

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL: TECENDO REDES, TRILHANDO CAMINHOS

Maria José de Araújo Gadelha
mj-gadelha@hotmail.com

Resumo: O artigo apresenta uma experiência desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação – SME em Natal/RN, que teve sua gênese na análise dos resultados de avaliações externas, especialmente nos Índices de Educação Básica – IDEB. Tem como objetivo relatar os desdobramentos dos múltiplos encontros entre Secretaria, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e unidades de ensino, tecidos por uma rede de comunicações e ações que entre essas instâncias se estabelecem favorecendo a construção/dinamização de uma política de formação continuada.

Palavras-chave: política de formação continuada; avaliação; aprendizagem

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento singular na história da educação e da sociedade brasileira, permeado por mecanismos de implementação de avaliações e políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola pública.

A divulgação, em larga escala, de informações produzidas pelo sistema de avaliação externa, centralizada e com foco na aprendizagem do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino assume um destaque, sendo reconhecida como necessária para o desenvolvimento individual e institucional.

Diante desse desafio foi lançado em junho de 2005 o Compromisso Todos Pela Educação a partir de reuniões entre educadores e líderes sociais. Este grupo definiu a educação como uma bandeira capaz de unir os mais diversos setores do País, visando a repensar um novo projeto de Nação, tendo como objetivo identificar e articular iniciativas, apresentar as diretrizes e discutir caminhos para uma educação de qualidade. O primeiro documento, discutido com base em um diagnóstico, deu-se o nome de 10 Causas e 26 Compromissos. Logo, passou a se chamar Pacto Nacional pela Educação e, em pouco tempo, recebeu a adesão convicta de representantes da União (inclusive do Ministro da Educação), Estados, Municípios, empresas e organizações. Com rodadas de planejamento, o pacto resultou no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que visa identificar e articular iniciativas, apresentar as diretrizes e discutir caminhos para uma educação de qualidade.

Além de atuar com fervor pela eliminação progressiva da Desvinculação de Recursos da Educação do montante de recursos da União, o movimento trabalhou para criar uma campanha nacional de comunicação e construiu um site denominado De Olho na Educação, cujo objetivo é fornecer informações para que os cidadãos saibam avaliar a realidade educacional do País, dos Estados e municípios.

Diante desse movimento, ganham centralidade a avaliação e o acompanhamento da educação, perpassando as várias diretrizes estabelecidas no Plano de Metas Compromisso

Todos pela Educação. Assim, essas diretrizes tornam-se estratégicas, na medida em exigem a conjugação de esforços das esferas federal, estadual e municipal, em regime de colaboração com as famílias e comunidade, em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes da rede pública e a formação continuada docente.

Como decorrência das diretrizes acima referidas, nos meados dos anos 90, foi implantado um Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, consolidado no campo das políticas públicas com o objetivo principal de fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 1994).

Atualmente, esse Sistema conta ainda com o Prova Brasil, introduzido em 2005, para avaliar o desempenho dos alunos em cada unidade escolar, em Língua Portuguesa e em Matemática e também com o Índice de Educação Básica – IDEB, criado em 2007, objetivando monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e SAEB e das taxas de aprovação de cada escola.

Diante desse cenário a Secretaria Municipal de Educação buscou estabelecer uma parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN, com vistas a celebrar um convênio que visa elevar a proficiência dos alunos da rede nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Na primeira parte desse artigo discutiremos a formação continuada docente, a partir da compreensão que a mesma se dá em inúmeros contextos cotidianos: nas múltiplas articulações das esferas acadêmicas e institucionais, na prática pedagógica cotidiana, nos meios promovidos pela ação governamental e na prática política coletiva (ALVES,1982), especialmente no estabelecimento de redes com as universidades públicas, com suas funções e competências.

Em seguida, explicitaremos os caminhos percorridos e tecidos por uma rede de comunicações e ações entre Secretaria, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e unidades de ensino, que entre essas instâncias se estabeleceram favorecendo a construção/dinamização de uma política de formação continuada que culminou na elaboração coletiva do documento “Política de Formação Continuada e Projeto de Assessoramento Pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de Natal”.

Nas considerações finais, indicaremos possíveis alternativas para contribuir no fortalecimento dos vínculos da SME com a UFRN, encerrando com alguns questionamentos, os quais deverão ser esclarecidos com novos estudos.

FORMAÇÃO CONTINUADA: TECENDO REDES, TRILHANDO CAMINHOS

Nesse texto procuramos dialogar com o tema central desse artigo, propondo inicialmente refletir sobre a formação continuada de professores, estabelecendo relações com o papel da universidade atual como participante nesse processo. Como afirma Nilda Alves, a formação docente se dá em múltiplos *espaçostempos* e é preciso que

(...) se perceba que é nas múltiplas articulações dessas esferas que se coloca a totalidade da formação dos profissionais da educação. Uma verdadeira rede de relações se estabelece entre as várias esferas, e ao pensarmos em uma delas – no caso a esfera da formação acadêmica – só podemos fazê-lo entendendo a existência desta rede e as tensões nela existentes. Mais ainda: ao pensarmos, especificamente, a formação nesta esfera, é preciso que saibamos que é nela que se dá a formalização de conhecimentos específicos e a apropriação teórica de práticas – de todas as práticas que se dão nas outras esferas – e da própria teoria, acumulada, especialmente, na esfera das pesquisas em educação. Assim sendo, ao discutirmos a formação na esfera da academia, é preciso que pensemos os conhecimentos – teóricos e práticos – capazes de nela articular os conhecimentos criados e acumulados nas outras esferas. (ALVES, 1982, p. 63-64).

Reflexão que nos impele a considerar as implicações da função da Universidade como instituição de produção de conhecimento, fustigada pela falta de estrutura (física, de pessoal, de recursos tecnológicos adequados, dentre outros), que dificulta o seu engajamento a projetos de formação continuada necessários à escola pública atual, onde ocorrem processos docentes formativos permeados de modismos pedagógicos, dinâmicas de grupo que são enaltecidos em detrimento dos conhecimentos demandados pelas complexas transformações contemporâneas, que interferem nos sujeitos da escola atual. Na análise e conclusões de teses (GADELHA, 2009), ... identificamos o conhecimento como uma evocação recorrente e básica dos docentes ao ouvirem a expressão formação continuada. Conhecimento que atrai elementos funcionais, pertinentes ao fenômeno social estudado. A maioria das docentes atribui a importância da formação continuada não apenas a sua capacitação, mas especialmente ao processo evolutivo de seus alunos. Preocupação que denota a necessidade manifesta de apropriarem-se de conhecimentos que simultaneamente propiciarão situações de aprendizagem escolar aos seus alunos. É o isomorfismo que segundo (GARCÍA, 1999), não é sinônimo de identidade. A aprendizagem das crianças e jovens é diferente da aprendizagem dos adultos que já possuem referentes pedagógicos.

A percepção da quase total falta de interlocução entre professores e profissionais da educação em suas iniciativas frente aos problemas da escola na sociedade atual também são evidenciadas nesses estudos e pesquisas.

Os desafios são grandes e exigem a elaboração de políticas que atendam as demandas locais, compreendidas não como tarefas que pertencem a um grupo dirigente ou situado na administração central, nem tampouco como uma coletânea de regras e normatizações a serem operacionalizadas em nível escolar, resumida a um ciclo ou a uma gestão. Ao contrário, a elaboração de um trabalho realmente participativo, requer a continuidade e o estabelecimento de parcerias, em rede, cabendo as secretarias municipais e estaduais formalizarem acordos e convênios com as universidades para tornar real a retórica do apoio institucional à educação básica real.

Por sua vez é função da universidade desenvolver projetos de extensão universitária, na perspectiva de assumi-la como serviço da universidade pela, para e **com** a comunidade, de forma efetiva, contemplada na tríade: pesquisa, extensão e ensino. Não como projetos pontuais

e individualizados, mas como um trabalho que leva em conta o princípio de socialização do saber e a formação continuada docente e de todos que fazem a comunidade educativa escolar, com base nas suas demandas.

Ao estender o trabalho que está sendo desenvolvido na universidade para a comunidade, cabe considerar as suas demandas formativas, partir dos conhecimentos por ela trazidos, assim como as reais necessidades da escola para que ocorram efetivamente as aprendizagens escolares.

A universidade pública brasileira tem vivenciado um movimento de resgate de sua função social. E como sugere Dermeval Saviani:

(...) as políticas sociais não podem ser pensadas unilateralmente, já que não são as classes subalternas as que ‘conquistam’ nem o Estado aquele que ‘concede’; pois em todas e em cada uma das políticas sociais existem aspectos de ‘conquistas’, tanto dos subalternos como do Estado e se as classes dominantes ‘concedem’, os setores subalternos também o fazem. Se o ensino repousa no já conhecido, a pesquisa dirige ao ainda não conhecido. Busca-se, pois, transformar o ainda não conhecido em algo conhecido; daí a tendência a se considerar que o ensino decorre da pesquisa: só pode haver ensino a respeito daquelas coisas que se conhecem. Eu só posso ensinar aquilo que eu conheço, aquilo que eu aprendi. Mas eu só posso aprender, se houver conhecimentos sistematizados; a função da pesquisa é justamente produzir esses conhecimentos. Na medida em que esses conhecimentos são produzidos, é possível difundí-los, é possível ensiná-los a outros; daí essa articulação entre ensino e pesquisa que se pretendeu fazer nas universidades (SAVIANI, 1985, p. 46).

Na maioria das vezes a extensão precisa considerar a importância das devolutivas à comunidade e ao campo de pesquisa. O acesso da população às produções realizadas no âmbito da universidade nada mais é do que um retorno social ao investimento público que a própria população fez. Portanto, não é concessão, é a devolução do investimento que o povo fez, por meio de um serviço público e que teria obrigação de dar esse retorno em forma de conhecimento científico.

Os resultados das teses e dissertações, além de outras atividades de pesquisa necessitam contribuir com os Projetos Pedagógicos das escolas, com a formação continuada docente, com as aprendizagens e processos formativos das crianças, jovens e adultos, novas gerações que assumirão o “timão” do barco e necessitam de testemunhos éticos e solidários. Processo que exige consideração de suas construções, propiciando uma posição de flexibilidade que possibilite então, dar vez e voz a equipe de apoio pedagógico, aos docentes, apreendendo os sentidos que provêm de suas vivências formativas e da infinita riqueza das relações sociais estabelecidas no interior e fora da instituição escolar onde atuam.

A operacionalização desse propósito se contrapõe aos modelos de formação verticalizados, privilegiam as posturas dialógicas e a permanência bem sucedida dos alunos das classes populares na escola pública que depende de vários determinantes, mas também da formação de qualidade dos que educam, ensinam e aprendem.

Qualidade que se contrapõe a retórica conservadora, devendo ser considerada como um direito inalienável e não como um elemento a ser disputado no mercado. Uma qualidade

garantida pela democratização desse direito, que privilegia a igualdade no acesso à escola e a distribuição equânime dos bens culturais.

Qualidade que requer a profissionalização do ensino que diz respeito: a apropriação dos conhecimentos científicos articulada com o mundo objetivo dos docentes e dos aprendizes, reveladora da essência desse processo e identificadora dos nexos internos e do agir profissional; e do reconhecimento social dos professores. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Nesse sentido, a formação não tem o sentido de modelar e nem de conformar, mas sim de desenvolver uma postura investigativa e avaliativa, com base na ciência, análise e proposições para os problemas concretos que surgem no cotidiano escolar, tendo como foco a melhoria da aprendizagem de todos/as. Entendida como desenvolvimento pessoal e profissional, o que credencia o professor a assumir um papel de protagonista no processo de ensinar e de aprender, nas múltiplas interações sociais.

Assim nos referendamos em Nóvoa (1995), Tardif e Lessard (2007), García (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), dentre outros que consideram a formação continuada como desenvolvimento profissional, tendo como horizonte um projeto pessoal, coletivo e em Freire (1996) que reconhece a atividade docente como uma arte, uma criação prazerosa que leva o profissional a pensar e a executar suas ações, superando a dicotomia teoria e prática, na busca de sua emancipação. Nesta direção é que assumimos a formação continuada, pois favorece a manifestação dos limites e possibilidades do professor, enquanto sujeito situado no mundo contemporâneo, que recebe influências e pode influenciar as mudanças necessárias para a oferta de um ensino público e aprendizagem socialmente qualificados¹. Pensar, portanto, na atuação docente efetiva pressupõe: qualificação e atualização permanentes; inclusão digital, e educacional de todos (as); a efetivação de planos de cargos e salários; o combate ao analfabetismo científico e político; a análise, a apropriação de novas orientações científicas e das últimas linhas de aplicação tecnológica, pelas recentes mudanças acontecidas no campo do conhecimento social. (GOMEZ-GRANEL; VILA, 2004).

Nesta perspectiva identificamos os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores:

[...] a estrutura e organização do desenvolvimento profissional refere-se ao processo sistemático, habitual, adequado de planificação, desenvolvimento, implementação e avaliação de actividades de desenvolvimento profissional para o aperfeiçoamento do currículo, do ensino e da aprendizagem nas escolas. Refere-se ao quem, o quê, onde, quando, porquê e como dos procedimentos e tópicos de desenvolvimento profissional;

1 A qualidade do ensino e da aprendizagem como prática social leva em conta dois eixos básicos: a organização do sistema educativo, com especial atenção à configuração da escola como centro educativo; e o desenvolvimento profissional docente. Visão que supera o reducionismo da qualidade do ensino posto a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas, externas. A qualidade do ensino passa a ser entendida em sua multidimensionalidade com destaque para a perspectiva que Gómez denomina de ética, por meio de seis proposições. A primeira considera “[...] que o ensino, como toda prática social, contingente a algumas circunstâncias históricas e espaciais determinadas, encontra-se transpassada por opções de valor, portanto, identificam sua qualidade nos valores intrínsecos que se desenvolvem na mesma atividade, no resultado mesmo que adquire a própria prática, e não por fins externos aos quais serve.” (GÓMEZ, 1997, p.30) e as demais são decorrentes da primeira proposição que visam “[...] princípios de procedimentos que potencializam o desenvolvimento autônomo do cidadão, e que, por ele mesmo, diversificam-se quando se concretizam em cada aprendiz singular.” (GÓMEZ, 1997).

às estruturas de liderança de quem decide os tópicos, conteúdos e estruturas; a quantidade de tempo investido em atividades úteis; ao calendário, à frequência e localização das reuniões; e se as actividades de acompanhamento constituem para concretizar e avaliar novas idéias.(EPSTEIN et all, 1988 apud GARCÍA, 1999, p.193)

Esta proposta remete à formação continuada, como produto da *práxis* intencional coletiva. *Práxis* entendida aqui como uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, como uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem. (VASQUEZ, 1975).

A atividade teórica por si mesma não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa não sendo, pois *práxis*. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como *práxis*. (PIMENTA, 2005).

Esse pensamento é complementado por Freire (1996) ao eleger a reflexão crítica sobre a prática, exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática ativismo.

Ao analisar obras de Paulo Freire, Giroux (1977) compartilha de suas ideias e afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao alcance das pessoas de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de *práxis* necessária em um momento específico, em momento particular. Isto pressupõe a unidade indissolúvel teoria e prática desenvolvida por meio de posturas avaliativas e reflexivas, disposição para estudos permanentes (individual e em grupo), numa perspectiva multidimensional, partindo de necessidades e ideias dos próprios professores.

A formação continuada docente assim concebida deve centrar-se em princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de qualificação dos participantes, na busca da emancipação. Segundo García (1999), a formação de professores precisa ser pensada em conjunto com as mudanças e desenvolvimento curricular, devendo ser: capacitadora, geradora de sonhos, comprometida, estimuladora de novas aprendizagens, em suma, formativa para os agentes que precisam desenvolver na prática as reformas, ligando os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; articulada, garantindo os conteúdos acadêmicos e disciplinares; integrar teoria e prática; procurar o isomorfismo entre a formação recebida e o tipo de educação que posteriormente desenvolverá; individualizada, ou seja, é necessário o reconhecimento das características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, dentre outras que o participante desse processo formativo possui, de modo a propiciar o desenvolvimento das suas próprias capacidades e potencialidades; questionadora de forma a propiciar o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios atores sociais. Para García (1999), esses princípios devem favorecer uma primeira definição da concepção de formação e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento profissional docente é mais do que um tema de qualificação e competência, é uma questão de poder: autonomia face à sociedade, ao poder

político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição aos outros grupos profissionais; poder e autoridade face ao público e face às potenciais profissões ou grupos ocupacionais subordinados (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

O desenvolvimento profissional docente é considerado aqui como uma construção social. Passa então a ser exercida em suas múltiplas dimensões: sócio-cultural, pessoal e institucional, considerando a problemática circundante, a busca e sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à busca consciente e coletiva da transformação desejada. Nesse processo de construção compartilhada, é necessário considerar que a mudança na visão de mundo não se constrói a partir de listagens de temas repassados aos grupos, nem pode ser mensurada pela quantidade de cursos realizados. A discussão em torno das práticas pedagógicas e do processo formativo contínuo deve levar em consideração os elementos constitutivos das representações que os sujeitos têm, para aí buscar os pontos que favoreçam uma interpretação que realize uma síntese inovadora entre a intencionalidade proposta pelo ator coletivo e a cultura dos setores que alimentam a vida cotidiana. Portanto, a (re)definição do processo formativo e do trabalho docente requer uma concepção de Pedagogia que propicie a expansão das identidades individuais e sociais, de forma participativa e democrática, levando em consideração: os princípios éticos e políticos decorrentes da justiça social em suas dimensões ontológicas e epistemológicas; o combate ao imediatismo, ao pragmatismo, ao amadorismo e à desprofissionalização em todas as práticas formativas, tendo em vista assegurar a construção de uma cultura profissional mais coletiva e consequente.

A necessária superação de uma visão “minimalista” e “compensatória” de formação continuada exige ainda, pensar na educação como um processo complexo e nos professores motivados pela sua valorização profissional² e munidos de uma base científica, movimentando o sistema educacional e suas instituições, tendo como foco as demandas da aprendizagem de crianças, jovens e adultos e as decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos.

Não se trata de excluir uma das possibilidades, mas de integrá-las num processo dinâmico, dialógico e dialético. Seria ingenuidade propor essa missão apenas em âmbito educacional. Como afirmamos anteriormente, é necessário possibilitar o estabelecimento de redes, alicerçadas no compromisso em tornar real o que está posto no ordenamento jurídico brasileiro que aponta para os direitos sociais da criança, do jovem e do adulto, especialmente aqueles que dizem respeito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade ofertada a toda a população, em um projeto educativo global, inclusivo e multicultural.

A reflexão ora apresentada tem como centralidade a reflexão em torno de princípios e avaliações externas e internas das escolas da rede municipal de ensino de Natal/RN, considerando as perspectivas de construção científica de seus processos e resultados, assim como o papel político-social dos assessores da Secretaria Municipal de Educação -SME e suas implicações

2 A valorização profissional do professor, temática recorrente nas publicações nas três últimas décadas é ancorada em um tripé: qualificação (formação inicial e desenvolvimento profissional), condições de trabalho, salários dignos e em dia, asseguradas por meio de planos de cargos, carreira e salário. A experiência tem demonstrado que o avanço de um ou dois em detrimento de um deles não se avança qualitativamente.

na gestão escolar, na busca de fortalecer ações colegiadas para fortalecer o trabalho pedagógico (ensino e aprendizagem) dos profissionais nas e com as escolas.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL: TECENDO REDES, TRILHANDO CAMINHOS

Conforme anunciado, anteriormente, a construção da Política de Formação Continuada da SME foi arquitetada, inicialmente tendo em vista a elevação dos rendimentos dos alunos, apresentados nos últimos anos. No entanto trouxe em sua gênese o compromisso político-social de ir ao encontro dos direitos e propósitos democráticos em ofertar uma educação de qualidade a todos.

Os primeiros contatos da equipe dirigente da SME com o Reitor da UFRN, demandaram a elaboração de um projeto, liderado pela Secretária Adjunta Pedagógica, com a participação de representantes dos vários departamentos, de onde emergiram as questões balizadoras que geraram o início da produção do documento, norteador da Política de Formação, ora apresentado: como melhorar os índices de aprendizagem dos alunos atendidos pela rede municipal? Como trabalhar com as escolas, a partir de uma proposta consistente que vise um assessoramento em rede, numa perspectiva interdisciplinar? como administrar as resistências naturais de equipes que mesmo atuando de forma desarticulada tem a clareza dos princípios postos no Plano Municipal de educação? aonde precisamos chegar? Como propor a UFRN ações de formação continuada que atendam esses propósitos?

Os argumentos para responder as questões tiveram como base uma análise histórica, contextualizada, dos dados existentes na SME relativos aos índices de abandono, aprovação e reprovação, obtidos por meio do Censo Escolar do ano 2008 e 2009, assim como aqueles resultantes do Provinha e Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional - INADE, tendo como base o entendimento que o processo educacional consequente depende, dentre outros determinantes da formação continuada e do assessoramento pedagógico aos educadores, tendo como foco a melhoria da aprendizagem de todos.

Geraram a constituição de uma Comissão de Formação Continuada, Ensino e Pesquisa com vistas a:

coordenar ações de formação contínua de professores da rede pública municipal de ensino; acompanhar os convênios estabelecidos com as escolas campo de estágio; avaliar e sugerir propostas de parcerias para a realização de cursos de formação continuada de professores, coordenadores e gestores; promover a integração entre ensino e pesquisa no processo de formação continuada de professores, auxiliando na condução de projetos e incentivando a publicação de resultados. (PORTARIA Nº 88/2010-GS/SME)

É importante ressaltar que inicialmente a Comissão teve a presidência da Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica –SAGP que dinamicamente favoreceu uma administração colegiada, estimulando a participação efetiva das/os representantes do Departamento de Ensino

Fundamental –DEF, do Departamento de Educação Infantil –DEI, do Departamento de Gestão Escolar –DGE e da Assessoria de Planejamento e Avaliação –APA, os quais constituíam o novo Grupo de Trabalho, vinculado a SAGP. Posteriormente a Presidência foi transferida para um dos membros, por justificativa da referida Secretária, que argumentou a necessidade de ter um profissional do quadro da SME, pela possibilidade de assegurar a continuidade desse processo que também é formativo.

A Comissão participou de todas as reuniões e comunicações com a UFRN até a celebração do Convênio intitulado PROESCOLA , cujo objetivo estabelecer as bases de uma cooperação técnico pedagógica que permita implementar o Programa de Formação Continuada e de Melhoria da Qualidade Social da Educação da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN (PROESCOLA) envolvendo professores, gestores e coordenadores em estudos e pesquisas sobre o trabalho pedagógico, o cotidiano escolar e os processos de ensino e de aprendizagem.

Ficou claro, no termo de convênio que as ações e formações seriam destinadas aos assessores pedagógicos da SME, gestores, coordenadores, professores, educadores infantis da rede municipal de Ensino de Natal que integram, prioritariamente, as 32 escolas com o mais baixo índice de desempenho escolar (com base no IDEB de 2007).

Ficou acordado, ainda, a inclusão gradual das demais escolas e Centros de Educação Infantil, conforme as condições estruturais concretas. As ações do Programa serão desenvolvidas nas modalidades presencial (preferencialmente) e a distância, em momentos previamente agendados pela UFRN e SME de Natal, durante os turnos matutino, vespertino.

Foram elencadas as atribuições da UFRN, assim especificadas: a elaboração de projetos de intervenção específicos para cada escola, a partir do diagnóstico das demandas e do mapeamento da oferta, estabelecendo metas que revitalizem a escola e contribuam para a melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação municipal; o desenvolvimento dos projetos de intervenção construídos com as escolas, por meio de estudos, pesquisas, cursos de atualização e pós-graduação, bem como outras ações específicas de acordo com as necessidades apresentadas pelas escolas; a disponibilidade da biblioteca central e setoriais para o empréstimo do seu acervo aos participantes do PROESCOLA; e certificar os participantes do PROESCOLA quando da conclusão dos cursos mediante frequência e aproveitamento regular.

Quanto as atribuições da SME ficaram elencadas: a realização de um diagnóstico das condições e necessidades de cada escola, com a construção de um quadro de demandas; dentro das possibilidades, disponibilizar os espaços para a realização das atividades programadas, por meio de agendamento prévio; divulgar a participação da UFRN nos meios de comunicação e quando da realização de eventos decorrentes da execução do objeto deste convênio, desde que não constem nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou de servidores públicos.

A vigência do Convênio, prevista para 4 (quatro) anos, pode ser prorrogado mediante celebração de Termo Aditivo.

Dando prosseguimento à construção da Política de Formação Continuada foi constituído um Comitê Estratégico de Assessoramento Pedagógico, com o objetivo básico de

“(…) ressignificar o monitoramento das escolas, numa perspectiva de estudos que privilegiam a reflexão teórica e prática estabelecida em Rede pelos Grupos de Trabalho que compõem o Comitê”. (PORTARIA101/2010), bem como a agilização dos procedimentos previstos no referido Convênio. Desse modo o assessoramento que anteriormente era realizado por Grupos de Trabalho – GT específicos, conforme os níveis, etapas e modalidades de ensino nos diversos espaços institucionais, gerando relatórios parciais que culminavam com um relato geral ao final de cada ano letivo, passou a ser desenvolvido com a representatividade de cada setor. O funcionamento do Comitê e dos GTs vem ocorrendo em forma de colegiados, onde são analisados os problemas e encaminhadas as providências, socializadas semanalmente, dentre os componentes dos oito grupos de trabalho que acompanham 9 escolas, em média, levadas Ao Comitê por um dos coordenadores de cada GT..

Ao gerar uma nova proposta de assessoramento a Comissão procurou sistematizar o documento a ser analisado/referendado no Comitê, a fim de encaminhá-lo para o Conselho Municipal de Educação – CME, explicitando os caminhos percorridos e a importância histórico-social, com os significados de termos contidos na referida Proposta, contemplando os pressupostos e propósitos que a sustenta. Para ilustrar a afirmativa recorreremos o entendimento do que é trabalhar em rede,

(…) é mais do que simplesmente constituir uma rede de comunicação, mas avançar em alguns princípios básicos, necessários à gestão de resultados na educação, a sistematicidade, conscientização, continuidade, integração e acompanhamento dos trabalhos de Assessoria Pedagógica. (Documento Política de f. Continuada)

A visão de rede assume, assim, a multidimensionalidade e a perspectiva interdisciplinar tendo como eixos norteadores: os marcos legais, os fundamentos teórico-metodológicos e a organização escolar que considera todos os diagnósticos existentes em nível de SME e de Unidades Escolares, as produções científicas existentes no meio acadêmico nos últimos tempos.

Esses propósitos enfrentaram algumas resistências e conflitos cognitivos nas avaliações de final de ano letivo 2010. No entanto foi possível perceber que contribuíram para o avanço da proposta e a revisão da distribuição dos GTs que incorporaram outros Centros de Educação Infantil – CEMEIs, até então atendidos apenas pela equipe do DEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma Política de Formação Continuada permitiu sintonizar os objetivos da SME, focados na elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos da rede, em suas nuances e perspectivas. Merece destaque a disposição dos grupos que participaram efetivamente desse processo, seja em nível de Reitoria e Pró-reitorias; seja em nível do Departamento de Educação, aonde foi visível o compromisso dos professores em viabilizar o PROESCOLA. Nessa rede

de comunicações e estabelecimento de acordos e atribuições, destacamos a postura dialógica, assumida que, com certeza favorecerá a operacionalização e os vínculos ora estabelecidos.

No entanto, a universidade que se quer democrática, especialmente a pública, encontra-se sem a estrutura necessária para fazer frente aos processos da formação continuada, pelo reduzido número no quadro de professores efetivos e de funcionários técnico-administrativos, que garantam maior suporte operacional e logístico às atividades propostas em rede.

Outro problema refere-se à falta de suporte financeiro da SME que necessita contemplar em seu orçamento valores que favoreçam o desenvolvimento de iniciativas qualitativas de ensino e pesquisa. Isso nos remete as questões formuladas no início deste artigo e outras que merecem análises e encaminhamentos: como assegurar a manutenção/dinamização dessa política dos professores e dos demais profissionais qualificados, quando verifica-se a evasão de profissionais qualificados do quadro da SME, pelas perdas salariais e a falta de condições de tê-los em tempo integral? Que iniciativas e encaminhamentos são necessários à continuidade desse processo construtivo e formativo, favorecendo estudos e a produção/publicação de pesquisas, diante dos propósitos do Convênio? Quais os compromissos assumidos nos cursos e ações de formação continuada de operacionalizar os projetos de final de cursos? Como a formação continuada conseguir a que medida a escola pública pode atender às expectativas da população por ela atendida? Como estabelecer um permanente diálogo da formação continuada docente com o ensino e a aprendizagem? Seria a especialização um nível mínimo para que a formação continuada possa provocar as mudanças previstas, favorecendo a implicação social de todos, com vistas a elevar o desempenho dos alunos? Essas e outras indagações deverão gerar encaminhamentos e práticas, viabilizados no ano letivo que se inicia. Ainda há muito a definir, a fazer... ainda há tempo para construir e operacionalizar na prática... mas não muito tempo!

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 246, 28 dez 1994. Seção 1, p. 20.767-20.768.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADELHA, Maria José de A. **Representações Sociais de formaçãoContinuada: com a palavra as professoras da rede pública de Natal – 2009. 200 f. Tese** (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GÓMEZ-GRANEL, C. VILA, I. (org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GÓMEZ, A. PÉREZ. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. In: **MOTRIZ**, v.3, n.1, jun./1997.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PORTARIA Nº 88/2010 – GS/ SME, publicada no DOM nº 1864 de 2/09/2010

PORTARIA Nº 101/2010 – GS/ SME, publicada no DOM no dia 18/11/2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER Clermont. **Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.