-la implica estudo, debate, possibilidade de transformação, o que requer apoio político, financeiro, administrativo e pedagógico. Assim, julgamos fundamental a participação, nos programas de formação, de profissionais das outras instâncias do sistema, para garantir condições e apoio às escolas. Consideramos de fundamental importância ressaltar tais condições, particularmente num momento do País em que é voz corrente o discurso hegemônico da descentralização e autonomia; quando entendida de maneira genérica, sem explicitação e garantia de políticas de sustentação, autonomia pode significar abandono.

Formação dos professores no Projeto Correção de Fluxo do Paraná

Participar do Programa de Adequação Idade-série (PAI-S) em 1997 e 1998, para alunos de 5^a a 7^a série do Estado do Paraná, foi um desafio para a equipe do Cenpec, mesmo com a experiência ganha anteriormente junto à rede estadual de São Paulo, com o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração, destinado aos alunos de 1^a a 4^a série. Participar de um programa voltado aos professores das séries finais do ensino fun-

damental implica buscar a atuação coerente e integrada dos docentes das diferentes disciplinas de uma mesma turma de alunos.

No Projeto, a formação dos professores e a simultânea produção do material de apoio para professores e alunos ficaram sob a responsabilidade direta do Cenpec, em interlocução permanente com os técnicos do Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed/PR). As escolas participaram do projeto por adesão, tendo o DEPG propiciado algumas condições de trabalho consideradas imprescindíveis para que o programa realmente tivesse reflexos em sala de aula. No contato constante entre ambas as instituições desde a concepção do Projeto, definiu-se que as classes seriam formadas com no máximo 25 alunos, as escolas seriam orientadas a organizar seus horários de forma menos fragmentada (por exemplo, com aulas dobradas) e a instalar horário remunerado para o trabalho coletivo dos professores. Foi previsto também o acompanhamento das equipes dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), que deveriam coordenar e sustentar a implementação do Projeto nas escolas, tendo a Secretaria organizado uma estrutura de apoio para tal.

Os encontros sistemáticos com os professores e o material produzido especificamente para eles e seus alunos foram as duas grandes balizas desse programa, uma estreitamente vinculada à outra, razão pela qual as descrevemos sucintamente adiante.

O material *Ensinar e aprender*

O material *Ensinar e aprender* (Cenpec, 1998a) foi produzido para auxiliar os docentes a atuar nas classes do Projeto Correção de Fluxo, de modo a propiciar aos alunos experiências de aprendizagem bem-sucedidas, que os levassem a retomar seu percurso no ensino regular.

Tanto a produção de material quanto a formação continuada atingiram apenas professores das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Para concepção e elaboração do material e da formação, constituiu-se no Cenpec uma equipe formada por pedagogos, professores especialistas das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e uma assessora pedagógica da área de currículo. Para a composição dessa equipe, foram considerados requisitos fundamentais que os profissionais tivessem larga experiência em escola pública e na vida acadêmica, participação anterior em projetos de formação e sintonia com a concepção de educação, de ensino e aprendizagem aqui defendida. Durante todo o ano de 1997, essa equipe manteve encontros semanais, na busca da coerência e integração entre os princípios, a concepção pedagógica geral da proposta e as concepções de ensino de cada disciplina presentes no currículo oficial do Paraná. As principais decisões referentes à seleção e organização de conteúdos, estrutura do material, definição de habilidades escolares comuns às disciplinas, procedimentos relativos aos processos de ensino-aprendizagem e avaliação, foram tomadas após intensa problematização, nesse coletivo. O trabalho conjunto dos especialistas com os pedagogos mostrou-se extremamente necessário e complementar, na tessitura da articulação entre a proposta pedagógica geral e as das diferentes disciplinas do currículo. Como *Ensinar e aprender* foi sendo produzido simultaneamente aos encontros com educadores durante o ano letivo, incorporou questões e sugestões dadas pelos professores participantes com base em seu dia-a-dia na sala de aula, o que contribuiu para que atendesse a questões da prática docente. O material consiste em um conjunto de quatro volumes para os professores das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, e em fichas para alunos, tanto para a atividade individual quanto em grupos, além de cartazes e jogos para a classe.

Concebido como material de caráter formativo para o professor, *Ensinar e aprender* revela a preocupação constante em explicitar a proposta pedagógica geral e a de cada disciplina, seus fundamentos teóricos e metodológicos. Da seleção de conteúdos à proposição das atividades de ensino-aprendizagem, justificam-se ao professor as razões das indicações feitas.

A seleção de conteúdos em todas as disciplinas recaiu sobre conhecimentos, noções, conceitos e habilidades considerados centrais para o ensino fundamental e constantes do currículo oficial. Estão organizados em torno de grandes eixos que, por sua abrangência, permitem a abordagem de conteúdos tradicionalmente programados para esse nível de ensino sem respeitar a rígida divisão por séries e, por sua flexibilidade, possibilitam diversos graus de aprofundamento e expansão, de modo que cada docente possa melhor adequar sua dosagem às características de sua classe.

A metodologia proposta para a sala de aula respeita a especificidade de cada área do conhecimento e visa à participação intensa dos alunos no processo ensino-aprendizagem, propondo que manifestem opiniões, discutam-nas com os colegas e com o professor, levantem hipóteses, busquem informações em fontes variadas de conhecimento. O objetivo é desenvolver a autonomia dos alunos, para que saibam onde e como procurar, com competência, informações das quais precisam ou que desejam obter, habilidade essa fundamental tanto para a continuidade dos estudos no ensino médio quanto para o exercício da cidadania. Em todas as disciplinas há indicações para o desenvolvimento das habilidades escolares de leitura e escrita, tradicionalmente relegado pelos professores das demais disciplinas, que o atribuem aos de Língua Portuguesa. Desse modo, nas atividades de todas as disciplinas, os alunos são orientados para leitura dos mais variados tipos de texto em diferentes linguagens - como textos informativos, argumentativos, gráficos, tabelas, mapas e fotografias - e, da mesma forma, produzem textos como narrativas, sínteses, relatos de entrevistas, gráficos.

Com a finalidade de que os docentes envolvidos pudessem ter conhecimento da proposta para as demais disciplinas, cada volume apresenta ainda um quadro-síntese do conteúdo de todas elas - unidades temáticas, temas ou projetos propostos, bem como as respectivas noções, conceitos e habilidades que se pretende desenvolver nos alunos.

A avaliação da aprendizagem tem como foco a análise contínua das produções dos alunos, com o objetivo de identificar

os progressos conseguidos e os pontos críticos, as dificuldades, para que o professor possa planejar as intervenções necessárias a fim de que os alunos avancem na direção dos pontos de chegada pretendidos. Não se tem a expectativa de que todos os alunos cheguem da mesma forma e ao mesmo tempo a esses alvos. Eles constituem horizontes de aproximação, de forma que possam ser acolhidos os diferentes desempenhos dos alunos, garantindo-se, no entanto, o progresso de todos.

Ensinar e aprender pressupõe a fundamental mediação dos professores. Assim, foram previstas, nos encontros de formação, situações para que os professores o analisassem, incorporando as indicações feitas, as práticas que já desenvolviam, fazendo escolhas e adequações às suas classes. Seu uso não prescinde da leitura, discussão e planejamento conjunto entre educadores, daí sua vinculação ao programa proposto.

Os encontros de formação com docentes e técnicos

Dada a dimensão da rede estadual e a grande adesão ao Projeto (11 mil e 100 professores, 110 mil alunos no primeiro ano de seu desenvolvimento), o programa foi desenvolvido por multiplicação, ou seja, por um grupo de professores, diretamente capacitados pelo Cenpec, que se encarregaram da formação dos demais docentes de suas regiões. Esses professores multiplicadores também lecionavam para as classes do Projeto, condição que lhes dava maior legitimidade junto aos colegas da rede.

Optamos por envolver, desde o início, técnicos dos 30 NREs do Estado, considerando a já aludida importância do apoio aos docentes por essas instâncias na sustentação do Projeto. Assim, bimestralmente, deslocavam-se de cada núcleo para os encontros em Curitiba (encontros de três dias, total de 24 horas) 11 representantes: cinco professores multiplicadores, um de cada disciplina; cinco técnicos da equipe de ensino do NRE, um de cada disciplina; e o coordenador do Projeto Correção de Fluxo no Núcleo.

Os professores e técnicos eram agrupados por disciplina, e os encontros coordenados por duplas formadas por um pedagogo e um especialista, autores do material, ficando os coordenadores do Projeto no NRE em uma sexta turma, coordenada pela assessora pedagógica do Cenpec. Todas as turmas contavam ainda com representantes da equipe técnica do órgão central da Secretaria.

Como o atendimento à diversidade, o acolhimento às diferenças e a reinserção dos alunos no processo de aprendizagem são princípios difíceis de serem concretizados em sala de aula, o programa consistia basicamente em oficinas para desenvolver situações de ensino e aprendizagem sugeridas no material, as quais contemplam momentos individualizados, discussão em pequenos grupos e momentos coletivos. Assim, os professores discutiam as sugestões e podiam antecipar dúvidas e dificuldades que os alunos poderiam apresentar ao realizar as atividades. Ao mesmo tempo, vivenciaram formas de orientar os alunos, de modo a incentivá-los a expressar suas hipóteses e opiniões sem medo de errar, dialogando, discutindo, questionando e sistematizando o que aprendem. Também constituíam atividade das oficinas a análise de produções dos alunos, acompanhadas de exercícios de registro descritivo e proposição de intervenções necessárias para subsidiar a avaliação.

O grupo dos coordenadores do Projeto nos NREs, além de inteirar-se da proposta para as disciplinas, tinha como tarefa discutir e planejar as ações de acompanhamento na região, trazendo para os encontros as conquistas obtidas e os problemas surgidos na prática dos professores e das escolas, para debater com seus pares, discutindo encaminhamentos junto à Secretaria, com vistas à sustentação e ao apoio ao desenvolvimento do Projeto.

Iniciado em 1997, esse processo estendeu-se por 1998, com a intenção de dar continuidade e solidificar a prática recém-construída. Nessa segunda etapa, o objetivo foi subsidiar os professores da 8ª série, para a qual havia sido encaminhada a maioria dos alunos participantes do Projeto no ano anterior. Visando a fortalecer a autonomia dos docentes, estes participaram diretamente, em oficinas, da elaboração de uma proposta pedagógica para essa série

final, tornando-se co-autores da mesma; procederam à seleção, em cada disciplina, de conteúdos que pudessem complementar os conhecimentos básicos do ensino fundamental, detalhando e sugerindo abordagens para seu desenvolvimento em aula, aprofundando questões relativas a classes heterogêneas e avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentre outras. Para isso, apoiaram-se em subsídios teóricos oferecidos nos encontros, em publicações da Seed, no material *Ensinar e aprender* (Cenpec, 1998a), em obras de referência, livros didáticos e outros recursos de que dispunham, além de uma série de volumes especialmente produzidos para cada encontro - *Ensinar e aprender: reflexão e criação* (Cenpec, 1998b) - contendo, ao mesmo tempo, textos de apoio e os resultados das oficinas realizadas no encontro, de modo a subsidiar o processo de multiplicação.

Ao longo do ano, os multiplicadores, junto aos coordenadores de cada área nos Núcleos, elaboraram e detalharam o planejamento de atividades, que deveria ser complementado pela equipe docente em cada escola, após a multiplicação. Esse processo buscou, pois, fortalecer os professores enquanto autores da proposta de trabalho em sala de aula. Foi também com essa intenção, divulgando suas realizações, que se organizou a publicação *Ensinar e aprender: relatos da prática* (Cenpec, 1998c). Esse volume contém relatos de professores de todos os NREs, cujos técnicos participaram da estruturação dos textos junto aos autores, assim como da seleção daqueles a serem incorporados na publicação, editada pelo Cenpec. Os *Relatos* trazem experiências de sala de aula, indicações do percurso realizado pelos professores com os alunos no decorrer do Projeto, das dificuldades e inseguranças que viveram e, também, do prazer com a aprendizagem de seus alunos.

Reflexos em sala de aula

A preocupação com os reflexos da formação na sala de aula esteve sempre presente na proposta, tendo em vista o foco na aprendizagem dos alunos. Os encontros de formação previam momentos específicos para os professores relatarem e discutirem o pro-

cesso vivido em sala de aula: dificuldades e progressos dos alunos, encaminhamentos mais adequados à continuidade do Projeto, compatíveis com sua realidade e com a proposta pedagógica. A análise de produções dos alunos foi um ponto forte de sustentação dessas discussões. Além disso, cada encontro comportava um momento final de avaliação do processo desenvolvido ao longo dos três dias. Os registros dessas avaliações, aliados ao processo de seleção dos relatos de prática para integrar a referida publicação, fornecem indícios do reflexo do programa na prática docente dos participantes do Projeto.

Ainda, sob orientação do Cenpec, ao final de 1998, os NREs procederam a um mapeamento dos efeitos do Projeto. Com o objetivo de trazer a voz de alunos e professores sobre a experiência vivida, solicitou-se que estes respondessem a questionários em que poderiam manifestar suas percepções quanto a pontos significativos, críticas e dificuldades. Nesse levantamento, em cada Núcleo, selecionaram-se quatro escolas, nas quais foram respondidos questionários pelo conjunto da equipe docente, pelos professores das cinco disciplinas lecionando para classes "de Correção de Fluxo" e pelos alunos de uma turma de 8ª série em seu segundo ano de Projeto. Os próprios técnicos dos Núcleos procederam à síntese das respostas obtidas, propiciando à Secretaria indicadores do impacto do Projeto em todo o Estado. Além dessas sínteses, os NREs também forneceram ao Cenpec as respostas das equipes escolares (120) e amostras das respostas de alunos (ao todo, 881) e de professores (422).

As informações aí colhidas, junto às demais já mencionadas, permitem configurar um quadro da trajetória de alunos e professores no Projeto, fornecendo uma dimensão das mudanças ocorridas na prática da sala de aula, na interação professor-aluno e professor-professor, na busca de superação das práticas tradicionais, articulando os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

As mudanças mais significativas percebidas pelos professores em sua prática referem-se aos conteúdos ensinados e à forma de ensinar. Para eles, a organização dos conteúdos em unidades temáticas, temas e projetos e o fato de estarem relacionados com a realidade dos alunos tornaram-nos mais articulados e significati-

vos: "Hoje, se os alunos não perguntam mais por que precisam aprender determinado conteúdo, talvez seja porque nós, professores, entendemos por que ensinar esses conteúdos". A relevância dos conteúdos desenvolvidos também transparece em inúmeros depoimentos de alunos: "Não aprendemos só matérias, mas coisas importantes sobre nossa vida, como trabalho, documentos e assuntos importantes sobre o País, economia e política".

Também, quando da seleção dos depoimentos para integrar os *Relatos de prática*, ficou patente tanto a adesão entusiasta a projetos ou atividades propostas - "Histórias que a família conta", em Língua Portuguesa, ou "Era uma vez na Idade Média", em Língua Portuguesa e História - quanto a adaptação ou integração de outras, tais como "Valorização do Ambiente", "Preservando o Bairro" (integrando conteúdos de Geografia e Ciências), "Medidas no cotidiano" (Matemática), "Cozinha Alternativa", "Projeto Vida" (Língua Portuguesa e Ciências), etc.

A adesão ao Projeto, porém, não ocorreu sem resistências ou a inquietação de ter de ensinar a alunos que "havia perdido o ritmo de aprendizagem". A resistência pode ser traduzida em relatos como: "No início, pensei: é mais um projeto caindo de pára-quedas sobre nossas cabeças"; ou "O Projeto Correção de Fluxo deveria ser bom para os alunos, mas acabou sendo mais um fator de propaganda do governo para o Banco Mundial, pois o mesmo jamais visou os alunos, mas sim o fundo que vem para os cofres públicos". Certa inquietação de pais dos alunos também foi percebida pelos professores: "Os pais, no início, ficaram meio receosos, pois achavam que não iria dar certo. Mas, no decorrer do Projeto, superaram as dúvidas e houve mais aceitação. Hoje estão confiantes". Dentre os facilitadores da adesão ao Projeto, destacam-se o trabalho integrado dos professores na escola, as oficinas de formação e o próprio material *Ensinar e aprender*.

A propósito, a Seed procedeu, em 1999, a uma pesquisa, junto a todo o corpo docente da rede, acerca dos diversos programas de formação por ela oferecidos no período 1997-1998, em que o programa do Cenpec é apontado pelos professores como "o melhor" de que participaram (Paraná, 1999, p. 50).

De modo geral, os professores consideram, em seus depoimentos, a "nova" forma de ensinar proposta no programa como mais eficaz, ressaltando a diversificação das atividades e da organização da classe, o desenvolvimento dos conteúdos a partir dos conhecimentos dos alunos, a instalação do diálogo e da participação como rotina em classe - os quais teriam tornado as aulas mais dinâmicas e interessantes, mobilizando os alunos para a busca do conhecimento: "Percebo meus alunos motivados, participando, mostrando aos outros seus trabalhos e, principalmente, entendendo o que estão fazendo"; "Estão se mostrando mais motivados, interessados, seguros, capazes de aprender". De maneira geral, os alunos "tornaram-se mais independentes, aprenderam a pesquisar, questionar e a defender suas idéias".

Os alunos também expressam que as aulas estão mais interessantes, destacando que os professores estão mais preocupados com a aprendizagem de todos, dando-lhes atenção e "repetindo as explicações até entenderem bem o conteúdo"; "Os professores estão explicando melhor, com muita paciência, dão toda a explicação necessária"; "Os professores mudaram muito o jeito de ensinar, (...) fazem o que podem para que o aluno consiga aprender"; "Eu não conseguia acompanhar os outros em Matemática, não sabia resolver exercícios de álgebra, mas o professor, com várias explicações diferentes, conseguiu me ensinar"; "Houve muitas mudanças no ensinamento (...) trabalhamos até com a história da minha vida!"

Outra mudança na prática docente refere-se ao desafio de lidar com a heterogeneidade da classe, ou seja, com alunos que apresentam níveis de conhecimento bastante diferenciados. Acolher essas diferenças, aproveitá-las a favor de cada um e do grupo não foi tarefa fácil: "A maior dificuldade foi trabalhar com um grupo de idades e séries de origem tão diferentes". De fato, a proposta pedagógica, que fundamenta o ensino em todas as disciplinas e se expressa no desenvolvimento das atividades, exige que o professor ouça os alunos, dialogue com eles, respeite suas histórias de vida e seus conhecimentos, rompendo com eventuais pre-

conceitos, passando a investir na aprendizagem de todos: "Ao dirigir um novo olhar para cada aluno, convenci-me de que todos são capazes de aprender e que, mediados por mim com eficácia, podem progredir"; "A heterogeneidade dos alunos fez com que buscasse estratégias diferentes para conseguir alcançar a todos".

Os alunos explicitam que podem dizer o que pensam sobre os assuntos tratados em sala de aula, arriscar respostas sem medo de errar, "sem passar vergonha": "O que o Projeto trouxe de bom foi a oportunidade de falar, perdi o medo de ficar na dúvida"; "Não tenho mais medo de perguntar nas aulas, e isso enriqueceu não só o meu conhecimento mas também meu próprio eu".

A atividade em grupos, como rotina de sala de aula, foi uma das grandes novidades para os alunos. Como, nesta proposta, um dos pressupostos sobre a aprendizagem é que ela ocorre na interação, diversos agrupamentos de alunos são reiteradamente sugeridos no material e nos encontros de formação; essa organização da classe tem ainda a vantagem de permitir ao professor, mediante cuidadosa organização dos grupos, dar atendimento a determinados alunos com dificuldades, enquanto os demais se envolvem em atividade de aprofundamento ou expansão de conteúdos estudados. Os alunos referem-se a essa forma de estudar como uma oportunidade de aprender "com quem sabe mais" e, também, de "ensinar o que sabem". Parece que o fato de ter sido proposta, em todas as disciplinas, a alternância de trabalho individual e coletivo ajudou realmente a atender a todos os alunos, em suas especificidades de ritmo e forma de aprender, fazendo com que se percebessem progredindo no desempenho escolar, bem como respeitados e valorizados por colegas e professores: "Aprendi a trabalhar em grupo participando mais com os colegas. Aprendi a fazer trabalhos com meu modo de pensar, com minhas próprias palavras". "Aprendi a importância de trabalhar em grupo organizado, onde um ajuda o outro e, assim, todos saem beneficiados". Entretanto, a menção ao agrupamento de alunos não aparece com tanta frequência em depoimentos de professores, os quais se referem constantemente à integração entre os docentes em seus horários

coletivos, considerada fator fundamental para o desenvolvimento do Projeto com qualidade.

O maior desafio enfrentado pelos professores em relação à mudança de prática refere-se à avaliação dos alunos, centrada em suas produções e envolvendo observação constante, registros e pareceres sobre o processo de aprendizagem de cada um e da classe. O acompanhamento sistemático do desempenho dos alunos no desenvolvimento das atividades diárias permite detectar avanços e problemas manifestados durante o estudo dos conteúdos e, a partir desse diagnóstico contínuo, planejar intervenções para promover novos avanços em relação aos pontos de chegada pretendidos; o aluno também deve tomar consciência de seus progressos e dificuldades, o que contribui para o desenvolvimento de sua autonomia. Sendo essa uma prática nova, que exige romper com o "certo" e "errado" que caracterizava a prática anterior, é natural que tenha representado uma grande dificuldade para os professores, gerando insegurança e conflitos: "Essa forma de avaliar é burocrática e complicada"; "Não temos tempo para redigir registros tão detalhados". E requer tempo para ser efetivamente posta em prática: "Percebo, como professora multiplicadora, que muitos dos meus colegas ainda não incorporaram a proposta e continuam avaliando de forma quantitativa". Quando tal incorporação acontece, entretanto, os professores manifestam que "esse jeito de avaliar é que faz sentido".

Alguns depoimentos de alunos refletem a dificuldade da instalação dessa nova prática: "Foi difícil para mim saber se estava indo bem ou mal (...) era mais fácil quando tinha nota"; "Estamos sendo avaliados passo a passo; eu penso que essa forma de ser avaliado é ruim" - revelando a escassa incorporação, por seus professores, da reiterada sugestão de que os alunos sejam continuamente informados dos seus avanços e apoiados para superar as eventuais dificuldades. Na maioria dos casos, porém, a "nova" avaliação foi bem recebida pelos alunos. A frase de um deles resume: "Agora não preciso mais me preocupar com prova, só em aprender".

Apesar das dificuldades, os professores deixam bem claro que o ensino e a aprendizagem não foram barateados, mas

"modificados", integrados e redimensionados. Também os alunos perceberam-se aprendendo com qualidade: "Quero cursar a faculdade. Isso antes não me passava pela cabeça. Hoje sei que, se me dedicar, consigo". Vários alunos referem-se diretamente a conteúdos estudados: "Estou conseguindo me sair muito bem em todas as matérias e estou aprendendo muito mais que no regular: correspondência, evolução do ser humano, equações, verbos, fazer paródias..."

Uma aluna multirrepente vinda da 6ª série relata que nunca havia sentido tanta vontade de estudar: "Só queria saber de estudar, estudar, ficava lendo até de madrugada, acho até que exagerei". Como resultado, conseguiu concluir o ensino fundamental, o que acarretou comentário depreciativo de um colega da escola: "Também pudera, ela já é bem velhona..."; no entanto, seus colegas de classe a defenderam, alegando que o tinha passado por mérito próprio: "Não, a Kelly passou para o 2 grau porque ela estudou, estudou muito". Isso a fez sentir-se "valorizada como pessoa".

Quanto à participação dos demais integrantes da equipe escolar, em seus depoimentos os professores relatam que o Projeto mobilizou o conjunto da escola em graus variados de intensidade: "A escola toda se mobilizou com a implantação do Projeto Correção de Fluxo. Nos dias de curso (encontros de formação), os demais professores também se envolveram de uma forma ou de outra, atendendo em horários especiais às turmas do regular, para o bom funcionamento da escola". Foi relatado também que "houve uma integração maior entre professor e equipe pedagógica, buscando trabalhar juntos determinados conteúdos e resolver as dificuldades que surgiam"; "A escola como um todo mudou um pouco a maneira de ver o aluno, enxergando-o como ele é, não como gostaria que fosse"; "... passou a olhar com outros olhos os alunos do Projeto, deu-lhes apoio para superar suas dificuldades".

A gradual mudança de postura dos professores envolvidos no Projeto, na forma de ensinar e avaliar os alunos, bem como a integração e articulação entre eles gerou nos demais interesse, "curiosidade" em conhecer a proposta pedagógica, particularmente no que se refere à avaliação da aprendizagem e procedimentos

metodológicos. "O Projeto Correção de Fluxo fez a escola refletir sobre os métodos e critérios de aprendizagem. A escola precisa mudar, inovar. Gostaria que o Projeto se estendesse para o ensino regular".

A própria resistência e crítica de professores não envolvidos diretamente com o Projeto na escola foi considerada, em vários depoimentos, como uma forma de rever e avaliar sua atuação, como relata uma professora de Geografia: "Sempre que nos propúnhamos a realizar algo diferente, recebíamos algumas críticas dos colegas que nos deixavam preocupados e nos faziam questionar se nosso trabalho é algo duradouro ou 'um modismo', se ele é verdadeiro". Professores, dizem que o Projeto também lhes ampliou a própria visão de mundo, de lidar com a aprendizagem, "fazendo-nos recordar que alunos são indivíduos, por isso seres diferentes com caminhadas diferentes..."

Os depoimentos de alunos referem-se muitas vezes à recuperação da própria dignidade, pelo fato de estarem aprendendo, e à possibilidade de usar o que aprenderam na escola em sua leitura de mundo. A solidariedade que se estabeleceu entre eles e os professores, principalmente no empenho de que não houvesse nenhuma desistência e que todos pudessem "avançar", aliada à sensação de "recuperação do tempo perdido", foi outro aspecto marcante de seus depoimentos: "O Projeto trouxe-me vontade de estudar, uma esperança de recuperar o tempo perdido, uma relação melhor com meus semelhantes e um objetivo na vida"; "Agora tornei-me mais importante, civilizada. Estou me formando esse ano"; "Neste projeto você vive a vida e não a fantasia, porque no estudo regular você só copia a matéria, vive com o passado. No Fluxo eu vivo o futuro".

O professor e o programa de formação

Uma proposta de formação continuada para professores traz sempre uma determinada visão de ensino, de professor e aluno. Nesse sentido, para tecer considerações e apontar avanços, dificuldades e desafios relativos à experiência vivida com os professores da

rede de ensino do Paraná, temos de rever o caminho percorrido e, ao mesmo tempo, elaborar uma releitura de nossa proposta, considerando o que foi fundamental em sua construção e implementação. Somente assim terá sentido esta análise e poderá trazer contribuições às políticas e/ou projetos de formação na mesma direção.

Aceitar o desafio do Projeto, de início, não foi fácil para o professor. Questionar-se e questionar a escola considerando a situação daqueles que não tiveram sucesso na aprendizagem soava-lhe estranho, trazendo desacomodação de sua prática docente. Tal questionamento decorria de outra lógica que não a do contexto escolar no qual, muitas vezes, a cultura da repetência se encontra enraizada. Refletir sobre o princípio de que todos os alunos são capazes e devem aprender provocou de início, em muitos professores, insegurança e resistência, pelo entendimento de que tornar esse princípio realidade exigiria deles um esforço ampliado, diante da complexidade da tarefa.

No momento em que cresce a consciência de sua responsabilidade, com a discussão do fracasso escolar - considerado em suas várias dimensões, mas voltando-se para o interior da escola e focalizando a aprendizagem como fator de sucesso - é que se evidencia a necessidade de apoio ao professor de modo a ampliar sua capacidade de ensinar e possibilitar assim a todos os alunos aprenderem. Lembrando Perrenoud (1998), é justamente quando surgem as resistências que se faz necessária a construção das competências profissionais específicas, como mobilização para o conhecimento, esquemas de ação e atitudes do professor para seu melhor desempenho.

Sabendo que essas competências são indissociavelmente teóricas e práticas e que resultam do processo de reflexão sobre a prática docente, o programa de formação previa momentos de estudo e reflexão sobre o insucesso escolar e a inclusão pela aprendizagem, articulados e integrados a momentos de análise das práticas vividas, tendo como suporte os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o Projeto, buscando intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática. Esse movimento entre o

fazer e o refletir, articulando o que e o *como* ensinar, ou seja, conteúdo e forma, relacionados ao *para que* ensinar constituíram diretrizes norteadoras para a compreensão da relação teoria e prática. A reflexão sobre as práticas reais é, segundo Schön (apud Alarcão, 1996, p. 12), a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai se deparar na vida real e de tomar decisões nas zonas de indefinição que a caracterizam. Proporcionar ao professor reflexão sobre a prática, nas condições reais em que acontece, fortalece-o para atuar em situações de incerteza, aprendendo a desenvolver novas maneiras de pensar, de compreender, de tomar decisões e de equacionar problemas.

Foi preciso, então, investir na capacidade de autodesenvolvimento reflexivo dos professores como profissionais competentes - o que constituiu, para nós, complexo desafio.

De início, os professores apresentaram atitudes de descrença e mesmo de rejeição para com as atividades de estudo e leitura, que lhes exigiam grande esforço e paciência, supondo que nada tivessem a ver com seus problemas de sala de aula. Essas dificuldades observadas inquietaram-nos por acreditarmos que decorrem, na maioria das vezes, das condições do contexto escolar que não permitem nem estimulam sua realização, cabendo-nos, nesse programa, influenciar mudanças nessa direção, potencializando esforços e criando mecanismos para incorporar tais práticas ao cotidiano escolar. Como formadores, nos momentos dos encontros, acolhemos seus sentimentos e dificuldades, mas não fugimos à responsabilidade de promover seu crescimento, ampliar sua capacidade de reflexão para melhor entendimento de sua prática e até da necessidade de renová-la, reconhecendo nos novos conhecimentos a possibilidade para isso. A pergunta que nos fizemos foi: Como promover o crescimento do professor, enquanto profissional que lida com o conhecimento, mas não dispõe de uma prática permanente de estudo? Nessa direção, o material *Ensinar e aprender* deu grande sustentação ao processo, por ter possibilitado a entrada da proposta pela prática do professor, por sua disciplina específica, pelo que lhe é familiar, atendendo a suas expectativas, dando-lhe apoio com indicação de caminhos viáveis

para sua prática. Mantendo coerência entre o que propõe e as condições da realidade escolar, foi instrumento importante da articulação teoria-prática, tendo gerado impacto positivo junto aos professores.

A realização de oficinas com o maior número possível de situações de prática de sala de aula foi ponto forte e fundamental, tendo oferecido aos professores possibilidades e alternativas de ação, concretizando e dando maior clareza à proposta pedagógica do material. Pareceu-nos a forma mais adequada para trabalhar com os professores, que assim puderam analisar o vivido nas oficinas, em reflexão coletiva, conferindo sentido à prática, uma vez que discutiam o que haviam feito, como e por quê.

Momentos de relatos de prática ou "troca de experiências", planejados propositadamente em todos os encontros, tiveram a função importante de recuperar a dimensão relacional e comunicativa da realidade escolar, trazendo a fala do professor e da escola, criando uma situação mais livre e espontânea em que emergissem as dúvidas, as dificuldades, as conquistas já realizadas, as experiências acumuladas. Esses momentos ainda permitiram caminhar para a constituição do coletivo, integrando a diversidade dos indivíduos e acreditando na existência do grupo como condição à ação pedagógica, estabelecendo vínculos, despertando afinidades, valorizando a solidariedade e a cooperação. Permitiram ainda conhecê-los nas situações de ajuda mútua, de análise e apreciação de suas experiências, estabelecendo trocas entre eles, enfim, conferindo significado ao que fazem na sala de aula. Esse foi para nós um momento privilegiado de avanço na formação.

Segundo seus depoimentos, os professores em sua maioria compreenderam e valorizaram o exercício dessa prática, passando a atuar de forma mais integrada na escola, valorizando o trabalho coletivo como espaço de continuidade da formação. Isso é particularmente significativo por se tratar de professores especialistas em diferentes disciplinas da 5ª à 8ª série que, tradicionalmente, atuam de forma isolada.

Os professores reconheceram e identificaram essas conquistas como mudanças em sua prática: uma nova forma de

ensinar e avaliar, nova visão ou concepção mais clara de suas respectivas disciplinas, da importância da seleção de conteúdos relevantes e significativos para os alunos.

As maiores dificuldades que apontaram - a heterogeneidade das classes, as mudanças no processo de avaliação, agora centrada na análise das produções dos alunos, envolvendo registros descritivos - coincidem com o que consideraram maiores desafios e conquistas. Isso remete a uma leitura dialética de seus depoimentos, evidenciando o despertar de uma preocupação com esses aspectos, mesmo se considerados difíceis, e o reconhecimento de sua importância para a docência.

A formação dos professores e sua articulação com outras ações

A visão adotada, de que a formação não se limita ao tempo e espaço dos encontros, implica integrá-la a um contexto mais amplo, supondo condições de continuidade no próprio local de trabalho, com a convicção de que "trabalhar e formar não são atividades distintas" (Nóvoa, 1992, p. 29) e que, portanto, deve-se levar em consideração as questões de organização e funcionamento da escola e do sistema. Assim, outros profissionais do contexto escolar deveriam tornar-se, pelo menos, cientes dos conteúdos e orientações dos encontros, estabelecendo na comunidade escolar sintonia e coerência em sua ação formativa. No sistema paranaense, os profissionais-chave para promover essa articulação e, também, prover apoio ao professor na escola são os coordenadores do Projeto nos Núcleos. Sua inclusão nesse programa constituiu um avanço significativo, possibilitando-lhes o acompanhamento do Projeto nos encontros de multiplicação e junto às escolas, imprimindo forte caráter pedagógico a suas ações. A medida que transcorreram os encontros, esses profissionais puderam ir se constituindo como grupo e, através da troca com seus pares, desenvolveram estratégias de atuação junto às escolas com maior segurança, num avanço profissional. O crescimento desse grupo pôde ser observado não

somente nos encontros mas, também, em sua atuação, nas visitas constantes às escolas, provocando reflexão junto a diretores menos confiantes, participando dos horários de trabalho coletivo dos professores e dos momentos de síntese de avaliação, ou, mesmo, buscando parceria com outras instâncias no combate à evasão, assumido em sua quase totalidade pelos coordenadores dos NREs. Seu envolvimento foi particularmente evidenciado nas sínteses de avaliação do Projeto, ao final de 1998, quando reivindicaram junto ao sistema a expansão da proposta pedagógica para o ensino regular, como reflexo dos benefícios trazidos para a escola como um todo.

A preocupação com a continuidade e consolidação do Projeto levou-nos a procurar, no seu segundo ano, em conjunto com a Secretaria da Educação do Estado do Paraná, a interlocução com profissionais da Universidade responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores do sistema público. Poderiam contribuir, assim, com sua participação nos encontros, no acompanhamento das ações nas condições efetivas da prática escolar, no desencadeamento de ações de apoio pedagógico fortalecendo a formação inicial dos docentes, apostando numa troca que pudesse realimentar seu papel de formador dentro da universidade. Apesar de tão desejada, porém, essa parceria não foi de todo consolidada. Foram realizadas algumas reuniões entre integrantes da Seed e docentes de universidades estaduais, para discutir uma ação conjunta. No entanto, por problemas de diversas naturezas, pudemos contar efetivamente com a presença de apenas alguns desses profissionais nos encontros realizados; o desencadeamento de medidas de apoio ao projeto, no âmbito da universidade, ficou mais na dependência da iniciativa e disponibilidade do profissional envolvido (ver artigo de Maria Helena Carvalho neste número).

Isso sugere que a articulação e o aprofundamento das relações entre universidade e escola pública devem ser integrados às políticas de formação continuada desde a implantação dos programas, pois envolvem medidas de natureza jurídico-administrativa e política que exigem tempo e negociação para se efetivar.

Outros aspectos, embora de natureza administrativa, foram apontados pelos professores como interferentes na realização dos encontros: atraso na entrega do material e alterações no cronograma dos encontros de multiplicação, atraso do pagamento da bolsa-auxílio, não substituição dos professores multiplicadores sem a devida reposição das aulas, etc. Mais uma vez, isso reforça a idéia de que uma proposta de formação continuada, para se efetivar com sucesso, requer uma série de medidas articuladas de modo a proporcionar ao professor condições para sua participação e crescimento profissional, prevendo-se alternativas viáveis para contornar os problemas gerados por sua saída da escola para participar dos encontros programados.

Outro grande desafio enfrentado no programa de formação foi a ousada proposta de continuidade do processo com os professores da 8ª série, que participaram efetivamente da construção de uma proposta própria para o atendimento de seus alunos. O inédito dessa experiência gerou inicialmente certa inquietação e ansiedade. É compreensível essa reação, dada a escassa oportunidade de que dispõem para estudar, discutir e construir programas curriculares, na interação com seus pares. Superar essa condição implica trazer para esse espaço formativo a complexa questão de que fala Nóvoa (1992, p. 25): "A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa". O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes, como condição para o exercício autônomo da docência. A convicção de que o professor constrói seu saber nas situações decorrentes da prática por meio da reflexão deu sentido e direção a esse processo, buscando-se formar professores cada vez mais capazes de, como diz Nóvoa (1992), refletir *sobre* e *na* sua prática.

A própria escola pode tornar-se um espaço de formação nesse sentido, quando promove a atuação integrada dos professores, ciente de que o diálogo entre eles é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. A medida que re-

flete sobre sua prática, o docente vai desvelando-a e descobre-se como protagonista, autor de seu trabalho. Nessa direção, podemos afirmar que a formação de professores reflexivos encerra essencialmente um projeto humano emancipatório.

Além disso, reconhecendo-se a natureza da docência como envolvendo dimensões existenciais, relacionais e afetivas, a formação de professores, assumida como um processo interativo e dinâmico, é necessariamente uma formação global da pessoa. Assim, há de se pensar na preparação para essa profissão, que não depende apenas do elevado desempenho profissional, mas esbarra em limites relacionados com a própria identidade dos alunos, suas resistências, iniciativas e mecanismos de defesa e, por outro lado, a própria singularidade do professor enquanto pessoa, com projeções, ilusões, impulsos e desejos próprios. Estar em formação implica, portanto, um investimento pessoal em reflexão sobre as práticas e na construção permanente de uma identidade pessoal e profissional; traz, portanto, para o programa de formação, a urgência de propiciar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, para que os professores se apropriem desse processo, que passa a ter sentido em suas vidas.

Com essas considerações não se pretende simplificar a imagem da profissão docente, mas compreendê-la no movimento de desenvolver competências por um processo de formação que articule teoria e prática, na confrontação cotidiana com as contradições e conflitos intra e interpessoais.

Ao terminar essas reflexões, o desafio que se coloca é pensar a continuidade da ação desenvolvida, no sentido de assegurar ao professor um processo de formação permanente. Configura-se possível a articulação entre a formação inicial e a continuada, com base na análise das práticas pedagógicas e docentes, tomadas como ponto de partida e ponto de chegada. Isso implica que os responsáveis pelas políticas educacionais busquem articulação com os setores de educação das universidades e consulta ampla aos docentes da rede, no desenho de programas efetivos de formação permanente, de modo a contribuir para mudanças na prática docente e reverter situações de fracasso escolar.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, USP São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar e aprender*. 2. ed. São Paulo : Cenpec; Curitiba: Seed/PR, 1998a. [4v., contendo cada um 5 fascículos para professores e materiais diversos para alunos].
- *Ensinar e aprender* : reflexão e criação. São Paulo : Cenpec; Curitiba : Seed/PR, 1998b. 3 v.
- *Ensinar e aprender* : relatos de prática. São Paulo : Cenpec; Curitiba : Seed/PR, 1998c.
- NÓVOA, António (Coord.). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa : Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992. (Série Temas de Educação). Capítulo: Os professores e sua formação, p. 15-33.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Grupo de Avaliação e Monitoramento. *Programa de capacitação docente* : relatório de avaliação. Curitiba, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na formação do professor. *Idéias*, São Paulo, n. 30, p. 205-251, 1998.
- *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação* : perspectivas sociológicas. Lisboa : Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Série Temas de Educação).
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, HE, 1992 apud ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.