

A REPERCUSSÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A EXPERIÊNCIA DO ESTADO DO ACRE NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Grace Gotelip Cabral
Universidade Federal do Acre
ggotelip@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar o relato de uma pesquisa concluída em 2010, acerca da política pública educacional implementada no Estado do Acre na primeira década do século XXI, que possibilitou a formação em serviço de quase 100% dos professores das redes estadual e municipais de ensino. A pesquisa foi realizada com 150 professores de anos iniciais, da rede pública de Rio Branco, e com 10 coordenadores pedagógicos. A pesquisa adotou como procedimentos metodológicos questionário, entrevistas e análise documental. Os resultados evidenciam as repercussões, mudanças, permanências e as lacunas ocorridas nas práticas pedagógicas e nos índices de qualidade educacional no Acre.

Palavras-chave: formação de professores em serviço; programas especiais; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Há um consenso na literatura do campo educacional de que o intenso movimento em prol da formação de professores em nível superior no Brasil, nas duas últimas décadas, foi determinado por forças externas e internas. Por força de fatores externos, foi desencadeado buscando prioritariamente atender às pressões de organismos internacionais em um esforço de inserir o país em um contexto globalizado, que exige cada vez mais a qualificação de seus quadros. Por fatores internos, eclodiu como forma de garantir a um grande contingente de professores em exercício da função docente, e sem a formação mínima exigida por lei, o acesso a este nível de formação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96) pode ser considerada um marco que concorreu para desencadear um amplo processo de implantação de programas e cursos de formação inicial, na modalidade em serviço, destinados a professores que atuam nas redes públicas de ensino. A justificativa oficial para estimular a multiplicação desses cursos sustentou-se tendo como base dois argumentos principais: a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente, considerada em grande medida a responsável pelos índices de qualidade educacional insatisfatórios em todo o território nacional.

Os programas especiais passaram a ser oferecidos em diferentes estados, mediante parcerias estabelecidas entre estados e municípios com instituições de ensino superior, com o objetivo de elevar a titulação de seu quadro docente. Esse processo, ainda que tenha ocorrido de forma descentralizada, seguiu os princípios e os objetivos impostos, atingindo milhares de professores.

No Acre, não se pode desprezar os esforços que foram depreendidos no antigo território, impulsionado pelo processo de ocupação e desenvolvimento econômico. Contudo, elegendo como recorte temporal para a análise a elevação do território à categoria de estado em 1962, constata-se que no decurso de 36 anos o campo educacional foi limitado por poucas iniciativas na formulação de políticas de formação de professores, especialmente em serviço. Foi a partir de 1999, em um contexto marcado por amplo movimento de reforma, que passaram a ser formuladas e implementadas diferentes políticas no campo educacional e dentre elas a de formação de professores em nível superior em serviço por meio de programas especiais.

O objetivo central da política, ainda em andamento, é garantir o acesso à formação em nível superior a 100% dos professores das redes estadual e municipais, contribuindo assim para a elevação dos índices de qualidade na educação acriana, considerados insuficientes até o final da década de 1990. Há uma intenção explícita do sistema de universalizar a formação de professores em nível superior no Estado até 2012.

Os caminhos da Pesquisa e seus aportes metodológicos

A pesquisa foi pautada pelo aprofundamento de questões em torno do seguinte problema: *Quais as repercussões do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEFPEB- Pedagogia Modular, enquanto política pública de formação em serviço no nível superior, sobre a qualidade da prática pedagógica dos professores egressos?*

Estabeleceu-se como objetivo geral analisar a efetividade das políticas públicas de formação de professores implementadas no Estado do Acre, na primeira década do século XXI, com foco no Curso Modular de Pedagogia, identificando as repercussões e mudanças ocorridas na qualidade das práticas pedagógicas dos professores egressos.

O estudo partiu da formulação da hipótese de que a política pública de formação de professores em nível superior em serviço por meio do Curso de Pedagogia Modular, pelas suas características especiais, repercutiu positivamente na atuação profissional, produzindo mudanças na prática pedagógica dos professores egressos. Hipótese que se confirmou uma vez que essas mudanças foram confirmadas a despeito de, no período imediatamente posterior à formação, a organização do trabalho docente no Acre ter sido reestruturada, passando o Estado por meio da SEE a promover maior controle sobre essas práticas.

O aspecto preponderante que moveu a realização da pesquisa reside no fato de os Programas Especiais de Formação de Professores em nível Superior se constituírem em uma discussão contemporânea, apresentando-se como importante área de análise que possibilita identificar diferentes concepções, propostas, agentes e ações efetivas que acabam por repercutir qualitativamente no trabalho das escolas, tanto em nível local quanto em nível nacional.

Para atingir os objetivos propostos, optou-se metodologicamente por uma pesquisa com ênfase na abordagem de natureza qualitativa que, segundo Minayo (2004) trabalha com o

universo de significados dos sujeitos pesquisados (motivações, aspirações, crenças, percepções, atitudes e valores) que não se dão a conhecer de modo imediato.

Neste sentido, no contexto da reforma educacional, dentre um conjunto de políticas formuladas e implementadas no Estado do Acre, a partir de 1999, a pesquisa concentrou-se nas políticas de formação de professores, elencando como objeto de estudo o Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, denominado de Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia e reconhecido popularmente como PEFPEB- Pedagogia Modular. Dentre os vários programas de formação implementados no Estado, este foi o que obteve a maior dimensão e alcance em termos de contingente de professores e municípios atendidos.

Na tentativa de superar o modelo de investigação, calcado nos princípios da racionalidade moderna, buscando uma nova forma de olhar e perceber a realidade optou-se por realizar a pesquisa a partir de elementos do modelo epistemológico denominado de Paradigma Indiciário, tendo como principal referência os estudos realizados por Ginzburg (1989). Apesar de esse modelo epistemológico privilegiar o singular, ele não abandona a ideia de totalidade, pois busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado. A realidade é complexa e opaca, mas “[...] existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1989, p. 177).

Do ponto de vista do objeto, esta pesquisa assumiu a natureza descritiva e explicativa, pois teve como preocupação central aquilo que aponta Gil (1996) “[...] identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (p. 46). Ainda segundo o autor, o delineamento da pesquisa corresponde ao seu planejamento numa dimensão mais ampla, ou seja, nesse momento o investigador estabelece os meios técnicos da investigação. Nesse aspecto, segundo o modelo conceitual e com base nos procedimentos técnicos adotados, a pesquisa se caracterizou por um estudo *ex-post-facto*, uma vez que seu olhar foi focalizado em um programa de formação finalizado, objetivando investigar sua repercussão.

O PEFPEB foi um programa que atendeu, no modelo de formação em nível superior em serviço, no período de 2001 a 2006, a professores das redes estadual e municipais de 16 municípios do Estado. Dentre os nove diferentes polos de oferecimento, elegeu-se o de Rio Branco para se constituir o campo de pesquisa. A opção deveu-se, entre outros elementos, ao fato de Rio Branco ser a Capital do Estado, ter abrigado o maior número de turmas, 27 no total, e, conseqüentemente, o maior número de alunos, 1350, aproximadamente.

Foram selecionadas 26 escolas de anos iniciais de Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 160 professores, dos quais 10 exerciam a função de coordenador pedagógico ou de ensino, não egressos do programa especial, que participaram da entrevista. Os outros 150 eram professores egressos, no exercício da função docente que foram solicitados a responderem o questionário. Desse universo, 10 participaram de entrevista, mesmo tendo respondido ao questionário, por meio da adesão voluntária.

A formação de professores no Estado do Acre

Qualquer análise que se faça sobre a questão da formação de professores no Brasil na década de 90 não pode ser descolada das orientações do Banco Mundial, isto vem sendo destacado e analisado por diversos autores ao longo dos últimos anos. Vale lembrar que o Banco Mundial, a partir da Conferencia de Ministros da Educação e de planejamento econômico, realizada no México em 1979 e da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em 1990, reforça seus investimentos como forma de assegurar educação básica a todos os brasileiros.

Segundo Evangelista, Shiroma e Moraes (2002),

esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jontiem. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All – EFA*), coordenado pela Unesco que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. (p. 57).

Para cumprir com os compromissos assumidos eram necessárias reformas. No Brasil simultaneamente a reforma do estado foi implementada a reforma educacional que teve início no governo do Presidente Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal de Educação e foi efetivamente implementada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso.

As reformas educacionais desencadeadas no Brasil foram legitimadas por um discurso que atribuiu à crise da educação a ineficiência de aspectos específicos como gestão, má formação dos professores, currículos inadequados, falta de insumos, entre outros. Dessa forma, foi apontada e desvelada a ineficiência do Estado na administração educacional e defendida a necessidade da reforma associada ideia de modernização dos sistemas.

As reformas se apresentaram politicamente bem definidas e envolveram mudanças na estrutura administrativa e pedagógica da escola, nos conteúdos a serem ensinados, nos fundamentos teóricos a serem seguidos, no modelo de gestão a ser aplicado e no seu bojo apareceu com grande ênfase a formação de professores.

O país teve então que se organizar e pensar caminhos para que pudesse atender às novas demandas, dentre elas a necessidade de formar um grande contingente de professores que embora estivessem no exercício da docência, o faziam sem a formação inicial em nível superior.

Em conformidade com Alves (2008) embora a *capacitação* tenha recebido destaque em encontros internacionais, no Brasil a ênfase foi dada a *formação* em nível superior utilizando três modalidades básicas: formação presencial, formação semipresencial também designada na literatura de presencial com apoio de mídias interativas ou a formação a distância.

Em decorrência das orientações e pressões de organismos internacionais houve a partir de então, seguindo uma lógica do global para o local, uma proliferação em todas as regiões do

Brasil de programas especiais de formação destinados a atender professores leigos das redes estadual e municipal.

Neste contexto, parte-se agora a descrever e a analisar o contexto de influência, ou seja, o clima em que se deu a formulação e a implementação da política de formação de professores no estado do Acre a partir de 1990, ora seguindo a orientação nacional tal e qual, ora numa espécie de rebeldia social encontrando o seu próprio caminho por meio das inovações.

Dados referentes à qualificação dos professores no Brasil demonstravam claramente a necessidade de implementação de políticas de formação, ao apontar que no início dessa década das 63.029 funções docentes em creche, apenas 8.015 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo; das 248.632 funções docentes em pré-escola, somente 61.395 eram ocupadas por pessoas com este nível; das 41.045 funções docentes em classe de alfabetização, apenas 4.021 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo; e, das 809.253 funções docentes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, somente 219.349 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo. (INEP, 2002).

A despeito de todos os esforços que foram empreendidos, no final da década de 1990, o Acre, assim como muitos outros estados brasileiros, especialmente na região Norte e Nordeste, continuava a apresentar um índice elevado de professores sem a formação em nível superior e uma demanda crescente de matrículas.

Em 1999 dos 11.575 professores da rede Estadual que atuavam na Educação Básica, apenas 3.389 possuíam o nível superior e, destes, a minoria atuava na educação infantil e séries iniciais de Ensino Fundamental. Era perceptível que havia, para além de uma demanda crescente de matrículas pela população em idade escolar, uma demanda represada de professores necessitando de qualificação nesse nível.

O desafio estava posto frente a uma realidade cruel, um grande contingente de professores sem a devida qualificação especialmente dentre os que atuavam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma demanda crescente por matrícula, aparentemente número insuficiente de professores para atender a demanda e índices de qualidade tão baixos que colocavam o Estado do Acre em penúltimo lugar no ranking nacional. A necessidade de reforma no campo educacional era premente.

A partir de então um novo modelo de gestão foi implantado no Estado rompendo com a tradicional forma de se gerenciar – a do clientelismo e empreguismo. Para fazer frente à situação exposta o governo iniciou em 1999, no contexto de reformas a nível nacional, o enfrentamento das condições mais críticas de sua governança.

O primeiro desafio foi um amplo processo de recadastramento e classificação de todos os funcionários a partir de dois critérios básicos: tempo de serviço e qualificação profissional. Ato contínuo obedecendo à ordem de classificação um a um foi sendo lotado prioritariamente nas escolas.

Uma vez reorganizada as lotações e feita à identificação de funcionários “fantasmas” o governo estabeleceu debates com sindicato dos trabalhadores do Acre e sua segunda ação

foi partir na direção de solucionar outra questão crucial - a política salarial. À época, o salário de professores no Acre era considerado um dos piores do país e sendo rotulado de “salário de miséria”, “salário de fome” e “vergonha nacional”.

Segundo Almeida Júnior (2006) gestor da Secretaria de Estado de Educação e atual governador do Estado, ao ser analisado o plano de carreira identificou-se que os classificados “salários de miséria” pertenciam a 80% dos professores, mas, 20% estavam com salários bem acima da média nacional. Outra constatação é que a maioria dos professores estava em meio de carreira, o que indicava que ninguém recebia apenas o salário, pois, contavam com um conjunto de gratificações que ao final chegava a dobrá-lo.

No lugar de apenas gerenciar esta situação o governo se sentiu desafiado a mudar a política salarial e optou pela criação de um novo plano de carreira. Foi deflagrada a partir de então ampla valorização profissional do magistério. Há que se destacar que os critérios que deram sustentação a esta política foram baseados na equidade e mérito.

O Plano de Carreira do Magistério do Acre (1999) incorporou então as gratificações aos salários, transformou a jornada de trabalho contratual de 40 horas semanais fictícias para 30 horas e elevou o piso salarial em mais de 100%. Ressalta-se que os aumentos foram dados de forma diferenciada numa escala de 0 a 120% sendo mais beneficiados os professores que ganhavam menos.

A partir de então as questões salariais deixaram de ser a bandeira de luta e os movimentos sociais e o Estado passaram a focar na qualidade do ensino. Neste contexto, na esteira dos debates que ocorriam em nível nacional e local, ganhou centralidade na formulação e implementação de políticas no campo educacional como forma de melhorar os indicadores de qualidade de ensino, a formação de professores.

Embora legalmente o sistema de ensino no Estado do Acre tivesse autonomia para criar as suas instituições educacionais em todos os níveis, quanto ao ensino superior optou-se por uma ação conjunta com a Universidade Federal do Acre (UFAC), utilizando-se do princípio constitucional de colaboração e do propósito de uma administração compartilhada.

A formulação e implementação da política de formação de professores por meio dos programas especiais não foi uma dádiva. Tal iniciativa deveu-se também a uma forte atuação e pressão do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre - SINTEAC e a partir de 1998 da Associação de Professores Licenciados – APL, ambas, entidades de classe ligadas ao magistério.

Como resultado dessas lutas, a partir de 2000, foi deflagrado pelo governo um amplo projeto de reforma, e políticas públicas no campo educacional começaram a ser formuladas e implementadas com ações em três frentes: Programa de Construção e Adequação de Prédios Escolares e melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, políticas de formação inicial por meio de Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica- PEFPEB e Programas de Formação Continuada.

O foco das políticas educacionais formuladas e implementadas a partir de 1990 foi a

escola e sua função precípua – ensinar e ensinar bem – essas políticas nos últimos 10 anos priorizaram a formação de professores e foram organizadas em dois grandes projetos: 1- a formação em Magistério para atender o grande contingente de professores que só haviam concluído o ensino fundamental, maioria atuando em escolas rurais e em localidades de difícil acesso, por meio do Proformação e na seqüência o nível superior em serviço por meio do Pro-Saber, conforme demonstrado no QUADRO a seguir:

QUADRO 1

Programas especiais de formação inicial de professores em serviço, implementados no Acre, no período de 2001-2011

PROGRAMAS	PROFESSORES INSCRITOS	PROFESSORES FORMADOS	DURAÇÃO
PROFORMAÇÃO – Formação de professores em Nível Médio, concluído em 2001.	1.844	1.634	02 anos
PRÓ-SABER – Formação inicial de Professores para a Educação Básica, concluído em 2006.	4.558	4.206	04 anos
PROFIR – Formação inicial de professores rurais para a Educação Básica.	2.535	Em fase de conclusão	05 anos
PROEFE – Formação inicial de professores em municípios de difícil acesso para a Educação Básica.	720	Em fase de conclusão	05 anos
UAB/ UNB – Formação a distância em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.	950	794	03 anos
UAB/UNB – Formação a distância em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2ª edição.	597	Em andamento	03 anos
UAB/ UNB – Formação a distancia em Curso de Licenciatura Plena em Música, Artes Visuais e Teatro.	364	Em andamento	04 anos

Fonte: Coordenação de Ensino Superior, SEE, 2010.

Assim, depois de mais de uma década de lutas e reivindicações, a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade Federal do Acre – UFAC firmaram parceria, que resultou, a partir de 2000, em um amplo convênio, cujo objeto foi a formação em nível superior dos professores que se encontravam no efetivo exercício da profissão nas escolas da rede pública municipal e estadual e com um desafio a mais, fazer chegar aos 22 municípios do estado esta oportunidade de formação.

Nos marcos da política de formação de professores no Estado do Acre, encontra-se o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia que, após finalizado, impulsionou a necessidade de demonstrar em que medida a formação repercutiu nas práticas pedagógicas dos professores.

Resultados da Pesquisa

Proceder à avaliação da política de formação de professores em serviço por meio do PEFPEB no Curso de Pedagogia Modular não se constituiu tarefa simples. Pairava sobre o imaginário coletivo a ideia de que a formação tinha características de certificação em massa, uma espécie de “faz de contas”, com forte apelo demagógico e partidário e que não teria efetividade na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas no cotidiano da escola. Soma-se ao exposto o fato de os programas especiais serem considerados por alguns, inclusive no meio acadêmico, pelas características da oferta e pelo perfil da clientela, de qualidade inferior quando comparados aos cursos de licenciatura com oferta regular.

Entretanto, depois de finalizada a investigação os resultados conclusivos, embora não definitivos, deram conta de que houve forte convergência dos objetivos formativos com a perspectiva de uma formação, cuja centralidade foi a construção de competências que em conformidade com o discutido por Deluiz (2001); Perrenoud (1999) e Ropé (2002) , passou a ser nuclear, instituindo o controle sobre a formação, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos pelo mercado, tanto de produção quanto de consumo.

Seguindo essa lógica, os resultados da pesquisa evidenciaram que a experiência formativa proposta pelo PEFPEB – Pedagogia Modular, especialmente por se tratar de formação em serviço, teve em alguns aspectos caráter de treinamento em situações cotidianas concretas, ainda que em alguns desses aspectos ele tenha acontecido de forma quase imperceptível, considerando a não ocorrência de “estranhamento” por parte dos professores em formação.

A UFAC foi reconhecida como espaço privilegiado de formação, a despeito dos percalços no que diz respeito à infraestrutura adequada e logística quando da implementação da formação. A conquista do diploma em uma universidade federal representou para os egressos a realização de um desejo pessoal, a comprovação da profissão e uma forma de mostrar-se capaz, enquanto pessoa, ou seja, o diploma é considerado uma prova para que todos vejam que quem o possui não é mais um indivíduo leigo que realiza voluntariamente um trabalho, e sim alguém preparado e capaz de realizá-lo.

Destaca-se que no percurso formativo proposto pelo Curso de Pedagogia Modular previu-se permanente análise da prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento do pensamento prático-reflexivo e a concretização dos conteúdos curriculares em estreita vinculação com a situação de trabalho dos professores, permitindo o seu entendimento e sua revisão permanente, ou seja, ao longo da execução da formação a experiência foi tomada como potencializadora da reflexão sobre aquilo que se aprendia na academia, o que se fazia na sala de aula e a conseqüente necessidade de reflexão e revisão das práticas pedagógicas.

Constatou-se ainda que a contextualização e a interdisciplinaridade constituíram-se em princípios norteadores para organização curricular. A contextualização orientou a compreensão de que os conhecimentos adquiridos ao longo de uma formação devem ser para uso cotidiano, caso contrário perdem o sentido, o seu significado. A interdisciplinaridade foi concebida como

a interação entre saberes formando uma rede extensa de conhecimentos, independentemente de separação por componentes disciplinares.

Consubstanciado nos estudos de Pérez Gómez (1998), Schön (2000), Nóvoa (1999) e Zeichner (1993), concluiu-se que a formação primou pela interação entre teoria e prática, proporcionando o trabalho simultâneo de estudo e aquisição de conhecimentos e técnicas. Por meio da prática de sala de aula, aprendeu-se fazendo e refletindo na e sobre a ação, pois o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser certamente aprendido.

Quanto às repercussões da formação inicial em serviço nas práticas pedagógicas os resultados apontam que houve repercussão na gestão da sala de aula. De acordo com os coordenadores a formação ajudou o professor a perceber os aspectos da prática pedagógica que precisavam ser revistos, todavia as mudanças não ocorreram de forma repentina, elas estão ainda em curso. No que concerne ao interior sala de aula essas mudanças caminham a largos passos. Os professores trabalham melhor os conteúdos, são mais seguros, mais criativos na seleção e uso de metodologias e recursos didáticos, elaboram de forma mais apropriada e autônoma seus instrumentos de avaliação, apresentando postura diferenciada frente ao erro e os resultados qualitativos dos alunos. Destacam ainda que dispõem de nova concepção acerca do planejamento e sua importância, participando de forma mais engajada, ainda que também por pressão e exigência normativa.

No que diz respeito ao trabalho com as áreas do conhecimento, segundo os coordenadores, os professores egressos compreendem o sentido e a importância da contextualização dos conteúdos, afirmam que os recursos didático-pedagógicos disponíveis na escola têm ajudado no desenvolvimento das práticas de ensino, entretanto, no cotidiano da sala de aula, demonstram terem ficado lacunas na formação que os impedem, muitas vezes, de trabalhar com maior profundidade determinados conteúdos. É notório que trabalham melhor na perspectiva interdisciplinar, mas apresentam dificuldades na avaliação do processo de aprendizagem, nesta perspectiva.

Entretanto, ainda assim, a partir de um olhar comparativo, os coordenadores afirmam que os professores formados em serviço apresentam capacidade de responder melhor às demandas da prática pedagógica quando comparados aos egressos de cursos regulares, atribuindo isso diretamente ao modelo de formação em serviço.

De acordo com os coordenadores houve significativas repercussões da formação nas práticas de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem, no entanto, embora haja por parte deles o reconhecimento da formação como fator preponderante, as exigências do sistema e a sua forte regulação nestas práticas são postas em relevo.

Destaca-se que na perspectiva dos sujeitos em tela houve pouca repercussão da formação no que diz respeito ao trabalho coletivo, inclusive com insignificante contribuição dos egressos para com a escola na construção do Projeto Político Pedagógico.

Na perspectiva dos professores as maiores repercussões da formação ocorreram nas práticas de avaliação da aprendizagem, influenciando os professores na mudança de concepção,

na compreensão de suas funções, na capacidade de elaboração e uso de instrumentos diversificados e, principalmente, na visão acerca do erro.

Constatou-se, especialmente a partir do exposto, que há na realidade acriana mecanismos de controle do professor tanto em nível pessoal quanto em nível organizacional - um sinal evidente da intensificação do trabalho docente.

Destaca-se neste aspecto uma convergência na perspectiva dos coordenadores pedagógicos e dos egressos acerca da forte exigência e controle realizado pelo sistema nas práticas pedagógicas, o que vem concorrendo para alterar inclusive as ações e rotinas no cotidiano das escolas. Esse foi um elemento bem marcado na fala de ambos os grupos. Ao longo da execução da pesquisa, em momentos diversos, os sujeitos manifestaram o sentimento de que o governo dá as condições necessárias, mas em contrapartida com a “mão invisível”, controla, regula e exige resultados.

Os professores egressos declararam ter experimentado mudanças significativas na prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos de ensino e a capacidade de fazer a transposição didática. Entretanto, a partir da reflexão que fazem da prática que realizam no cotidiano da sala de aula, identificam a existência de lacunas que foram deixadas no percurso formativo. Dentre elas destacam-se o preparo ineficiente no processo formativo para lidar no cotidiano da escola e da sala de aula com a inclusão de alunos com necessidades especiais e com as demandas do processo de ensino-aprendizagem em turmas de alfabetização, especialmente no que concerne às demandas impostas no momento atual pelo sistema para o trabalho com alunos de seis anos. Segundo os egressos, o exposto concorreu para ausência de mudanças significativas na prática pedagógica.

As repercussões foram menos perceptíveis, segundo os sujeitos, na relação professor e demais colegas de profissão e professor-aluno-comunidade. Todavia eles compreendem que as características da organização da comunidade no âmbito escolar estão determinadas pela organização e pela estrutura de gestão da escola, sendo que as atividades que a escola realiza de forma coletiva, são fundamentais para a identificação do pessoal com a escola, e vice-versa. (ZABALA, 1998, p.114). Todavia, embora reconheçam avanços nessa relação, não se omitem em reconhecer também que a escola ainda é um espaço pouco democrático.

No que diz respeito a aspectos que ficaram inalterados ou em que os objetivos da formação não foram atingidos destacou-se, majoritariamente, a falta do domínio apropriado das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente no que diz respeito ao uso do computador como ferramenta de ensino. É notória sua importância junto aos egressos, porém visível a insatisfação deles quanto à sua utilização, uma vez que no percurso formativo não houve planejamento ou acompanhamento a ações dessa natureza.

A baixa repercussão da formação, em algumas práticas foi atribuída às dificuldades dos próprios egressos em romper com práticas consolidadas em anos de carreira e à intensificação do trabalho docente, associado muitas vezes à necessidade de dupla jornada de expediente, consentida, por parte de alguns professores, o que contribui para que eles rotinizem suas práticas.

Como afirmou um dos egressos: *“é mais fácil fazer da forma que eu já domino e a mais tempo do que inovar me aventurando no novo, no desconhecido”*.

Independentemente das situações supracitadas, houve efetividade na política de formação dos professores, o que concorreu e continua concorrendo, em função da capacidade de reflexão, para mudanças significativas na prática pedagógica.

Em que pese às críticas ao modelo gerencial adotado pelo Estado, destaca-se que na primeira década do século XXI observa-se no Acre um esforço dos governantes na direção de melhorar os indicadores educacionais em todos os âmbitos. A partir do ano de 1999, começaram a ser formuladas e implementadas ações que visavam, entre outros aspectos, a valorização do professor. As ações foram na direção de conferir, prioritariamente, a formação a mais de 70% dos professores da rede pública. Hoje o estado encontra-se bem próximo de universalizar a formação em nível superior do quadro efetivo de professores da rede pública, prevista para 2012.

Cumprindo o intento de valorização do professor, foram instituídas novas regras para a carreira do magistério da rede estadual, quase triplicando o piso salarial do docente com formação em nível superior.

Na esteira da chamada política de valorização profissional e dentro dos princípios da meritocracia, foi criado pelo governo o Prêmio Anual de valorização e desenvolvimento profissional, tendo como eixo estruturante o cumprimento de requisitos profissionais e como foco central a melhoria na atuação e o alcance de resultados satisfatórios no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, diminuindo índices de reprovação e evasão. O prêmio exige um maior comprometimento de todos os que atuam no fazer pedagógico da escola, ampliando as condições para que as escolas possam atingir patamares desejáveis de qualidade.

Os resultados do IDEB em 2007 mostram o impacto das ações na qualidade do ensino ofertado. O Estado alcançou as metas fixadas para a 4ª série do Ensino Fundamental em 86,4% dos municípios e ultrapassou a meta estabelecida para 2009. Destaca-se que em 2009 o resultado alcançado pelo Estado já havia ultrapassado a meta fixada para 2013.

Segundo dados repassados pelo ministério da Educação, o Acre está hoje entre os 10 estados com os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), superando todas as metas estabelecidas para 2009 na avaliação do ensino da rede pública. Na primeira etapa do Ensino Fundamental (5ª ano), obteve-se 4,5, como já mencionado essa meta era prevista apenas para 2013.

O desempenho vem confirmando uma tendência verificada desde 2006, um ano após a conclusão do Curso Modular de Pedagogia, quando o Acre registrou a maior evolução entre os alunos de 4ª série, se comparado à amostra ajustada do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003.

CONCLUSÃO

Assim, a partir dos resultados apresentados pode-se afirmar que o PEFPEB - Pedagogia Modular alcançou, a despeito dos percalços, os objetivos desejados, atendendo a um grande

contingente de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental. O número de professores atendidos é bastante expressivo e em alguns aspectos superior, proporcionalmente, aos programas implementados em outros estados mais ricos e com infraestrutura melhor e mais adequada.

Finalmente, destaca-se que a realidade educacional do Acre tem que ser vista e avaliada por ângulos distintos – as mudanças ocorridas na capital e a realidade nos demais municípios. Embora sejam inegáveis os esforços empreendidos pelo governo na direção de minimizar as diferenças, fazendo chegar a formação de professores e os demais benefícios a todos os municípios do Estado, inclusive nos aldeamentos mais distantes, a realidade educacional de Rio Branco não se aplica a nenhum outro município. Por razões diversas, que vão desde as divergências partidárias às dificuldades de acesso em virtude da localização e falta de estradas, ainda se convive no interior com escolas com padrões muito aquém das localizadas na capital.

O PEFPEB – Pedagogia Modular, do ponto de vista institucional e administrativo, também alcançou os objetivos desejáveis, formando no decurso de quatro anos um elevado contingente de professores em serviço, em regime modular, presencial e sem o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. O curso apresentou baixa evasão.

Do ponto de vista de sua efetividade a formação repercutiu e produziu mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos egressos, a despeito dos anos de experiência na docência, embora também tenham sido identificadas lacunas, como já apresentadas.

Nas entrevistas realizadas, nos questionários aplicados e nas análises dos depoimentos, foi possível evidenciar que a aprendizagem ocorreu e que o decurso do processo formativo contribuiu para outros ganhos significativos, dentre eles a elevação da autoestima, abalada pelas limitações enfrentadas ao longo de anos de profissão sem formação adequada e a apropriação de rotinas acadêmicas, ou seja, depois da formação os professores leem e escrevem melhor, compreendem os textos produzidos no meio acadêmico e dominam de forma mais adequada a linguagem verbal.

A formação impulsionou a valorização da carreira do magistério, elevando o piso salarial inicial da carreira, aprimorando as condições estruturais para o desenvolvimento do trabalho docente nas escolas e, a despeito das críticas que possam ser feitas, implantou o Plano de Valorização.

Recomenda-se que doravante, na formulação e implementação da formação em serviço, seja ela inicial ou continuada, alguns elementos sejam considerados:

- A escola precisa ser engajada no projeto de formação e perceber-se como espaço por excelência para a revisão e aprimoramento das práticas pedagógicas;
- A prática reflexiva do professor precisa ser ampliada implicando, sobretudo, a compreensão consciente de que as mudanças precisam ser coletivas e ocorrem também nos seus valores, interesses sociais, políticos e não somente educacionais;
- A Universidade como agente de formação deveria assumir a responsabilidade da formação de maneira mais efetiva, de modo que na execução dos programas os recursos

humanos e materiais sejam os mesmos utilizados nos cursos regulares.

Cabe ressaltar que a pesquisa propôs-se a identificar, descrever e analisar as repercussões e mudanças nas práticas pedagógicas, todavia, nesse limite, seus resultados abrem caminho para que novas pesquisas sejam desenvolvidas com vistas a avaliar, essencialmente, a qualidade das práticas dos professores egressos quando desenvolvidas no contexto da escola e, principalmente, da sala de aula.

Por fim, cumpre ressaltar que todo processo formativo precisa por princípio propiciar a reflexão e a consciência da necessidade de revisão permanente das práticas pedagógicas, pois, segundo Foucault (2005a) “[...] há momentos na vida em que a questão de saber se alguém pode pensar de um modo diferente de como pensa e sentir de um modo diferente de como sente é indispensável para continuar observando e refletindo”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. M. de. *O Planejamento Estratégico e a reforma educacional do Acre*. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação - UFRJ).
- ALVES, A. C. T. *Avaliação de impacto de um programa de formação de professores sobre a prática docente: o caso do Curso Veredas*. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação – FAE/ UFMG).
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Congresso Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica - 2001*. Brasília, DF: INEP, 2002.
- DELUIS, N. *Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da Educação: implicações para o currículo*. Boletim Técnico SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p.13-25, Set/Dez. 2001.
- EVANGELISTA, O; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. (Ditos & Escritos, v. 2).
- GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____ *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pp. 143 – 180.
- NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan/jun.,1999.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ZEICHNER, K. *Alternative paradigms of teacher education*. In: Journal of Teacher Education, XXXIV (3), 1983.

MINAYO, M. C. de S. (org). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (org.) (1992). *Profissão professor*. 2. ed., Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROPÉ, F. *Dos saberes às competências*. O Caso do Francês. In: ROPÉ, F; TANGUY, L. Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola. São Paulo: Papirus, 2002. p. 69-102.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.