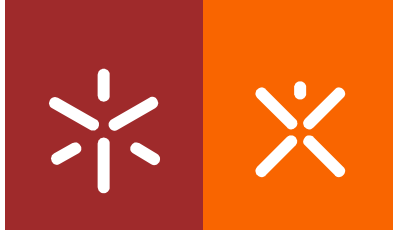




**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Marlene Santos Keiluwit

**Avaliação de um projeto de formação  
de professores. Um estudo de caso:  
REDE UNEB 2000**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Marlene Santos Keiluweit

**Avaliação de um projeto de formação  
de professores. Um estudo de caso:  
REDE UNEB 2000**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciência da Educação  
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Augusto Pacheco**

julho de 2014

## DECLARAÇÃO

Nome:

Marlene Santos Keiluweit

Endereço Eletrônico:

msk.bra@gmail.com

Título da Dissertação do Mestrado:

Avaliação de um projeto de formação de professores. Um estudo de caso: REDE UNEB  
2000

Orientador:

Professor Doutor José Augusto Pacheco

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação. Área de Especialização em Avaliação

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação, apenas pra efeitos de investigação,  
mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assim, a aventura avaliativa sempre é o sinal de uma caminhada rumo à maturidade e à autonomia, tanto para o indivíduo quanto para o grupo ou a sociedade. (Harvois, 1987)



## AGRADECIMENTOS

A Deus, o senhor da minha vida, o Todo-Poderoso, na pessoa do Pai, do Filho e do Espírito Santo, minha luz, meu guia, meu orientador, meu tudo, sem o qual nada do que foi feito se fez.

À minha mãe (*in memoriam*), a mãe mais maravilhosa do mundo. Mulher sábia que soube edificar a sua casa, me indicou o caminho a seguir servindo de exemplo. Àquela que sempre acreditou em mim, me incentivou, me amou, cuidou de mim e me deu o seu melhor;

Ao meu pai (*in memoriam*), o pai mais maravilhoso do mundo, homem forte, íntegro, determinado que me amou, me ensinou a ser perseverante e determinada;

A Klaus, pelo amor, paciência, apoio, suporte, estímulo e compreensão da minha ausência;

Ao Professor Doutor José Augusto Pacheco que me orientou na escolha da temática e no direcionamento da realização deste trabalho. O meu muito obrigada!

Aos meus irmãos carnis e espirituais, pelas intercessões e pelas palavras de estímulo e força nas horas de muito cansaço;

A todos os meus professores do mestrado que me incentivaram, indicaram o caminho e me forneceram a base do conhecimento na área da avaliação;

À Norma Neide Queiróz de Moraes, Professora, Coordenadora Geral de Programas Especiais da UNEB e mentora do projeto REDE UNEB 2000, pela boa vontade, atenção e predisposição em me atender, fornecer as informações solicitadas, colocar-me em contato com o núcleo de Catu e por apresentar-me o projeto que ela idealizou;

À Professora Maria de Lourdes Pinto dos Santos (Lourdinha), Assessora Técnica de Programas Especiais da UNEB, por estar sempre presente auxiliando para a liberação do material a ser analisado;

Aos funcionários do departamento de Programas Especiais da UNEB e a todos os professores e ex-professores da Secretaria de Educação do Município de Catu que participaram das entrevistas e também aos funcionários da Universidade do Minho;

Ao meu sobrinho Daniel Lima e aos meus amigos, em especial ao casal Fonseca, a Alberto e a Nelson pela preocupação e apoio. A todos que de alguma maneira quer direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e também aos que não acreditaram pois me deram a oportunidade de provar que tudo é possível ao que crê.



**Avaliação de um projeto de formação de professores. Um estudo de caso:  
REDE UNEB 2000.**

**RESUMO**

A qualidade da educação brasileira passa pela qualidade da formação, e a educação básica é a referencial principal para a formação do professor. Dentro deste critério, o presente trabalho busca avaliar o projeto REDE UNEB 2000, criado pela Universidade do Estado da Bahia, cuja proposta é oferecer educação com qualidade através do curso superior de licenciatura plena em pedagogia com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental para professores da rede pública sem qualificação, em serviço, nas microregiões onde ela possui unidade.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa com estudo de caso descritivo explanatório. Para recolha e análise dos dados usou-se entrevistas semiestruturadas, análise documental e análise do conteúdo. O referencial da avaliação foi o modelo de avaliação compreensiva e a questão central do estudo é: Os professores ao fazerem a formação buscavam a certificação ou a melhoria das aprendizagens de seus alunos? Para tanto, buscamos analisar a estrutura interna do projeto desenvolvido no Município de Catu, avaliar os dois primeiros anos de seu funcionamento e ao final levantar questões de avaliação suscetíveis de serem avaliadas.

Os resultados da análise interna do projeto mostram que o dispositivo educativo internamente apresentava-se coerente, bem articulado e devidamente desenvolvido.

A análise estrutural do projeto demonstrou que o mesmo necessitava ter em sua composição uma melhor elucidação com mais detalhes em alguns dos itens estruturais. Entretanto, as observações não se caracterizam como sérios problemas estruturantes impeditivos de sua compreensão e entendimento e nem de que ele fosse levado a efeito, sendo considerado como um bom projeto.

Os resultados da análise dos dois primeiros anos de funcionamento mostram que as discrepâncias, os defeitos e os méritos produziram impactos esperados e inesperados em todos os envolvidos e mudou valores até na comunidade. Conscientizaram os professores/alunos da necessidade de reverem e mudarem suas práticas e metodologias de ensino fazendo-os se redirecionarem da certificação para a melhoria da qualidade do ensino dos seus alunos.

Não se pode que os professores atingiram o padrão do profissional desejado pelo MEC, dado à subjetividade de qualidade. Mas, o projeto eliminou a falta de certificação e competência de 98 professores e iniciou o processo de melhoria da qualidade da educação do Município.





## **Evaluation of a teacher training project. A case study: REDE UNEB 2000**

### **ABSTRACT**

The quality of Brazilian education involves the training quality of teachers and the elementary education is the main reference for the teachers' training. Within this criterion, the present study aims to evaluate the REDE UNEB 2000 project, created by the State University of Bahia, whose purpose is to provide quality education through the upper course of full degree in Education for teachers without qualification but with authorization to teach in the early grades of elementary school of State Education.

This research focuses on the area of project evaluation. It is characterized as an empirical descriptive study within the exploratory qualitative research, and it uses as a reference the comprehensive evaluation model, in order to ascertain whether teachers pursued just the accreditation, or also, the learning improvement of their students when they decided to do the training course. In order to reach that objective, we will analyze the internal structure of the project developed in the city of Catu, evaluating the first two years of its operation, and finally, we will raise questions susceptible to review and evaluation.

The internal analysis of the project showed that the educational tool presented is internally coherent itself, well-articulated and properly developed. The structural analysis of the project showed that it was needed to have elucidated some of the structural items in more details in order to promote an immediate and richer reading of it. The observations from the analysis have not been characterized as structural problems so that prevented comprehension and understanding of the project, leading it to be considered within the rating scale as a good project.

The results of the analysis of the first two years of operation showed that discrepancies, defects and merits produced expected and unexpected impacts on everyone involved, including the community, changed values and promoted awareness of the need for teachers / students review. Moreover, they also changed their practices, methodologies education, and the focus of the certification for the improvement the quality of education of their students. We cannot say that the teachers reached the standard required by the MEC, given the subjectivity of "professional quality". But, the project solved the problem of lack of certification and competence of 98 professors, and it also stated the process of improving the quality of education in the town.



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>v</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>vii</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>xi</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>xv</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>xv</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>xvi</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>xvi</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
1. Motivação.....	7
2. Estado da arte.....	8
3. O problema .....	9
4. Objetivos do estudo .....	10
<b>CAPITULO II - REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
2.1. Avaliação: algumas considerações .....	13
2.2. Avaliação Formativa.....	20
2.3. Avaliação Somativa.....	24
2.4. Modelos de avaliação .....	27
2.4.1 Algumas considerações sobre modelos de avaliação.....	27
2.5. Avaliação como medida.....	29
2.6. A avaliação Gestão .....	30
1. Avaliação voltada para os objetivos .....	30
2. Avaliação voltada para o estruturalismo .....	31
3. Avaliação voltada para a cibernética .....	32

4. Avaliação voltada para o sistemismo.....	32
2.7. Avaliação como problemática do sentido.....	34
2.8. O modelo de avaliação responsiva ou compreensiva de Robert Stake. ....	36
2.8.1. Avaliação compreensiva .....	38
2.8.1.1. Procedimentos.....	40
2.8.2. Estrutura e funcionamento do modelo - Explicando a estrutura do modelo... 41	
2.8.2.1. Dinâmica da Funcionalidade matricial .....	44
<b>CAPITULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>51</b>
3.1. Contextualização do Estudo .....	51
3.2. Caracterização do caso.....	54
3.2.1. Característica da cidade de Catu .....	56
3.2.2. Caracterização da amostra .....	58
3.3. Técnica de recolha e análise dos dados .....	59
3.3.1. Critérios e questões para entrevistas .....	62
3.4 Questões éticas de investigação.....	66
<b>CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>69</b>
4.1. No levantamento das informações .....	69
4.2. Divisão da pesquisa.....	69
4.3. Descrição de dados e análise interna do projeto (parte I).....	71
4.3.1. Organização do Projeto.....	71
4.3.2. Descrição da análise do projeto .....	74
4.3.3. Análise interna do projeto .....	85
4.3.3.1 Resultado da avaliação interna do projeto .....	85
4.3.3.2. Resultado da análise estrutural do projeto .....	87
4.3.3.3. Conclusão da análise .....	88

4.3.3.4. Pontos apontados e resultados da avaliação da estrutura para a melhoria	89
4.4. Dinâmica da avaliação dos dois primeiros anos de funcionamento do projeto (Parte II)	90
4.4.1. Processo de análise - Dados descritivos	90
4.4.1.2. Dados das entrevistas	92
4.4.1.2.1. Critérios de classificação e julgamento das entrevistas	93
4.4.1.2.2. Análise das entrevistas associadas aos critérios	93
4.4.2. Análise e resultado dos dois primeiros anos de funcionamento do projeto	114
4.4.2.1. No âmbito dos antecedentes pretendidos	114
4.4.2.2. No âmbito dos processos pretendidos	116
4.4.2.3. No âmbito dos produtos pretendidos	120
4.4.2.4. No âmbito dos produtos observados	135
4.4.3. Resultado da análise dos dois primeiros anos do projeto	135
4.4.3.1. Análise das contingências	135
4.4.3.2. Análise das congruências	149
4.4.3.3. Análise de resultado dos dois primeiros anos de funcionamento do projeto	156
4.4.5. Levantamento das questões de avaliação (Parte III)	161
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>167</b>
Limitações do estudo	178
Limitações da pesquisa	178
Sugestões para trabalhos futuros	178
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>181</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>189</b>
ANEXO 1 - CRITÉRIOS E QUESTÕES PARA ENTREVISTAS	189
ANEXO 2 - SOLICITAÇÃO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	193

ANEXO 3 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS PARA O PROFESSOR /ORIENTADOR.....	195
ANEXO 4 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS PARA O PROFESSOR/ALUNO .....	197
ANEXO 5 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS PARA O COORDENADOR LOCAL .....	199
ANEXO 6 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS PARA O COORDENADOR GERAL .....	201
ANEXOS 7 - TEMAS DE MONOGRAFIAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES/ALUNOS PARA CONCLUSÃO DO CURSO -TRABALHO FINAL .....	203

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese dos modelos de avaliação. ....	36
Figura 2 - Relógio compreensivo: Estrutura funcional da avaliação compreensiva .....	41
Figura 3 - Modelo da matriz descritiva .....	42
Figura 4 - Dados Descritivos.....	43
Figura 5 - Matriz julgamento. ....	44
Figura 6 - Fotos da cidade de Catu.....	58

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Calendário acadêmico .....	79
Tabela 2 - Quadro docente.....	83
Tabela 3- <i>Layout</i> das instalações de funcionamento do curso. ....	84
Tabela 4 - Discriminação dos recursos didáticos .....	85



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

D.O - Diário Oficial

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Programa de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

SMEC - Secretaria Municipal de Educação de Catú

TIA - Tecnologias em Educação e Interdisciplinaridade

TD'S - Tecnologias Digitais

UCSAL - Universidade Católica do Salvador

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1 - CRITÉRIOS E QUESTÕES PARA ENTREVISTAS

ANEXO 2 - SOLICITAÇÃO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

ANEXO 3 - QUESTÕES DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR (A)/ORIENTADOR

ANEXO 4 - QUESTÕES DA ENTREVISTA PARA O PROFESSOR/ ALUNO

ANEXO 5 - QUESTÕES DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR LOCAL

ANEXO 6 - QUESTÕES DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR GERAL

ANEXO 7 - RESUMO DAS MONOGRAFIAS - TRABALHO FINAL DE CURSO -  
DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES/ALUNOS

## INTRODUÇÃO

Desde há muito tempo, a formação de professores tem estado presente na pauta das políticas educacionais em vários países, caracterizando-a como uma das principais ferramentas para a reforma educacional na busca da melhoria da qualidade da educação, debruçada na prática reflexiva, apresentando-a como o modelo mais apropriado às novas exigências do mercado de trabalho. No Brasil é decretado, a nível nacional, a necessidade de formação em nível superior para lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental através do Decreto nº 3.276, de 6 de Dezembro de 1999, que sofre alteração pelo Decreto nº 3.554, de 7 de Agosto de 2000 dando nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuarem na educação básica, onde reza o seguinte:

"§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores" (Decreto nº 3.554, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, determina que a formação de docentes para atuarem na educação básica seja feita em nível superior com formação em um curso de licenciatura, admitindo-se a formação mínima de ensino médio na modalidade Normal, para a prática docente na educação infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental e, para a docência do Ensino Médio, é pressuposta a formação superior. A mesma lei institui no artigo 87, a Década da Educação compreendida entre 1997 a 2006 e no parágrafo 4º reza que até o fim da referida década seriam admitidos apenas professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço. A referida lei instituiu este período de 10 anos para que os professores em serviço se graduem em pedagogia. O discurso da reforma educacional debruça-se na prática reflexiva, apresentando-a como o modelo mais apropriado às novas exigências do mercado de trabalho. Este modelo projeta o professor com um novo perfil, e a reforma na formação dos professores demonstra uma preocupação não apenas neste sentido, como também pontuando as exigências no desempenho do papel do professor no mundo contemporâneo. O documento referencial para a formação dos professores, o Parecer do Ministério da Educação e Cultura CNE/CP 09/2001, fala a respeito da necessidade da formação de qualidade para estes profissionais em educação, como sendo o elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação brasileira e menciona que tal

formação deverá impactar o desenvolvimento do profissional como cidadão e também como pessoa.

Os temas do novo modelo de perfil de professor, a reforma na formação dos mesmos e as exigências para o desempenho do seu papel no mundo contemporâneo, têm merecida atenção como objeto de investigação de muitos investigadores dentre os quais podemos citar Pacheco e Flores (1999), Estrela & Estrela (2006), Ferry (1987), Day (2001; 2004) dentre tantos outros.

Segundo Ferry (1987, *apud* Pacheco & Flores, 1999, p. 9), "a formação de professores possui particularidades específicas, distinguindo-a das demais formações, pois é uma formação dupla, pelo fato de nela estarem presentes as componentes: acadêmica e científica (conteúdo das chamadas Ciências da Especialidade) e a profissional pedagógica (conteúdo das Ciências da Educação)". O outro fator mencionado pelo autor é o da caracterização da formação de professores como uma formação profissional que independente do ensino ser ou não considerado uma profissão, a referida formação visa formar pessoas as quais irão exercer uma atividade de ensino. A outra particularidade é o fato da formação de professores ser em uma formação de formadores.

Por definição, Marcelo (1999, p.26, *apud* Pacheco & Flores, 1999, p.11) apresenta a formação de professores como:

"Um processo sistemático e organizado através do qual os professores - quer estejam exercendo sua profissão quer em processo de formação - se implicam individualmente ou em equipe em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente".

Este conceito atribui à formação de professores uma dimensionalidade muito grande além de pontuar a sua sistematização, integração e várias funções que venha a exercer ou papéis a desempenhar. Essas características se concretizam ou tomam forma nas práticas de formação desenhadas, projetadas e concretizadas através de um dispositivo educativo, no caso, um projeto de formação de professores.

Para Silva (2000, p.91), projeto de formação é um "conjunto de actividades concebidas no quadro de um processo participativo de negociação institucional, tendo como objectivo primordial a resolução de problemas e como referência as experiências dos sujeitos e as características do contexto de trabalho".

Após a leitura de vários autores, abstraímos a ideia de que um projeto é uma construção da qual vários atores participam colocando nele os seus interesses, desejos e aspirações, na

expectativa de que os problemas que foram identificados sejam solucionados e se não o forem, que a razão seja identificada. É uma construção representativa da esperança e interesses de vários atores na mudança de uma situação.

"[...] o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ação [...], com efeito, fornece antes dessa ação, àquele que age uma imagem do seu resultado e da estrutura inédita de operação susceptível de permitir obter esse resultado" (Barbier, 1996, p. 52).

O professor é um dos elementos essenciais dentro do sistema educativo onde sua formação tem uma grande dimensionalidade. Diante disto, Pacheco e Flores (1999, p.10) abordam a importância do professor no processo educativo e afirmam que "os professores são atores indispensáveis no processo curricular, deles depende em grande medida qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente fundamental que não se pode escamotear". Neste contexto, Estrela e Estrela (1977 *apud* ibidem) dizem que a formação de professores assumir-se-á como vetor crucial "o alfa e o ômega" ou uma das "pedras angulares" de qualquer sistema educativo. Uma vez que a formação ganha forma a partir de um dispositivo educativo, Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p.36) dizem que "a execução de um projeto de formação de professor pode ser um instrumento para a concretização de objetivos tanto pessoais quanto institucionais". Isto porque, complementam esses autores, um projeto, a seu ver, é uma ação, cujas intenções são bem definidas, ao mesmo tempo em que resulta de uma relação entre o que se deseja fazer e o que de fato se pode e se deve fazer.

Um curso de formação tem valor não apenas a nível profissional e pessoal, mas também social, cujos impactos são sentidos em larga abrangência no ambiente. Levando em consideração este fator em larga abrangência, concordamos com Cardinet (1998, *apud* Alves & Eusébio, 2010, p. 97) quando diz que "a sociedade exige que o indivíduo aprenda a aprender, não para ter domínio dos conteúdos escolares ou conseguir um diploma, mas para assimilar competências e para dominar situações da vida". Assim, é imprescindível que nos programas de formação, as componentes sejam vetores para a construção de competências necessárias para o profissional, cujo objeto de trabalho seja a educação, e seu local de trabalho seja a sala de aula, onde ele performatize sua ação profissional.

Concebemos a ideia de que é necessário que as atenções sejam voltadas para a necessidade e importância da avaliação de projetos educacionais e percebamos o impacto positivo que tal avaliação - à luz de um referente avaliativo formativo traz - ponderando que este é consequência dos méritos e defeitos do programa, caracterizando a qualidade do mesmo,

conforme alude o autor do modelo referente proposto Robert Stake, em que a qualidade de um episódio formativo depende de seus méritos e defeitos. Isto porque, um projeto é avaliado formativamente com a intenção de informar, para que medidas sejam realizadas durante o seu percurso, de modo que melhorias possam ser introduzidas, permitindo-o atingir o seu fim proposto, e, ele possa atender e responder às necessidades e interesses dos vários atores e interessados. “Buscamos a qualidade de um programa entendendo através dele, os seus méritos e seus defeitos [...] no geral custa muito determinar e pôr-se de acordo sobre qual é a qualidade, o mérito ou a excelência” Stake (2006, p.46). Como "a ideia de mérito, qualidade e excelência são coisas sobre as quais é difícil de chegar-se a um consenso” Stake (idem), avalia-se compreensivamente e formativamente apresentando o retrato do programa de modo que os interessados façam a sua leitura do mesmo e tomem as medidas necessárias durante o seu processo de execução, que conduzam à sua melhoria.

A elaboração de um projeto ou programa se faz diante da existência de um problema a resolver, para isso é necessário que o projeto ou programa em foco cumpra o seu papel funcionando como dispositivo viabilizador de soluções para a eliminação do problema identificado. "Para que os projetos e programas possam cumprir cabalmente os seus desígnios é necessário encontrar métodos e procedimentos que permitam proporcionar *feedback* oportuno rigoroso e profundo que retrate o mais fielmente possível, o que funciona, como funciona e porque funciona" Fernandes (2011, p.186). Avaliá-lo de maneira formativa, tornará possível perceber se ele está a desenvolver-se em conformidade com o pretendido, e conseguir-se-á conhecer e compreender os fundamentos do problema de modo a caminhar progressivamente na direção de sua resolução, porque, "a avaliação incluirá um juízo de realidade relativo ao estado atual do objeto da avaliação e um juízo de valor associado ao confronto entre o estado atual e o de referência" (Péchenart, 1977 *apud* Rodrigues, 2002, p.42).

Assim, entendemos que se faz necessário, a título de contribuição para a melhoria do processo de formação de professores em nível superior, que os projetos com este cunho sejam avaliados, pois conforme Moura e Barbosa (2007, p. 196) "[...] a avaliação de projetos educacionais é uma prática que concorre para a melhoria dos processos de elaboração de projetos [...] e é importante considerar também a visão ou resposta oriunda da comunidade externa ao projeto interessada no resultado do mesmo".

A importância da avaliação de projetos ou programas de formação de professores se traduz quando Stake (2006, p.62) diz que:

"Un programa de desarrollo del profesorado se evalúa para medir el cambio en la concienciación y la disposición de los instructores y instructoras a utilizar nuevas directrices, pero también para ayudar a decidir cómo llevar a cabo la formación la próxima vez".

Ainda neste contexto, podemos citar o posicionamento de Fernandes (2011, p. 187) quando afirma que "a avaliação de programas e projetos deve permitir obter informações que nos permita considerar formas alternativas de resolver um dado problema, orientar o desenvolvimento de medidas de política e tomada de decisões e dar a conhecer práticas que funcionem e que sejam eficazes". O autor esclarece que pelo fato de ser um processo, a avaliação de programa permite que os cidadãos tenham acesso à informação e não apenas isto, mas, também, permite a evidência de que contribuam para:

"a) Tornar mais transparente o seu funcionamento; b) responder a uma diversidade de questões relativas a problemas existentes e emergentes; c) verificar se um programa ainda faz sentido; d) ajudar a melhorar um programa e as medidas de políticas que lhe possam estar associadas; e) monitorar a eficácia, o desempenho e a eficiência do programa identificando problemas relacionados com a sua concretização e com os seus resultados; e f) orientar a eventual necessidade do desenvolvimento de novos programas" ( Fernandes, 2011, p.187).

É dado à importância que um programa de formação tem, nos termos e níveis acima mencionados, assim como os contributos que tal análise à luz do modelo de avaliação formativa produzirá, que buscamos, através deste trabalho, desenvolver um estudo de avaliação do projeto pioneiro de formação de professores das primeiras séries do ensino fundamental da rede pública, criado pela Universidade do Estado da Bahia, o programa de graduação para docentes em exercício nas primeiras séries do ensino fundamental da rede pública, composto por um curso de licenciatura em pedagogia, fundamentado na nova política de qualificação docente do MEC (Ministério de Educação e Cultura), cuja proposta pedagógica apresenta como referencial básico a indissociabilidade entre a teoria e a prática, que é demonstrada principalmente pela valorização da ação docente do professor/aluno, onde o cotidiano da sala de aula é objeto de constante acompanhamento, discussão e análise.

Tomando como modelo de referência um modelo de avaliação formativa, conhecido como avaliação compreensiva, desenvolvido por Robert Stake, devido ao fato de ele ser um modo de buscar e documentar a qualidade de um programa, utilizando tanto a medição baseada em critérios quanto a interpretação e possuir como aspeto essencial, a compreensão, abrangendo a receptividade e sensibilidade de problemas, especialmente os que são experienciados pelas pessoas envolvidas no programa, é que buscaremos avaliar a estrutura

interna do projeto e os dois primeiros anos de sua implementação, tentando problematizar os dados de avaliação do programa com vistas à sua melhoria.

Além desta sessão introdutória, o trabalho será estruturado em quatro capítulos, os quais serão dispostos da seguinte forma: Capítulo I – Problemática da investigação; Capítulo II - Referencial teórico; Capítulo III - Metodologia da investigação e Capítulo IV – Descrição e análise dos dados; conclusão e sugestões para trabalhos futuros.

## **CAPÍTULO I - PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO**

### **1. Motivação**

Após ter contato com os dispositivos educacionais, ocorreu um despertar especial sobre o projeto de formação de professores no desejo de perceber a sua importância e o peso de seus efeitos no processo educativo como um todo. Flick (2004, p.49) afirma que "as questões de investigação não surgem do nada [...] a decisão acerca de uma questão específica depende grandemente dos interesses práticos do investigador e do seu envolvimento num ou noutro contexto histórico e social". Assim que, por estar inserida na área de educação e perceber a dificuldade de muitos dos meus alunos em compreenderem determinados conteúdos programáticos, resolvi buscar as razões do problema de modo a ajudá-los na construção do conhecimento e, descobri que em sua grande maioria, concentravam-se em sua base educacional, ou seja, o problema concentrava-se na ausência de competências que deveriam ter sido adquiridas nas séries iniciais do ensino fundamental, o que me levou a perceber o quanto a formação com qualidade do professor que ensina nas primeiras séries do ensino fundamental é importante para o sucesso do aluno no processo de aprendizagem ao longo de toda a sua trajetória de vida.

Neste contexto, competência corresponde à noção introduzida na reforma educacional pela LDB, aplicada na educação básica e na profissional, tendo como objetivo o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, pelos educandos, fundamentais para o exercício da cidadania e sua penetração no universo do trabalho. A aplicação deste entendimento na educação fundamental tem base nos artigos 32 e 36 da referida Lei, onde o direcionamento está para a formação básica do cidadão através do desenvolvimento da aprendizagem, consequência do completo domínio da leitura, escrita e cálculo, com o intuito de que eles adquiriam conhecimentos e habilidades além da formação de atitudes e valores.

Ao buscar o aprofundamento na área de pesquisa, durante o curso, participando dos encontros coletivos e individuais de orientação, fui movida a discutir com o meu orientador sobre o tema da avaliação de projetos, e, devido ao fato de uma das universidades onde eu estudei ter criado um programa pioneiro na área de formação de professores, resolveu-se aproveitar a oportunidade e aprofundar a investigação. A escolha deste objeto de estudo, baseia-se no fato dele ser um projeto pioneiro, assim se caracterizando, por ser o primeiro projeto dentro do Estado da Bahia que se propunha a levar formação a professores das séries iniciais do ensino



fundamental, em serviço, em áreas remotas, longe da grande capital, dentro do interior do Estado da Bahia. Resolvi sob o incentivo do meu orientador, fazer este estudo com a crença de que o resultado será de grande contribuição para a educação, uma vez que o modelo escolhido para avaliar o projeto fornece informações para a tomada de decisão devido ao fato de analisar descritivamente todo o processo de um programa, entretanto, "o fato do modelo ser o elemento de referência não significa que pensemos que ele é o único internamente válido [...] a escolha não é inocente e denota o envolvimento do avaliador" Ardoino (1983, *apud* Bonniol & Vial, 2001, p.12). "Por que de fato o modelo exclui - *a priori*, mesmo no caso de trabalhar com uma multireferencialidade, outros modelos possíveis, disponíveis" (*ibidem*).

Sabemos que a disponibilidade, a veracidade, a qualidade e a intensidade da informação impactam a formulação de respostas estratégicas e eficazes; a criação, a necessidade e a velocidade da mudança, e contribuem de maneira substancial para sustentabilidade de um projeto. A característica peculiar deste modelo permite-nos interpretar maneiras de utilizar as informações advindas do processo avaliativo identificando o potencial não realizado, o que Porter (1999, p.148) chama de "essencial" de maneira a propiciar melhorias no desempenho de programas e projetos.

Assim, este estudo vai contribuir para melhorar o conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem do ensino, possibilitando também o acesso à ideia de formas e possibilidades mais apropriadas e significativas de como ensinar sobre o ensino, contribuindo para que o aluno exerça o papel de sujeito na sua trajetória.

### **2. Estado da arte**

O presente trabalho centra-se, essencialmente, nos estudos que envolvem os projetos de avaliação de projetos, no contexto educativo, em nível da formação de professores, mais objetivamente em avaliação de programas ou projeto de formação de professores, nomeadamente os das primeiras séries do ensino fundamental, dentro de um modelo de referência, um modelo eminentemente formativo. É importante sublinhar que a avaliação educacional no Brasil tem o início de seu desenvolvimento na metade dos anos de 1960 e, devido à ausência de material humano qualificado para o desempenho da atividade de avaliação, desde o seu início até a atualidade, este desenvolvimento continua lento. Durante a busca, verificamos que existem muitos trabalhos publicados a nível nacional e mundial nas áreas de: avaliação de competências, avaliação de professores, de desempenho, institucional e avaliação de sistemas educacionais. Entretanto, a avaliação de programas ou projetos, tem produção

reduzida e em sua grande maioria faz alusão à avaliação de desempenho. Tal busca direcionada não obteve muito sucesso devido à ausência de trabalhos nesta linha de pesquisa, pelo que, pontuamos a existência de um trabalho de tese de mestrado, realizado no ano de 1980 por Irismar Holanda de Freitas, publicada pela Universidade Estadual de Campinas no estado de São Paulo cujo título é: Proposta de avaliação responsiva de Robert Stake aplicada à formação pedagógica dos profissionais docentes e especialistas para o ensino de primeiro e segundo graus na Universidade Federal da Paraíba, (UFPB), com a proposta de avaliar o curso de pedagogia e as licenciaturas oferecidos pela Universidade supracitada à luz do modelo referencial formativo responsivo de Robert Stake.

### **3. O problema**

Questionar sobre que questões de avaliação em um programa de formação de professores são suscetíveis de serem avaliadas não apenas nos dois primeiros anos iniciais de execução, mas também a nível de sua estrutura interna, admitiria várias respostas se considerarmos o variado número de modelos de avaliação existentes e se levados em consideração os propósitos da referida avaliação. É necessário selecionarmos uma direção concreta, ou escolher um evento, uma situação, um comportamento e delimitarmos o tempo, o espaço, as pessoas e o contexto em que se decide a pesquisa.

Em termos de questionamento em investigação Strauss e Corbin (1990, pp. 37-38, *apud* Moreira, 2007, p. 2) nos dizem que "ele tem de nos dar a flexibilidade e a liberdade para explorar um fenômeno em profundidade [...]".

Segundo esses autores, a amplitude deste primeiro questionamento estreita-se e foca-se no decorrer da investigação porque se vai descobrindo a relevância ou irrelevância dos conceitos em causa e suas relações.

O projeto, nosso objeto de estudo, como todo projeto, é resultado da interação de vários atores no sentido de, uma vez identificado o problema, trabalham juntos, relacionam-se e comungam conceitos, aspirações, desejos, anseios e necessidades, a título de buscarem a solução de um problema e verem a mudança acontecer.

Vários autores tais como Barbier (1985), Barbier (1996), Figari (1996), falam sobre projeto como resultado de uma construção coletiva, mencionam a sua dinâmica construção como instrumento de visualização de seu resultado e importância de sua avaliação, projetam-no como uma ideia a transformar-se em ação. Essa dinâmica conceitual e de ideias, aplica-se de maneira apropriada a um projeto de formação de professores em nível superior, uma vez que

projetos deste tipo buscam em sua essência promover conscientizações e transformações de um real cotidiano em um real pretendido, para tanto, dentre outros fatores, trabalha a questão do currículo como promotor das aprendizagens com vistas a atribuir competências, como diz Alves (2004, p.76), e a questão da profissionalização como "processo de transformação na medida em que o professor vai adquirindo o domínio das competências, tornando-se responsável pela instrução de outra pessoa, quando permite e origina situações de aprendizagens contextualizadas facilitando para que o aluno realize aprendizagens significativas". Dado à dimensão da importância deste objeto de investigação para a educação e principalmente para a formação da base educacional do indivíduo, é importante que seja avaliado na busca de perceber, além de outras coisas, seus méritos e defeitos, se alcançou o seu fim e os impactos causados nos seus diversos atores e na comunidade.

Todo trabalho investigativo, dizem-nos (Almeida & Freire, 2000, p. 37), "inicia-se sempre pela identificação e definição de um problema, construindo-se posteriormente um modelo que nos permite uma aproximação ao seu estudo e testar o modelo, entretanto construído," deste modo, com vista a contribuir para a melhoria dos processos de elaboração de projetos, dando uma contribuição para formação de qualidade para os professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior é que buscaremos, dentro do modelo da avaliação compreensiva, refletir se a ausência de competência dos alunos do ensino fundamental e alunos do ensino médio está associada à falta de formação em nível superior dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Para a realização deste estudo, formulamos a questão central de investigação proposta:

Os objetivos dos professores/alunos estão voltados para a melhoria das aprendizagens de seus alunos ou o curso está funcionando apenas para a certificação?

#### **4. Objetivos do estudo**

Entendemos objetivos como sendo alvos que se pretende atingir, assim, o objetivo desta investigação está direcionado à avaliação de um programa de graduação para docentes em exercício nas primeiras séries do ensino fundamental da rede pública, composto por um curso de licenciatura em pedagogia fundamentado na nova política de qualificação docente do MEC (Ministério de Educação e Cultura) e possui como objetivos gerais:

1. Avaliar a estrutura interna do projeto, REDE UNEB 2000;
2. Avaliar os dois primeiros anos de implementação do projeto REDE UNEB 2000; e

3. Problematizar os dados de avaliação do projeto REDE UNEB 2000 com vistas à sua melhoria.

Na busca da consecução dos objetivos desta investigação, procurar-se-á seguir a estrutura funcional do modelo de avaliação responsiva, levando em consideração os procedimentos orientados por Robert Stake (2006), adaptar os procedimentos às circunstâncias e disponibilidade dos elementos-chaves a serem inquiridos, a título de fazer o levantamento dos dados empíricos e também utilizá-los de maneira apropriada para o levantamento dos documentos a serem analisados.



## CAPITULO II - REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Avaliação: algumas considerações

O ato de avaliar, ou seja, emitir um juízo de valor caminha junto com a humanidade. Constantemente avaliam-se coisas, palavras, práticas, dispositivos, etc. Tudo está sujeito à avaliação de modo a: medir, certificar, excluir, incluir, diferenciar, julgar etc. Durante o longo da história, a partir do momento que avaliação passa a ser objeto de atenção devido a sua importância fundamental para a tomada de decisão e sua influência na vida do homem, surgem vários conceitos e tipos, estes, dentro dos referidos contextos em função dos objetivos pretendidos.

Ralph Tyler (1942), considerado o pai da avaliação educacional, faz inicialmente uma abordagem voltada para a avaliação centrada em objetivos claramente fixados. Ele, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1989, p.34), definia a avaliação como "algo que determina se foram alcançados certos objetivos". Ele concluía que as decisões a serem tomadas acerca de um programa ou projeto deveriam ter como base as coincidências entre os objetivos e seus resultados, em outras palavras, esclarecem os autores supracitados, ele considerava que a avaliação deve determinar a congruência entre trabalho e objetivo.

Para Lesne (1984a *apud* Rodrigues, 2002, p.42) "avaliar implica confrontar um objeto, o objeto que é referido na avaliação, ou objeto da avaliação com uma norma, objetivo ou modelo de referência que é tomado pela avaliação como referente ou como termo de comparação". O autor esclarece que a ideia é "confrontar o existente ao ideal, ao desejado e ao esperado ou ao valorizado, com base no qual se especificarão os critérios de avaliação que permitirão definir o valor do referido e o seu significado", conforme sugerem Guba e Lincoln (1985a, *apud* idem).

Bloom, Hasting e Madaus (1983), associam também, em termos conceituais, a avaliação à verificação de objetivos educacionais. No que tange à finalidade da avaliação, estes autores consideram-na como diagnóstica, aquela que é feita à partida para um processo de aprendizagem; formativa, feita durante a aprendizagem com vistas a verificar as potenciais dificuldades do aluno e; certificativa, cuja finalidade é controlar se os objetivos prefixados foram atingidos pelos alunos.

Cronbach (1963), por sua vez, além de pactuar com a opinião sobre a avaliação basear-se em objetivos, sugere que isto sirva para uma reorientação da mesma pelos avaliadores, no

sentido de ajudá-los na tomada de decisões mais acertadas acerca de como ensinar, comentam Stufflebeam & Shinkfield (1989).

Stufflebeam & Shinkfield (ibidem, p.183) citam Stufflebeam (1971) definindo avaliação como sendo:

"El proceso de identificar, obtener información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".

A introdução do conceito de avaliação baseada na tomada e justificação de decisões que pudessem satisfazer as necessidades dos estudantes foi aceita por vários outros escritores, dentre os quais, elencam os autores supracitados: Alkin (1969), Reinhard (1972), Taylor (1974), Guba (1978) e Webster (1975).

"Pode ser considerada, também, como a operação de constatar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação empreendida para obtê-lo, tendo como base um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade pretendidos" Garcia (2001 p.31 *apud* Trevisan & Bellen, 2008, p.536).

"A avaliação gera uma retroalimentação que permite escolher entre diferentes projetos de acordo com a sua eficácia e, ao cotejar os resultados, possibilita retificar as ações e reorientá-las em direção ao fim postulado" (Cohen & Franco, 2004, p.73).

Complementando a abordagem conceitual, Rodrigues (2002) salienta que a avaliação também incluirá um juízo de realidade relativo ao estado atual do objeto da avaliação, e um juízo de valor, consequência do confronto entre o "referido" estado atual e o estado de referência - para o qual se pressupõe a adoção prévia de um quadro valorativo, que se fundará em juízos de valor oriundos do confronto entre diferentes valores ou sistemas de valor em presença. Para o referido autor, este será o ponto de partida conceitual, para muitos autores, por exemplo, Péchenart (1971) Boutinet (1984), De Ketele & Roegiers (1991), Figari (1991b, c) e Lajes (1993), os quais a ele agregarão valor dentro do seu objetivo específico, que incorporarão ao conceito, em detrimento de outros juízos, os de eficácia, sucesso, pertinência, oportunidade, eficiência, mérito, qualidade e excelência.

Já Stufflebeam (1982), Escotet (1990), Garcia Aretio (1991), Bonami, Huybens & Dubrulle (1992), Nóvoa (1992) dentre outros, citados por Rodrigues(idem), agregam ao conceito

a subordinação da eficiência à eficácia e esta à necessidade, pertinência, utilidade, impacto, funcionalidade e qualidade.

Rodrigues (idem), ainda comenta que os autores House (1980b), Parlet & Hamilton (1980), Stufflebeam & Webster (1986), Figari (1991c) dentre outros, agregam ao conceito a ideia de que a justificação das escolhas e tomada de decisão terão como base o referente ou referencial e os valores que nele se inscrevem, o que para muitos é a finalidade da avaliação.

A evolução do conceito de avaliação dentro de sua história é dividida em gerações onde alguns autores têm destaque. Guba (1990, *apud* Andrade, 1997), separa esta evolução em gerações onde na primeira, a avaliação é identificada como medida tendo a escola como seu ponto central de desenvolvimento, na qual o domínio do conteúdo das disciplinas era medido e o grau de sucesso era o resultado obtido nas provas e nos testes.

Neste momento, o avaliador era meramente técnico e deveria ter o domínio dos instrumentos de medida disponíveis na época e, caso estes não existissem, esperava-se que ele tivesse a capacidade de criá-los. Na segunda geração, informa ainda o autor, a característica central era a descrição dos padrões e dos pontos fortes e fracos relacionados com os objetivos previamente definidos, medida e avaliação deixam de ter o mesmo significado e a medida passa a ser um instrumento de avaliação. Neste momento, inicia-se o desenvolvimento da pedagogia por objetivos a qual, segundo Longle (2008, p. 18), "reservava para a avaliação o papel de comparar os objetivos constituintes do sistema de referência com o estado do aluno na consecução desses mesmos objetivos, o que dá margem à formação do conceito de avaliação formativa".

A terceira geração é marcada pela introdução da ideia de julgamento e juízo de valor onde o avaliador seria o juiz.

No que tange à avaliação de programas, existem algumas suposições concernentes ao seu surgimento propriamente dito. Stufflebeam & Shinkfield (1989) comentam que o ato de avaliar indivíduos e programas tem sua origem no mínimo no ano 2000 a.C, quando oficiais chineses dirigiram investigações nos serviços civis e no século V a.C quando Sócrates e outros mestres gregos, em sua metodologia didática, incorporam questionários avaliativos. Segundo estes autores, a avaliação sistemática não era totalmente desconhecida antes de 1930, mas não era um movimento reconhecido. Rossi, Lipsey e Freeman (1993) afirmam que, embora as raízes históricas da avaliação se reportem ao século XVII, o desenvolvimento sistemático e generalizado da pesquisa em avaliação é relativamente moderno datado do século XX e, a aplicação de



métodos de pesquisa social na avaliação de programas, coincide com o crescimento e refinamento dos próprios métodos de investigação dentre outros fatores políticos, ideológicos e demográficos. Stufflebeam & Shinkfield (1989) chamam este período de pré tyleriano e, para exemplificar a presença da avaliação neste período, os autores citam o trabalho de avaliação baseado em testes de rendimento, dirigido por Horace Man no ano de 1845 nas escolas de Boston nos Estados Unidos e também os estudos do conhecimento em ortografia, cuja amostra era composta por 33.000 mil estudantes de um grande setor escolar nos Estados Unidos, estudos estes, realizados por Joseph Rice entre os anos de 1887 e 1889, considerados como a primeira avaliação formal de programa educativo realizado na América.

Conforme relatam Rossi, Lipsey e Freeman (idem), a avaliação sistemática dos programas sociais se torna comum tanto na educação quanto na saúde pública e os esforços mais pontuais aparecem antes da Primeira Guerra Mundial, os quais foram direcionados a avaliar programas de alfabetização e formação profissional e os programas de iniciativas de saúde pública, estes últimos, objetivando reduzir a mortalidade e a morbidade por doenças infecciosas. Freeman (1977, *apud* Rossi, Lipsey & Freeman 1993) informa ainda que em 1930, cientistas sociais estavam utilizando rigorosos métodos de investigação para avaliar programas sociais em uma variedade de áreas.

Na década dos anos de 1930, Ralph Tyler lança na história o termo "avaliação educacional" cujo foco, dentre outros, estava no currículo. "Ralph Tyler acuñó el término *evaluación educacional* y publicó una amplia y renovadora vision del *currículo* y la *evaluación*", cuja visão centrava nos objetivos. *Considera-se currículo, " todo aquello que gira en torno a la actividad docente y no solo al plan de estudios"* (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p.34). Estes autores chamam esta época de época tyleriana.

No final da década de 1950, a avaliação de programas é alavancada nos países industrializados e em desenvolvimento, estimulada pela ampliação do conhecimento dos métodos de investigação social, passando os avaliadores a implementarem em seus trabalhos de pesquisa, técnicas complexas de análises quantitativas. Segundo Rossi, Lipsey e Freeman(1993), o uso das tecnologias auxiliou na sistematização da coleta de vultoso número de dados, entretanto, conforme o comentário de Stufflebeam e Shinkfield (1989), estes esforços não eram aplicados na melhoria do serviço educativo. Este período é chamado por estes autores de período da inocência ou da irresponsabilidade social, pois, era um período pós-guerra, época de segregação racial e alto consumo pela população de grandes posses. Neste momento, o

desenvolvimento industrial crescia em detrimento da preocupação com a sustentabilidade, daí o termo dado pelos autores *irresponsabilidad social*, mas houve certo investimento na área educacional com oferta de novos empreendimentos e cursos, porém, pouca preocupação com a formação de professores competentes que pudessem ajudar a identificar e resolver os problemas das populações carentes nesta área, ou mesmo em resolver os problemas do sistema educacional.

Na década de 1960, segundo relato de Rossi, Lipsey e Freeman (1993), a produção literária na área de pesquisa de avaliação tem um crescimento significativo, destacando-se a monografia de Hayes (1959), a qual aborda pesquisa em avaliação nos países menos desenvolvidos. Schuman (1967) destaca-se por abordar a revisão dos métodos de pesquisa em avaliação e Campbell (1969), ao fazer uma chamada para a experimentação social. A relevância nesta década centra-se na busca por resultado quando da implementação de um programa social bilionário de combate à pobreza, implantado pelo então presidente dos Estados Unidos Lyndon. B. Johnson, sucessor de John. F. Kennedy. Tal projeto tinha como objetivo, segundo Stufflebeam e Shinkfeld (idem) e Rossi, Lipsey e Freeman (idem), aumentar as oportunidades para todos os cidadãos americanos através da oferta de uma grande gama de serviços sanitários, sociais e educativos, e, tal dimensão, urgia por avaliação. Isto coloca em questão a valoração de congruência entre resultados e objetivos e a reflexão sobre a situação educacional vigente, o que obrigou os educadores a repensarem a avaliação educacional desde o campo da teoria as suposições ao da prática e do aperfeiçoamento. Neste momento, conforme os autores supracitados, surgem programas de preparação para avaliadores, ao mesmo tempo em que novas concepções sobre avaliação são desenvolvidas e autores como Provus (1971), Eisner (1967), Hammod (1967) e Metfessel e Michael (1967) propõem a reforma do modelo educacional Tyleriano; Glaser (1963), Tyler (1967), e Popham (1971) propõem a substituição dos testes baseados em critérios pelos baseados em normas e Cook (1966) sugere que a avaliação de programa seja feita pelo método de análise sistemático. Tudo isto provoca o surgimento de novos modelos de avaliação que substituíam os anteriores, com destaque para Scriven (1967), Stufflebeam (1967,1971), e Stake (1967). A esta época, Stufflebeam e Shinkfield (1989) chamam de época do realismo.

Na década de 1970, influenciadas pelas mudanças ocorridas na década anterior, as pesquisas em avaliação emergem, porém, segundo Rossi, Lipsey e Freeman (1993, p.9), "como uma especialidade no campo das ciências sociais". Relatam os autores que, neste período,

sessões especiais sobre estudos de avaliação e reuniões de grupos acadêmicos tornaram-se lugar-comum e, associações profissionais, especificamente para pesquisadores de avaliação foram fundadas. Inúmeras produções literárias são realizadas como, por exemplo, citam eles, textos de Bernstein & Freeman (1972), criticando a qualidade metodológica dos estudos de avaliação. Entretanto, segundo Stufflebeam e Shinkfeld (idem), a avaliação educacional não tinha muita força e nem dimensão política, daí, o empenho dos avaliadores, para profissionalizarem sua especialidade durante os anos de 1970, período destacado pelas diferenças de opinião e métodos e também debates que intensificaram gradativamente a experiência em avaliação. Esta busca deu margem ao surgimento de publicações como: *Educational Evaluation and Policy analyses, Studies in Evaluation, CEDR Quarterly, Evaluation Review, Evaluation and Program Planning y Evaluation News*. A este período, até o presente momento, estes autores chamam de época do profissionalismo.

A essência dos conceitos de avaliação faz surgir as modalidades de avaliação dentro de suas abordagens voltadas para os objetivos. No que se refere ao programa ou projeto, Scriven (1967) sinaliza duas funções distintas as quais a avaliação pode adotar, quer sejam: avaliação formativa e avaliação somativa. Assim, ele propõe a ideia de avaliação formativa para clarificar o processo de avaliação que está ao serviço de um programa em desenvolvimento com o objetivo de melhorá-lo e, a avaliação somativa, para aquele processo orientado à comprovação da eficácia do programa. Por ser somativa, é feita no final do processo de modo a se tomar decisões sobre a sua continuidade.

Nos anos de 1970, comentam Stufflebeam e Shinkfield (1989), surgem os modelos alternativos de avaliação, os quais enfatizam o papel das audiências da avaliação e sua relação com o avaliador, dando destaque desde agora, não mais aos tomadores de decisão nem tão pouco aos elaboradores dos currículos e sim aos participantes do programa. É nesta linha de pensamento que Robert Stake (1975) desenvolve a abordagem alternativa chamada de avaliação compreensiva.

Vários foram os passos dados nos anos de 1980 para que a avaliação seguisse seu percurso na busca do amadurecimento:

- "a) Necessidade de especialistas qualificados em avaliação;
- b) desenvolvimento de um conteúdo próprio e exclusivo da avaliação;
- c) desenvolvimento de cursos formais para preparar avaliadores;
- d) oportunidades estáveis de fazer carreira;
- e) institucionalização da função de avaliação;
- f) procedimentos para licenciar avaliadores;
- g) criação de entidades de classe dos avaliadores;
- h) critérios para fazer parte das entidades de classe dos avaliadores;
- i) influência de entidades de classe sobre os cursos de preparação do avaliador;
- j)

definição de padrões para a prática de avaliação" (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004 *apud* Tenório & Andrade, 2009, p.32).

No contexto deste trabalho, concebemos avaliação como um processo utilizado para examinar um programa ou um projeto, de modo a perceber ou determinar o que está funcionando ou não e o porquê.

Dentro deste contexto, Rosset e Scheldon (2001) dizem que a avaliação determina o valor dos programas e atua como um diagrama para o julgamento e aperfeiçoamento.

Segundo Caverni (1978, p.67, *apud* Hadji, 2001, p.42), a avaliação é um "ato de leitura influenciada por expectativas específicas referentes à produção de um produtor, particular em função do que se sabe, ou do que se descobre progressivamente sobre ele".

Aplicando à área de projeto de formação, fazemos alusão à questão da sua importância no contexto da reflexão na ação a partir da ação, uma vez que ele tem a finalidade de promover a mudança das práticas educativas dos professores, canalizando não apenas o pensar como também o agir profissional do professor dentro de certas exigências educativas, as quais são provenientes, à partida, de um órgão superior central.

Existe uma grande gama de autores que definem avaliação, entretanto concernente à questão de um programa, podemos citar Cronbach (1963), para quem avaliar significa conduzir um estudo sistemático do que ocorre com um programa ou instituição e em consequência deles. Para este autor, o objetivo é melhorar o programa e instrumentalizar outros similares através da chamada à compreensão e planificação, com vistas, como dito anteriormente, à melhoria. Em sua abordagem, a avaliação funciona como um processo de levantamento de informações sobre o objeto em questão, para, a partir daí, tomarem-se decisões. Uma vez estando, a função da avaliação, voltada para a tomada de decisão, o seu uso será tanto para aperfeiçoar um programa como para julgar seu valor. A avaliação presta um grande serviço quando identifica os aspetos do curso que necessitam de revisão.

Ainda concernente à função da avaliação, os autores Rua; Silva e Melo (2000 *apud* De Souza, 2009, p.22) dizem que "sua função é garantir a regulação constante dos rumos a seguir em função dos objetivos e metas traçados".

Citamos também Stake (2006), o mentor do modelo sob o qual faremos o nosso estudo, o qual apresenta uma alargada visão sobre avaliação não a direcionando apenas para a descoberta do valor de algo, da busca de causas e efeitos e muito menos como um inventário do *status* presente ou previsão do sucesso futuro. Em sua visão, a avaliação é tudo isto na medida

em que ela contribuir para a identificação da substância e valor. A partir desta visão inferimos a essência da avaliação formativa, pois volta-se para a identificação do valor.

Após o acima exposto, podemos identificar a utilidade da avaliação, ou seja, a sua natureza formativa e somativa e, com vistas à contextualização da avaliação formativa e somativa aplicada na abordagem deste trabalho, descrevemos assim, algumas de suas características, associando-as inclusive à questão das aprendizagens, uma vez que estas estão inseridas de maneira intrínseca na função do projeto, pois a formação se faz a partir das aprendizagens.

## **2.2. Avaliação Formativa**

Após leitura de vários trabalhos sobre avaliação, foi possível abstrair que Scriven (1967), em suas análises das metodologias dos programas sociais, quando sugere a distinção entre os tipos de avaliação, ele concebe a ideia de uma avaliação cuja função é promover o desenvolvimento e melhoria dentro de uma atividade em curso, quer seja um projeto, um programa, uma pessoa, um produto etc., o que ele identifica como avaliação formativa.

Sua importância se evidencia pelo fato de ser utilizada para avaliar o projeto ou programa enquanto as suas atividades estão se formando ou em andamento, de modo que é neste momento onde ocorre a avaliação de seu valor. Logo, esta avaliação centra-se no processo. Esta modalidade de avaliação demonstra aos interessados como os objetivos estão sendo alcançados e possibilita identificar as deficiências de maneira que as intervenções necessárias sejam feitas.

Aludindo a Scriven (1967), concernente ao papel da avaliação formativa, Boniniol e Vial (2001, p.163) traduzem-na como avaliação baseada no processo e interna. Dizem que ela "consiste em uma apreciação global ou setorial das mudanças ocorridas em uma ação de formação com relação às pessoas que têm a responsabilidade de realizar a ação e que devem orientá-la, melhorá-la, fazer com que seja bem sucedida no tempo em que ela se desenvolve".

Saettler (1990, pp.430-431), em sua abordagem sobre os dois tipos de avaliações no contexto do desenvolvimento de um projeto, comenta que a avaliação formativa é usada para identificar e definir projetos de programas que pudessem fornecer um indicador confiável da aprendizagem para o seu público, e acrescenta que, a avaliação formativa neste contexto "é usada para refinar os objetivos e desenvolver estratégias de modo que as metas possam ser atingidas, uma vez que o ato de avaliar com intenções formativas difere grandemente do ato de medir, qualificar e também de corrigir embora ela lance mão de atividades com este teor". O

autor ainda nos diz que a avaliação com função formativa se caracteriza como um processo no qual a aprendizagem se evidencia em todos os atores que participam do projeto.

Trata-se de um "processo de aprendizagem mútua através da prática durante o qual se verifica uma espécie de vaivém entre a ação e a análise crítica possibilitando a regulação das atividades no decurso da sua própria realização" (Estrela & Nóvoa, 1993, p.122). Na visão destes autores, as características principais de uma avaliação formativa, neste contexto, são de criar as condições mútuas de uma aprendizagem através da prática, além de favorecer o diálogo e tomada de consciência coletiva ao serviço da eficácia da própria ação.

Deste modo, entendemos que, uma vez utilizando a avaliação formativa em projetos, o que por definição segundo (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p.53) "é um trabalho coletivo com que se procura intervir no contexto educativo e/ou social e/ou resolver um problema", e por assim ser, ter a participação de vários atores, os pontos de vista tanto do avaliador quanto dos seus atores são colocadas à mostra, de modo que os vários olhares sejam contemplados, conduzindo assim a viabilizar medidas viáveis de ação eficaz para sua melhoria e, por conseguinte, para todos os envolvidos no projeto, pois o objeto que está sob avaliação é melhorado tendo em consideração como ele será utilizado, qual o seu efeito desejado e como ele será entregue e avaliado. Neste contexto, segundo Hadji (2001, p.68) "embora a avaliação com intenção formativa deva imperativamente tornar-se informativa, ela só existe com a condição de se pronunciar sobre a adequação da realidade às expectativas".

Inicialmente, dentro da pedagogia, a avaliação formativa é definida por Cortesão (1993, p.12) como "um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares estabelecidas como importantes, assumindo como ponto de diferença com a avaliação sumativa o fato de ela assumir um caráter privado".

Nesta linha de pensamento, Abrecht (1986, pp 71 – 72) aborda a abertura da avaliação formativa sobre a diversidade (individual) dos modos de aprender; a extensão, diversificação e pluralização dos percursos e o imprevisto, o inesperado, o secundário. Para ele, a avaliação formativa deve ser um "instrumento de ajuda o qual torna-se mais importante à medida que ela se torna *pertinente*, ou seja, se adéqua aos problemas que vão surgindo e *multidimensional* no momento em que se é designado, integrado e implicado os mais diversos elementos do contexto interativo no qual a aprendizagem vai se processando". Assim, a avaliação formativa implica um

*feedback* reflexivo sobre o percurso da aprendizagem, propiciando uma consciência desse processo abrangendo os objetivos e as dificuldades pessoais.

Neste contexto, abstraímos a ideia de que a avaliação formativa se perfaz num espaço, independente de ser uma sala de aula, onde estão inseridos professores e alunos. A função é regular, durante o processo de aprendizagem, todos os procedimentos que aconteçam naquele ambiente para que aquele que está sendo instruído seja estimulado a aprender coisas que tenham significado para ele.

Dentro desta perspectiva, Hadji (2001, p.19) aborda a temporalidade da avaliação formativa como aquela que "ocorre no centro da ação formativa". Isto porque sua função principal é "[...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação no sentido amplo)".

A regulação da aprendizagem também é contemplada na avaliação formativa. "Toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos" (Perrenoud, 1999, p.14).

Ainda neste contexto, a avaliação formativa integrada ao processo de aprendizagem, segundo Alves (2004, p.67) "pretende-se reguladora. Ela faz-se acompanhar de procedimentos de remediação que são mais de índole pedagógica do que avaliativa na medida em que o seu objetivo é o de ajustar o tratamento didático à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico". A autora também esclarece que o objetivo da avaliação formativa não repousa apenas neste aspeto, mas também, na obtenção de uma dupla retroação: sobre os alunos e professores, sobre os alunos servindo de indicador do caminho que eles já percorreram mostrando-lhes as etapas vencidas e as dificuldades que eles necessitam superar, no que tange aos professores, indicando-lhes como se desenvolve o programa pedagógico que estão utilizando e os obstáculos que eles enfrentam e pontua sua contribuição para uma boa regulação das atividades de ensino e aprendizagem dos alunos e professores, classificando esta visão reguladora nos níveis de regular o dispositivo pedagógico e a atividade do aluno<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> "Uma regulação do dispositivo pedagógico: O professor informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico modifica a ação ajustando as suas intervenções; Uma regulação das deficiências do aluno que lhe permite tomar consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação, a fim de reconhecer e corrigir os erros" (Alves,2004, p.61).

Este tipo de avaliação impacta positivamente o ensino aprendizagem pelo fato de avaliar no contexto e intervalo da construção do conhecimento. Esteban (2004, p.19), faz apreciação neste aspecto:

"Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer".

Segundo De Ketele (1993), a avaliação formativa possui três etapas essenciais:

1- O recolhimento de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem encontradas por aluno;

2- A interpretação destas informações numa perspectiva à referência criterial e, na medida do possível, o diagnóstico dos fatores que deram origem as dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;

3- A adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação feita das informações recolhidas.

Perrenoud (1999) diz que é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

No tocante ao progresso da aprendizagem, Pacheco (1994, p.75) menciona que "sendo parte integrante do processo avaliativo, determina em termos qualitativos o progresso de aprendizagem e fornece *feedback* para a sua regulação permitindo identificar as correções a realizar".

Em uma avaliação formativa, o avaliador que assim se intitula, concebe a avaliação, segundo Stake (2006, p.62), "como parte de um processo de mudança que aporta informação que contribui para mudar o avaliando que está, todavia, em processo de desenvolvimento", servindo também como instrumento de medição da qualidade desta aprendizagem, conforme infere Quebeque (1982b, p.35 *apud* Abrecht, 1986, p.31) ao dizer que "a avaliação formativa é um sistema de avaliação que consiste em recolher, em ocasiões diferentes, no decorrer de um programa de estudos ou de curso, informações úteis para verificar, periodicamente, a qualidade da aprendizagem". Para o referido autor, a avaliação formativa tem por objetivo detetar as decorrências ou as eventuais dificuldades de aprendizagem.



Segundo Fernandes (2006), o entendimento sobre avaliação formativa dos anos 1960 e 1970 apresentado por autores, como por exemplo, Scriven (1967), Bloom, Hasting e Madaus (1971), era de uma avaliação mais restritiva, centrada em objetivos comportamentais e resultados obtidos pelos alunos. Não tinha muita interatividade e normalmente sua realização ocorria após o período de ensino e de aprendizagem. Para o autor, a visão atual da avaliação formativa apresentada por alguns outros autores como, por exemplo, Earl (2003), Torrance e Prior (2001) dentre outros, é diferente pelo fato de apresentar uma maior complexidade e, do ponto de vista teórico, é mais rica. Deste modo, hoje, a avaliação formativa é mais interativa, focada nos processos cognitivos associados aos processos *de feedback*, regulação, auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens dos alunos.

No que tange à avaliação de programa, para (Ala-Harja & Helgason, 2000 *apud* Trevisan & Bellen, 2008, p.541), a avaliação formativa é feita durante a sua implementação, usada como "instrumento para se adquirir mais conhecimento sobre o processo de aprendizagem para o qual se deseja contribuir, de modo a melhorar não apenas a gestão como também a implementação e desenvolvimento do programa com ênfase voltada para a aplicação direta dos resultados".

### **2.3. Avaliação Somativa**

Esta modalidade de avaliação é utilizada para avaliar o valor de um programa após o seu desenvolvimento, ou projeto após a sua execução de modo a clarificar em que medida os objetivos foram ou não atingidos. É necessariamente feita não pelos envolvidos no projeto e sim por avaliador externo, onde sua conclusão deve ser publicada. Conforme comentam alguns autores como, por exemplo, Saettler(1990) e Bonniol e Vial (2001).

Para Saettler (idem), a avaliação somativa, no contexto de programa, é usada para testar a validade de uma teoria ou determinar o impacto de uma prática educativa para que os esforços futuros possam ser melhorados ou modificados. Neste contexto, observando as definições das funções da avaliação somativa, após leitura de vários autores, percebemos que Scriven (1967), dentro de sua concepção sobre avaliação somativa mostra que esta é usada para avaliar se os resultados do objeto que está sendo avaliado, seja um programa de intervenção, um projeto, uma pessoa, etc., coadunam-se às metas estabelecidas.

Já segundo Cortesão (1993, p.12), "a avaliação somativa no seu significado tradicional é caracterizada por assumir habitualmente um caráter que para além de normativo é público". A autora esclarece que no momento em que ela se apresenta em sua forma propriamente dita de

maneira mais explícita através do exame, se transforma em um ato público que é a ponte entre o ensino e a sociedade. Esta ponte concretiza-se no objetivo da avaliação somativa, no que tange ao de classificar o aluno e assim transmitir os resultados para os pais e administradores.

Embora o conceito de avaliação somativa feita por Scriven (*idem*) tenha se originado no âmbito do desenvolvimento curricular no sentido de medida e prestação de contas, ela encontra campo nas aprendizagens dos alunos, fazendo surgir vários entendimentos a seu respeito. Como por exemplo, De Ketele (1986, p.213) que entende a avaliação somativa como aquela que "ocorre depois de uma sequência mais ou menos longa de aprendizagem. Avalia-se para fazer um balanço tendo em vista a tomar habitualmente a decisão de «sanção» ou de «certificação»: o aluno pode ou não passar para o ano ou secção seguinte".

Ainda nesta vertente, Hadji (2001, p. 19) comenta que neste tipo de avaliação, a qual ele chama de cumulativa, faz-se um balanço das aquisições no final da formação com vistas a "expedir ou não o certificado de formação". Para este autor esta avaliação tem intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma). Quanto à caracterização do momento da avaliação somativa, Scriven (1967), Bloom, Hasting e Madaus (1983), De Ketele (1986), Pacheco (1994) dentre outros, concordam em que esta é realizada sempre no final de um curso ou parte substancial dele.

A avaliação somativa também se apresenta com caráter de medição e classificação. Pacheco (1994, p.76), além de concordar com os autores supracitados quanto ao momento da execução desta modalidade de avaliação, vai mais além atribuindo-lhe outras características. Segundo ele, "a avaliação somativa está ligada à medição e classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano), tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento". Para este autor, a avaliação somativa aplica-se num sentido retrospectivo, visando à hierarquização após a verificação de um produto, decidindo sobre o êxito e o fracasso. Deste modo, percebe-se que este autor também concorda que a avaliação somativa tem natureza externa. Como diz Berger (1982 *apud* Alves, 2004, p.40), "essa abordagem permite aos professores, alunos, pais dos alunos, ou seja, a sociedade compreender e regular o processo de ensino-aprendizagem".

Complementando a abordagem sobre o sentido do papel da avaliação somativa, Bonniol e Vial (2001, p.163) aludem ao conceito de Scriven (*idem*), e dizem que este tipo de avaliação pode ser traduzido por "uma avaliação final e externa. Consiste na apreciação do conjunto das

mudanças ocorridas em uma ação de formação em benefício da equipe de decisão externa à operação, que deve pronunciar-se sobre ela".

Por se tratar de uma avaliação das aprendizagens, Fernandes (2007; 2008) concebe a ideia de que esta é voltada para a certificação e comenta informando que ela é uma súmula daquilo que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade. Abstrairmos da colocação do referido autor que, pelo fato deste tipo de avaliação ter o seu foco no "resultado", o seu uso volta-se não apenas para verificar se os objetivos foram alcançados, como também, para a prestação de contas. Contextualizando para um programa, na visão de Lobo 1998; Al-Harja e Helgason, (2000 *apud* Trevisan & Bellen, 2008), são somativas as avaliações posteriores à implementação do programa e trabalham com os impactos e processos do mesmo, neste sentido, a avaliação está voltada para o seu estudo e julgamento geral. Para os autores, a ênfase está na objetividade e credibilidade dos achados.

"Quando se pergunta como funcionou o avaliando em uma situação concreta, estamos tratando de uma avaliação somativa", diz Stake (2006, p.62). Para ele, neste caso, o posicionamento do avaliador ou avaliadora não está direcionado para a busca de modos de modificar o quadro em seu conjunto e sim de averiguar a sua qualidade, produtividade, defeitos etc., dados um pessoal do programa, os recipientes do mesmo e, outros determinados agentes implicados. Já o olhar da avaliação formativa volta-se para enxergar a avaliação como um processo de mudança que aporta informações que contribuem para a mudança do avaliando, mas em um processo de desenvolvimento.

Stake nos afirma que em um estudo de avaliação contém componentes formativos e somativos. "Um programa de desenvolvimento de professores se avalia para medir a mudança na consciência e a disposição dos instrutores a utilizar novas diretrizes e também para ajudar a decidir como processar a formação na próxima vez" (ibidem, p.63). O autor admite a possibilidade da avaliação formativa e somativa coexistirem ao mesmo tempo em uma avaliação de formação de professores, entretanto se faz necessário que as funções de olhar o futuro sejam com atitudes formativas e o passado com atitudes somativas.

As abordagens feitas acerca da avaliação formativa e somativa ganham sentido a partir do momento em que descrevemos e apresentamos o modelo de avaliação compreensiva, um modelo essencialmente formativo, entretanto com utilidade também para objetivos somativos, conforme nos diz Stake (2006, p.158):

"La evaluación comprensiva ha sido útil en contextos de evaluación formativa cuando el profesional necesita métodos más formales de supervisión del programa

quando nadie está seguro de cuáles seran los próximos problemas . Más también ha resultado de utilidad para la evaluación somativa cuando el publico destinatário del estudio quiere conocer las actividades , las virtudes y los defectos de un programa [ ..]”.

## **2.4. Modelos de avaliação**

### **2.4.1 Algumas considerações sobre modelos de avaliação**

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra modelo é uma “imagem, um desenho ou objeto que serve para ser imitado”. É um “molde, exemplar”.

“Modelos são construtos sociais criados com a finalidade de expor as diferentes situações hipotéticas que permitam “interpretar a realidade”, visto que a mesma é inapreensível enquanto objeto, pois a realidade é uma construção social” (Berger & Buckmann, 1966 *apud* Behar *et al.*, 2007). Os autores ainda esclarecem que cientificamente falando, modelo possui um dos significados mais importantes por que serve de base para as atividades de comparação e simulação com vistas a compreender fenômenos.

O modelo, segundo Vianna (1997, p.20), na área de educação, pode se referir a uma determinada concepção de avaliação, mas em outros casos, a mesma palavra passa a significar uma certa abordagem e, numa terceira situação, o vocábulo é usado para traduzir um método. O autor, citando Alken Ellett (in: Walberg e Haertel, 1990) diz que "os modelos em avaliação educacional descrevem o que os avaliadores fazem ou ainda prescrevem o que devem fazer". Deste modo, esclarece ainda o autor, a palavra modelo é apresentada em dois sentidos: prescritivos como sendo aquele que possui um conjunto de regras, prescrições, proibições, quadros referenciais que informam o que é bom e próprio para avaliação, e descritivos, definidos como um conjunto de afirmações e generalizações que descrevem, preveem e explicam as atividades da avaliação.

Continuando a abordagem educativa, Bonniol e Vial (2001) comentam que, usa-se a palavra modelo na maioria das vezes com vistas a designar uma formalização generalizadora exemplar, partindo de uma determinada situação estudada, a qual tem as suas invariantes generalizadas, transformando-se em princípios gerais sob os quais são reconhecidas ou preconizadas outras situações do mesmo tipo de problema, o que dá origem à chamada modelação da situação<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> "Essa aceção da palavra, modelo proveniente do estruturalismo significa exibição de uma estrutura de uma rede de elementos ligados por relações que são estáveis e que produzem uma função realizando uma transformação: um conjunto regulamentado de encadeamentos." (Bonniol & Vial 2001, p.12)

Na abordagem de modelo e metodologia, Vianna (1997, p. 21) comenta que a partir do posicionamento de alguns teóricos e com base em suas percepções, pode-se inferir que, alguns modelos fazem da avaliação "um sinônimo de pesquisa experimental, outros dão destaque aos dados quantitativos, alguns afirmam que a essência da avaliação está na quantificação, ou seja, na medida, [...]". Esta é uma abordagem voltada para metodologia em modelos prescritivos, ou seja, aqueles que em uso de dados, destacam a metodologia e valores.

No tocante ao juízo de valor, o autor nos esclarece que existem modelos nos quais a tarefa de julgar cabe ao avaliador, a partir de dados coletados em diferentes fontes, tomando por base seus conhecimentos e experiências vividas, já outros dizem caber ao usuário o julgamento.

Quanto ao uso, alguns, no contexto da avaliação, preocupam-se com os tomadores de decisão, já outros têm seu enfoque nos usuários. Aqui a preocupação está em coletar dados relevantes para a tomada de decisão, considerando, entretanto, a relação: usuário avaliador, sem, contudo, rechaçar a metodologia. Estes defensores acreditam na grande empatia entre pesquisa e avaliação.

Falando dos modelos descritivos, aqueles que tratam do conjunto de generalizações e afirmações, Vianna (1997, p.22) diz que, segundo "Alken e Dillak (In: Walberg e Hertel, 1990), a partir dos anos 70 não há estudos que direcionem primordialmente para o desenvolvimento de uma teoria geral da avaliação." Esclarecem os autores que a maior parte dos estudos neste sentido concentra-se em aspectos particulares da avaliação, como os estudos de caso com formulações teóricas baseadas em dados coletados em campo.

A vasta abrangência do uso da avaliação, estando presente em todas as áreas da vida humana, justifica a necessidade e existência de uma gama muito grande de modelos avaliativos. Na área educacional observa-se a presença de modelos para avaliar a aprendizagem, o ensino, a eficiência do currículo, o desempenho de professores, outros são utilizados para avaliar aspectos ligados à administração, instituição e seu desempenho, finanças, políticas, etc. Diante da complexidade da avaliação e da variedade de modelos, nos limitaremos a comentar apenas os modelos desenvolvidos pelos autores Bonniol e Vial (2001) por entendermos ser um apanhado geral e resumo de vários modelos e, o modelo base do nosso estudo que é o modelo de avaliação compreensiva de Robert Stake (2006).

Bonniol e Vial (2001) apresentam uma perspectiva moderna dos modelos de avaliação. Os autores desenvolvem três perspectivas de avaliação ou três posturas epistemológicas de apresentá-las que são: avaliação como medição, avaliação como gestão e avaliação como

problemática de sentido, onde a primeira visão é centrada nos produtos, a segunda nos procedimentos e a terceira nos processos.

Os autores, em seu panorama crítico sobre os procedimentos de avaliação inferem que em diferentes locais e situações educacionais, os diversos modelos desde o modelo de avaliação medição até o da avaliação complexa têm lugar, dizendo que, independente de serem antigos ou atuais, ainda hoje têm pertinência. Deste modo, abordaremos alguns modelos definidos pelos referidos autores.

### **2.5. Avaliação como medida**

Modelo de avaliação como medida dá prioridade aos produtos. Para os autores supracitados, neste modelo, a avaliação é vista como sinônimo de medição, esta, conceitualmente falando, aplica-se à coleta de dados sobre uma ou várias dimensões do objeto estudado com a ajuda de um instrumento apropriado. Então, medir é um processo utilizado para dar nomes às coisas respeitando as regras determinadas, observando algumas condições, como: a ausência de dúvidas concernentes à variável que será medida; as modalidades desta variável devem ter definição clara e; a pessoa responsável pela medição deve saber fazer a correspondência de uma cifra a uma modalidade observada, conforme comentam (Bonniol & Vial 2001). Sua base teórica ultrapassa o mundo escolar e o dos educadores sendo amplamente utilizado na formação de adultos, na formação para a pesquisa e no mundo empresarial. Uma vez sendo a avaliação confundida com a medição, esclarecem ainda os autores, deseja-se responder à pergunta: quanto vale o que se está a fazer? Cujas soluções do problema concernente ao valor do ato, perpassa pelas vias de criação de uma escala de medidas:

"Todas as medidas de medição produzidas por este modelo são aparelhos de medição, de quantificação, de distribuição em uma escala graduada. Avaliar é situar em uma escala de valor cujo protótipo é a notação de zero a vinte [...]". (Bonniol & Vial, 2001, p.49).

Os autores ainda inferem que neste modelo, as metodologias dão lugar às estatísticas permitindo que o método de avaliação confunda-se com os procedimentos de aplicação de testes, o que reduz a avaliação à análise de dados.

Tal entendimento de que o desenvolvimento de operações de medidas tem a finalidade de possibilitar a quantificação de um juízo de valor, permite-nos perceber, a partir do desenvolvimento da ideia de Bonniol e Vial (idem), que a busca da avaliação é, segundo este modelo, tentar determinar em que medida os objetivos do currículo foram alcançados, onde o avaliador desempenha o papel de especialista que domina, de certa forma, um aparelho que é

técnico, com as regras e normas de aplicação e validação que lhe possibilitarão, no final, emitir um parecer ou um juízo de valor, pois neste modelo, cabe ao avaliador elaborar os instrumentos de medida e emitir ou apresentar aos interessados os resultados da avaliação, sendo denominado pelos mentores do modelo como "Perito", cuja postura é de desassociação ou exterioridade ao objeto da avaliação. O avaliado, por sua vez, "torna-se uma coisa, o resultado de um conjunto de pressões" (ibidem, p.57).

## **2.6. A avaliação Gestão**

O modelo de avaliação gestão tem o seu foco voltado para os procedimentos, onde a avaliação aparece entre os procedimentos de toda a atividade de gestão, assumindo a postura de núcleo do processo de regulação de um sistema que, a partir da leitura das informações sobre uma realidade, faz uma comparação com os objetivos ora traçados no planejamento e a partir daí toma decisões sendo necessária uma ação corretiva ( recuperação ), conforme comentam (Bonniol & Vial, 2001). Uma vez estando a avaliação centrada nos procedimentos, os autores a inserem em um universo conceitual alargado partindo do conceito "gerenciar", direcionada para os seguintes enfoques: "governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, dominar o organizacional , fazer render ao máximo, "otimizar", aumentar o rendimento , melhorar as gestões contábil, de estoque e de pessoal" (ibidem, p.106), e dentro de uma visão mais pontual, a de eficiência, quando os autores comentam que a avaliação deve evitar o desperdício e a perda.

Eficiência é uma relação técnica entre entradas e saídas "[..] uma relação entre custos e benefícios, ou seja, uma relação entre os recursos aplicados e o resultado final obtido: é a razão entre o esforço e resultado , entre despesa e receita , entre o custo e o benefício resultante" (Chiavenato 2000, p.177).

A estrutura do modelo em questão apresenta a avaliação nas seguintes perspectivas:

**1. Avaliação voltada para os objetivos.** Tendo como ponto de partida as ideias de Tyler, passando, entretanto por transformações, chegando ao ponto no qual a análise por objetivos tendo como interveniente os ambientes de formação de educadores, pontua a designação dos alvos a alcançar. Como dizem os autores: "mais do que uma pedagogia, trata-se de uma concepção do mundo, de uma atitude, de um modo de pensar que se relaciona com a gestão" (Bonniol & Vial, 2010, p.109). Ora dentro de uma gestão, os objetivos definidos no planejamento, direcionam a dinâmica da atividade da empresa, ou seja, a sua luta dentro do mercado, pontualmente os seus procedimentos, como por exemplo: os alvos a atingir; toda a

operacionalização desenvolvida; a busca da eficácia, que a direcionam à consecução dos seus objetivos. Associando à *performance* avaliativa, dizem os autores: "Junto com o ensino programado e o comportamento Skinneriano<sup>3</sup>, trata-se de uma racionalização do ato avaliativo e do conjunto do ato avaliativo que se exerce sobre uma vontade, uma visão administrativa<sup>4</sup>, como a mão colocada sobre a obsessão da desordem" (ibidem, p.110). Contextualizando para a formação, os autores comparam-na à "engenharia <sup>5</sup>" e, em termos conceituais, analogicamente, dizem que a engenharia da formação constitui o conjunto coordenado dos trabalhos metódicos de concepção e realização dos sistemas de formação, pontuando trabalhos de engenharia que são realizados no macro sistema através de dispositivos, de plano plurianual e através de centros de formação e, no micro sistema, são realizados através de um ciclo, uma ação, estágio, processo de formação-ação alternado, etc. Então, o procedimento de engenharia está no processo da formação atrelado ao objetivo, ou seja, no processo pretendido com vistas a atingir o resultado esperado ou o produto pretendido.

**2. Avaliação voltada para o estruturalismo.** Nesta perspectiva, a avaliação exibe a estrutura. A ideia é de que a noção de objetivo se dará a partir da identificação da função das estruturas avaliadas. A característica básica, segundo Bonniol e Vial (2001), é a aplicação de invariantes que podem ser identificadas como universais, que, uma vez relacionando-se, conectando-se e regulamentando-se entre si por vínculos estáveis, o que caracteriza uma estrutura, ou seja, a interpretação reconstrução lógica do funcionamento, onde o jogo interno das forças de seus elementos (invariantes) é explicitado, explicam o funcionamento do objeto estudado e as modificações operadas sobre ele.

Por revelar as estruturas, apresentando um diagnóstico, a avaliação é vista como uma ferramenta de ajuda na tomada de decisão.

"O estruturalismo parte do pressuposto de que cada sistema é um jogo de oposições, presenças e ausências, constituindo uma estrutura, onde o todo e as partes são interdependentes, de tal forma que as modificações que ocorrem num dos elementos constituintes implicam na modificação de cada um dos outros e do próprio conjunto" (Gil, 1999, p.37).

---

<sup>3</sup> SKINNER, B.F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century.

<sup>4</sup> GILLET, P. (1986). Utilization des objectifs en formation. *Éducation Permanente*, n.85, p.17-37.

<sup>5</sup> "Correponde ao conjunto coordenado das atividades que permitem dominar e sintetizar as informações necessárias à concepção e à realização de uma obra (unidade de produção, sistema de formação, redes de telecomunicação...) para: Otimizar o investimento - garantir as condições de sua viabilidade"(Bonniol & Vial, 2001, p.108).



Os autores do modelo ainda esclarecem que esta perspectiva "funciona a partir da ideia de reprodução das desigualdades sociais, a partir dos trabalhos de Bourdieu e Passeron( 1970) e Perrenoud (1979)" (Bonniol & Vial, 2001, pp. 151-152).

**3. Avaliação voltada para a cibernética.** A base fundamental do modelo repousa no esquema funcional de Berthelot (1990, p.65 *apud* Bonniol & Vial, 2001, p.218) onde "a fórmula lógica simbolizada pela relação circular ( $S \rightarrow B \rightarrow S$ ) é a da ação recíproca: à medida que se aplica a uma relação entre um sistema S e um elemento desse sistema B, ela designa uma determinação funcional: as exigências de funcionamento de S precisam de que B realize uma função útil a S ". Então, a perspectiva da avaliação como cibernética é oriunda do paradigma do comando, o qual é considerado um modelo sistemático, onde as relações de um sistema com o seu ambiente giram em função do modo do controlado e de seu controlador, esclarecem os autores.

Neste modelo, a arte de governar e a de fabricar máquinas autocontroláveis que correspondem aos dois sentidos de cibernética, fundem-se e, nesta perspectiva, "governo" ou "comando" significam uma supervalorização das operações utilizadas para guiar, gerir e dominar a situação de avaliação e, portanto do outro, comentam (*idem*).

Em uma aplicação contextualizada, a partir dos autores supracitados, a formação, que é o objeto avaliado, neste modelo é pensada como um fechamento de circuito sobre o previsto, o objetivo a ser alcançado é a função que a máquina deve realizar. O operador, no caso o professor/orientador, desempenha o papel do ator que deve fazer com que os conteúdos do programa sejam adquiridos. A situação de aprendizagem representa a máquina a qual deve trabalhar a ausência de conhecimento do professor/aluno e, o operador deve fazer com que os percalços que bloqueiam a máquina sejam superados, reintegrando o sistema. Assim, pode-se perceber a presença das concepções da avaliação formativa. A avaliação formativa é "um meio de regulação no interior de um sistema de formação" (Allal, 1983, p.131).

**4. Avaliação voltada para o sistemismo.** Aqui a noção de sistema, tal como na cibernética, identifica-se como autorregulação, onde o sistema é caracterizado através de um jogo de regulações e autorregulações em um sentido mais aberto do que a perspectiva cibernética, permitindo que o multirelacionamento interno multiplique as variações, as limitações e os jogos com o ambiente. "O sistema apregoa a globalidade, a visão holística. São enfocadas as relações entre os atores da avaliação, a funcionalidade que depende da qualidade dessas relações, e não da natureza dos elementos do sistema" (Bonniol & Vial, 2001, p.240). O que

impulsiona a ação é a noção de processo e isto proporciona o aumento da reflexão sobre os produtos e o procedimentos, o avaliado tem a chance de melhorar seus procedimentos e alcançar o sucesso através da regulação antecipadora, o foco regulatório centra-se na regulação do próprio aluno por aquilo que ele aprende e o formador funciona como o elemento criador das condições para a eficácia da autorregulação, conforme esclarecem os autores.

Contextualizado para um sistema de formação, com base na explanação dos autores, pode-se perceber que as regulações são as alças de suporte da avaliação da formação onde avaliação comanda o sistema-formação, destacando-se a avaliação processual a qual é vista como o motor do sistema aberto avaliado. Deste modo, sendo o sistema de regulações, um subsistema de condução do sistema avaliado, uma vez sendo as regulações alimentadas, todo o sistema será alimentado e isto explica a expressão "avaliação-regulação" nesta perspectiva, ou seja, dentro do modelo sistêmico. Busca-se a qualidade e não a quantidade onde a lógica formativa tem os olhos focados no processo e não nos produtos, ou seja, a formação é realizada dentro da lógica formativa em detrimento da somativa, onde os critérios são considerados como ferramentas de avaliação, pois como diz Stufflebeam (1980 apud Bonniol & Vial, 2001, p.309), "a avaliação formativa conota todo o processo de regulação, todo dispositivo de avaliação, que visa melhorar um funcionamento", "mais do que medi-lo" Bonniol (1989 *apud* idem), "sabendo-se que as tarefas de avaliação baseada em critérios, as atividades de manipulação dos critérios favorecem a aprendizagem" Bonniol (1981, *apud* idem). Neste contexto, o referencial da formação é formado na própria ação de formação onde os atores envolvidos através de seus posicionamentos participam desta constituição.

O ponto de distinção entre o modelo de avaliação como gestão e o modelo de avaliação como medida reside no fato de sua busca direcionar-se para uma avaliação cujo controle é interiorizado em detrimento de um controle externo, dando lugar a uma interação entre sujeito e objeto, avaliador e avaliado, de modo que a avaliação é vista como um "poder de partilha" (Bonniol & Vial, 2001, p.341), onde o sujeito da avaliação torna-se avaliador e o contrário torna-se realidade. Segundo os autores do modelo, o autocontrole torna-se um objeto de aprendizagem reconhecido, "o outro" que o formador coloca em evidência a existência, é "um outro" à sua imagem, ou seja, formador de si mesmo. Em resumo, o controlador busca doutrinar o controlado a controlar com ele e depois exercer o controle sozinho.

### **2.7. Avaliação como problemática do sentido.**

Na continuidade dos modelos anteriores, sob a égide de serem tecnicistas e instrumentalistas, emerge esta matriz teórica, conforme apresentam Bonniol e Vial (2001), questionando as naturezas do conhecimento e a da realidade, sendo suportada pelas teorias dos sistemas complexos, de auto-organização e do pensamento complexo<sup>6</sup>, onde a avaliação traz outra vez à tona o problema de sua função como domínio de pesquisa, de suas práticas, tendo como ponto de partida o conhecer epistemológico e antropológico de suas intenções, além de questionar política e eticamente suas metas e seus projetos.

Como neste modelo a avaliação é colocada como problemática do sentido, sua perspectiva volta-se para a busca da compreensão e interpretação do valor daquilo que se faz. Perguntam os autores: "O que seriam os modelos de avaliação como problemática do sentido (ou seja, como colocar sob tensão em redes de significação multirreferenciais a questão do valor daquilo que se faz)? [...]" (ibidem, p.348). Os autores ainda questionam as perspectivas desta matriz teórica dentro de um modelo de objetivos complexos, complexidade dos projetos, da avaliação como complexo, pensamento complexo de projetos de avaliação, etc., São questionamentos infundáveis que se deparam nos conceitos-chave: os da avaliação interpretação, pensada na dialética e, o da avaliação complexa, pensada na hermenêutica.

Uma vez sendo a legitimidade da atividade posta em questão, subentende-se, em contra partida, o questionamento do papel do avaliador. Com base no que dizem Bonniol e Vial (2001), o meio escolar é apenas um dos lugares do exercício da avaliação e, a distinção entre controle e avaliação e toda a dinâmica processual dentro deste ambiente de aprendizagem estão relacionados à manifestação de paradigmas antagônicos, daí a possibilidade de inversão de papéis dentro do processo de ensino e aprendizagem. Avaliado passando a ser avaliador, o sujeito de sua avaliação buscando excluir o controle e transformar a avaliação em um processo metacognitivo, onde ele, consciente do modo pelo qual o conhecimento é adquirido, gerencia este processo de aprendizagem construindo sentido para a sua ação, adquirindo competências para resolver problemas em situações quotidianas. Por isso a atribuição da concepção a este modelo de estar voltado para o processo.

---

<sup>6</sup> Como fontes para um melhor aprofundamento sobre as teorias dos sistemas complexos, de auto-organização e do pensamento complexo, sugere-se consultar obras dos autores: MORIN, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget; PRIGONINE, L., & STENGERS, I. (1987). *A nova aliança*. Lisboa: Gradiva; PRIGONINE, L., & STENGERS, I. (1990). *Entre o tempo e a eternidade*. Lisboa: Gradiva

A título de melhor compreensão e visualização das características dos modelos de avaliação acima explicitados, buscamos na obra do autor Machado (2013) um quadro sintético desenvolvido por ele a partir de Bonniol e Vial (2001), onde estão dispostos, de maneira resumida, os modelos de avaliação acima apresentados.

Figura 1 - Síntese dos modelos de avaliação a partir de Bonniol e Vial (2001) em Machado (2013, p.65).

Modelos de avaliação	Concepção da avaliação	Papel do avaliador	Papel do avaliado	Lógica de participação
Modelo da "mediação".	Avaliar é medir	O avaliador é um perito que desenvolve instrumentos de medida e fornece resultados mensuráveis.	O avaliado é um objeto separado do avaliador, susceptível de ser medido e controlado.	Heteronomia e assimetria na relação avaliador - avaliado segundo uma lógica de minimização da participação e maximização do controle.
Modelo da "gestão"	Avaliar é gerir.	O avaliador é um gestor que procura criar dispositivos que contribuam para a melhoria do funcionamento do processo de avaliação.	O avaliado é um elemento que participa no processo numa lógica de autocontrole.	Autonomia dialógica e relação tendencialmente assimétrica entre avaliador-avaliado, segundo uma lógica de participação que fomenta o autocontrole.
Modelo da "problemática de sentido".	Avaliar é interpretar.	O avaliador é um elemento que contribui para a "problematização dos sentidos" e para fazer do formando um avaliador.	O avaliado é o sujeito da avaliação, na medida em que se torna um avaliador capaz de construir sentidos para a sua própria ação.	Autonomia quase solipsista e transformação do avaliado em avaliador, segundo uma lógica de ausência do controle e de uma participação maximizada.

### 2.8. O modelo de avaliação responsiva, ou compreensiva de Robert Stake.

Nos anos de 1960, Stake discute avaliação e programas, mostra que nesta época havia dois conjuntos de modelos: o formal e o informal. O primeiro, baseado em critérios, e o segundo em percepções. Esclarecendo melhor a importância destes dois conceitos em avaliação, o autor

nos chama a atenção não para o seu conceito em si e sim para a sua estratégia metodológica e sua função.

Segundo o autor, a avaliação baseada em critérios, "consiste em determinar a qualidade mediante o uso de números e escala, é dizer mediante critérios. É a avaliação quantitativa [...]". Stake (2006, p.42).

Já a avaliação interpretativa ele define dizendo que "aquela que consiste em representar a qualidade através da experiência subjetiva, utilizando a descrição verbal e a experiência indireta de méritos e defeitos. Trata-se de uma avaliação qualitativa" (ibidem, p. 42).

Visando criar fundamentos para seu modelo e discutir sua proposta de avaliação, Stake procura apresentar a diferença entre a abordagem preordenada, para a qual a avaliação se baseia apenas em planos formais e medição de objetivo pré-definidos do programa, e a responsiva, que aborda uma avaliação educacional que responde, que se volta mais para as atividades do programa do que para as intenções do mesmo, que responde às necessidades de informação do público e que relata o sucesso e fracasso do programa.

Stake (2006) chama atenção para o fato da existência de diferentes formas de avaliar um programa educacional, para o fato de nenhuma das formas existentes ser inteiramente correta uma vez que tais formas não levam em consideração os méritos e defeitos, não atentam para importantes questões que deveriam ser levantadas durante o processo de avaliação e não são sensíveis a aspetos importantes das condições propícias para a aprendizagem. Ele declara ter sua preferência por abordagem avaliativa cujo desempenho se volte para o serviço e que seja útil às pessoas específicas.

O modelo compreensivo é um modelo subjetivo, caracterizando-se como descritivo devido ao fato de ser uma teoria e corresponder a um conjunto de afirmações empíricas na descrição, predição e a explicação das atividades de avaliação pelo fato dele ser teórico. Em seu critério de estudo, ele contempla: a utilidade, devido ao fato dele possuir caráter útil e informativo para os envolvidos; a praticabilidade, por apresentar apropriação do *design* para enquadramento em que está sendo conduzido; adequação, por oferecer proteção dos direitos das pessoas envolvidas e por fim exatidão, por revelar validade interligação e informação credível sobre a entidade avaliada.

No modelo de avaliação compreensiva, Robert Stake, o seu autor, defende a ideia de que as coisas não têm valor isolado e que o conhecimento se dá dentro do contexto completo, as perspectivas das partes interessadas são elementos integrantes nas avaliações e a crença de que

os estudos de caso são o melhor método para representar as crenças valores das partes interessadas e de relatar os resultados da avaliação.

"The essential components of Stake's responsive evaluation are (a) the belief that there is no true value to anything (knowledge is context bound), (b) the belief that stakeholder perspectives are integral elements in evaluations and (c) the belief that case studies are the best method for representing the beliefs and values of stakeholders and of reporting evaluation results" Stake (2001, *apud* Alkin & Christie, 2004, p. 37).

Entendemos que, ao defender esta ideia, ele está informando os alicerces do seu modelo.

Quer pelo fato deste modelo apresentar um modo descritivo de como analisar todo o processo de um programa e principalmente por ele estar voltado para o serviço e enfatizar questões de avaliação consideradas importantes para cada programa específico, quer pelo fato de depender menos da comunicação formal e mais da comunicação natural, ou por basear-se no que as pessoas fazem naturalmente para avaliar coisas, observar e reagir, é que este pode ser o modelo mais apropriado pelo qual uma avaliação de programa de professores possa trilhar, pois, dada as suas características, ele poderá responder à necessidade de informações propostas pelos diferentes públicos.

### **2.8.1. Avaliação compreensiva**

Stake apresenta a estrutura funcional do seu modelo de avaliação, a qual descreve as atividades da avaliação responsiva ou compreensiva, como ela deve ser conduzida e dá as orientações de procedimento. Antes de abordarmos a respeito desta modalidade é necessário defini-la à luz do seu autor Stake (2006, P. 144).

"A avaliação compreensiva é um modo de buscar e documentar a qualidade de um programa, utilizando-se tanto a medição baseada em critérios quanto a interpretação. O ponto essencial deste enfoque é a compreensão (receptividade ou sensibilidade) de problemas especialmente os que são experimentados pelas pessoas, do próprio lugar ou localizados no programa".

Este conceito nos leva a perceber que para compreender é necessário buscar um contato com os envolvidos no programa quer diretamente ou indiretamente. Uma vez que todos podem nos fornecer informações sobre o mesmo.

O avaliador, após familiarizar-se com o programa, conversando com alunos, pais, contribuintes, patrocinadores e o pessoal envolvido, reconhece algumas questões ou problemas em potencial. Estas questões servem de base para continuar os debates com os clientes, funcionários e público e para fazer o plano de coleta de dados. As observações

sistemáticas a serem feitas, as entrevistas e testes a serem dados, se houver, devem ser aqueles que contribuam para a compreensão ou resolução das questões identificadas.

Neste tipo de avaliação, a percepção que se tem da atividade do programa compreende a parte central da avaliação compreensiva. Aqui, as primeiras percepções são sempre um ponto de partida. Assim que, para realizar este estudo, buscou-se manter um contato prévio com alguns atores envolvidos no programa para ter-se uma ideia mais precisa do mesmo, tomando como ponto de partida as percepções que essas pessoas tinham do projeto.

Entendemos que tais percepções são importantes por que caracterizam a natureza de um projeto pelo fato de ele, ser uma construção coletiva, como já mencionado neste trabalho, e nele estarem depositados interesses e aspirações diversas.

Segundo Stake (2006), uma avaliação é responsiva se ela corresponde à necessidade de informações propostas por diferentes públicos e se diferentes perspectivas de valor são apresentadas nos relatórios sobre o sucesso ou fracasso do programa. O autor aborda que os avaliadores devem evitar apresentação de conclusões resumidas e sim juntar, analisar e refletir os juízos de uma ampla gama de gente interessada no objeto da avaliação.

Metodologicamente, esta avaliação baseia-se na descrição e no juízo. Parte-se da observação para depois coletar dados e para isto, o autor aconselha-nos a utilizarmos várias fontes de informação e o estudo de caso.

Por esta razão, nesta pesquisa utilizou-se o estudo de caso em pesquisa qualitativa e, como fontes de informação, usou-se a análise documental e análise do conteúdo.

Para Stake (2006, p.79), a avaliação tem várias funções em programas, exercendo vários papéis particularmente no que tange a programas educativos e sociais. Os mais habituais são:

- "1. Avaliar a consecução de objetivos;
2. Avaliar o desenvolvimento da organização;
3. Avaliar a validade contextual;
4. Estudar um ambiente político completo;
5. Ajudar a ação social e;
6. Legitimar um programa e desviar as críticas".

Qualquer avaliador pode ter inclinação para trabalhar com qualquer uma dessas finalidades, esclarece o autor, entretanto elas têm que estar bem definidas uma vez que influenciam a interpretação dos dados. Neste trabalho, avaliação tem a função de avaliar a consecução de objetivos e avaliar a validade contextual.



### **2.8.1.1. Procedimentos**

O autor do modelo responsivo apresenta os vários procedimentos para se conduzir uma avaliação compreensiva, o que ele chama de relógio compreensivo. Tal associação justifica-se apenas na disposição e não no funcionamento, isto porque os avaliadores não têm que seguir a ordem sequencial na qual eles aparecem, podendo girar também no sentido anti-horário. Estes são os procedimentos:

- 1 - Falar com clientes, o pessoal do programa e audiência;
- 2 - Identificar o alcance do programa;
- 3 - Planificar as atividades do programa;
- 4 - Descobrir os propósitos e interesses;
- 5 - Conceitualizar as questões e problemas;
- 6 - Identificar os dados necessários para investigar os problemas;
- 7 - Selecionar juízes e observadores e instrumentos se existirem;
- 8 - Observar os antecedentes, as transações (processos) e resultados (produtos)

propostos;

- 9 - Desenvolver temas, preparar descrições e estudar casos concretos;
- 10 - Validar, confirmar procurar provas para a não confirmação;
- 11 - Elaborar um esquema para o uso da audiência;
- 12 - Reunir relatórios formais se existirem.

Esta disposição encontra-se demonstrada na figura 2 a seguir:

Neste estudo os procedimentos foram executados em seus respectivos momentos, na verdade, serviu como um *checklist* na execução.

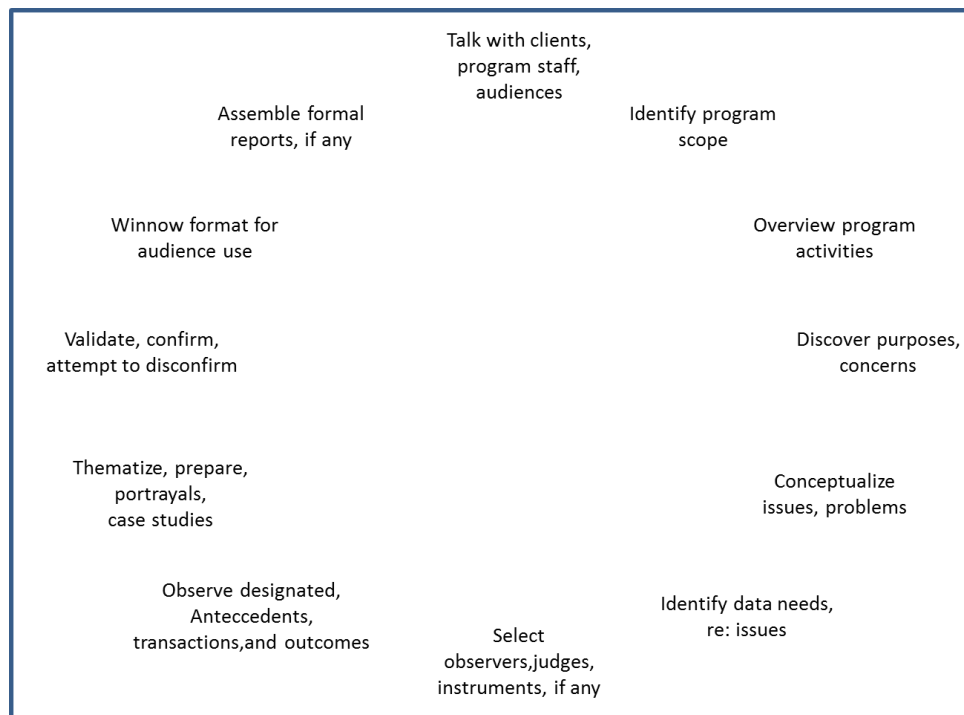


Figura 2 - Relógio compreensivo: Estrutura funcional da avaliação compreensiva (Stake, 2006, p. 16)

### 2.8.2. Estrutura e funcionamento do modelo - Explicando a estrutura do modelo

Stake (2006, pp.167-168) sugere ordenar os dados a serem trabalhados na avaliação sob a forma de Antecedentes, Processos e Produtos. Sendo que os "Antecedentes representam a condição que exista anteriormente ao ensino e a aprendizagem e que pode se relacionar ao produto, os processos podem ser representados pela sucessão de compromissos que compreendem o processo da educação e produto significa o impacto destes antecedentes e destes processos".

O modelo apresenta uma matriz descritiva, apresentada a seguir na figura 3:

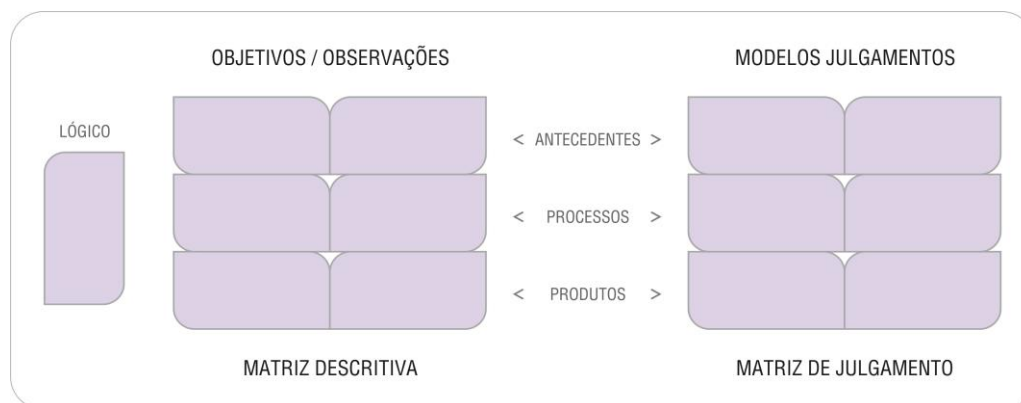


Figura 3 - Modelo da matriz descritiva (adaptado de Freitas, 1980).

O autor afirma que existem dois procedimentos indispensáveis ao processamento de uma avaliação descritiva, a saber, as contingências e as congruências. As contingências são funções dos antecedentes, processos e produtos; enquanto que as congruências são funções dos objetivos e das observações.

Stake (2006) faz uma observação referente ao currículo dizendo que os dados são congruentes quando o que se pretende realmente acontece. O que não significa que o resultado é confiável. Tal observação é pertinente, pois, em se tratando de uma formação, as aprendizagens passam pela estrutura curricular.

A matriz descritiva pode ser vista de forma ampliada na figura 4, representada por suas duas colunas onde os objetivos e observações se processam.

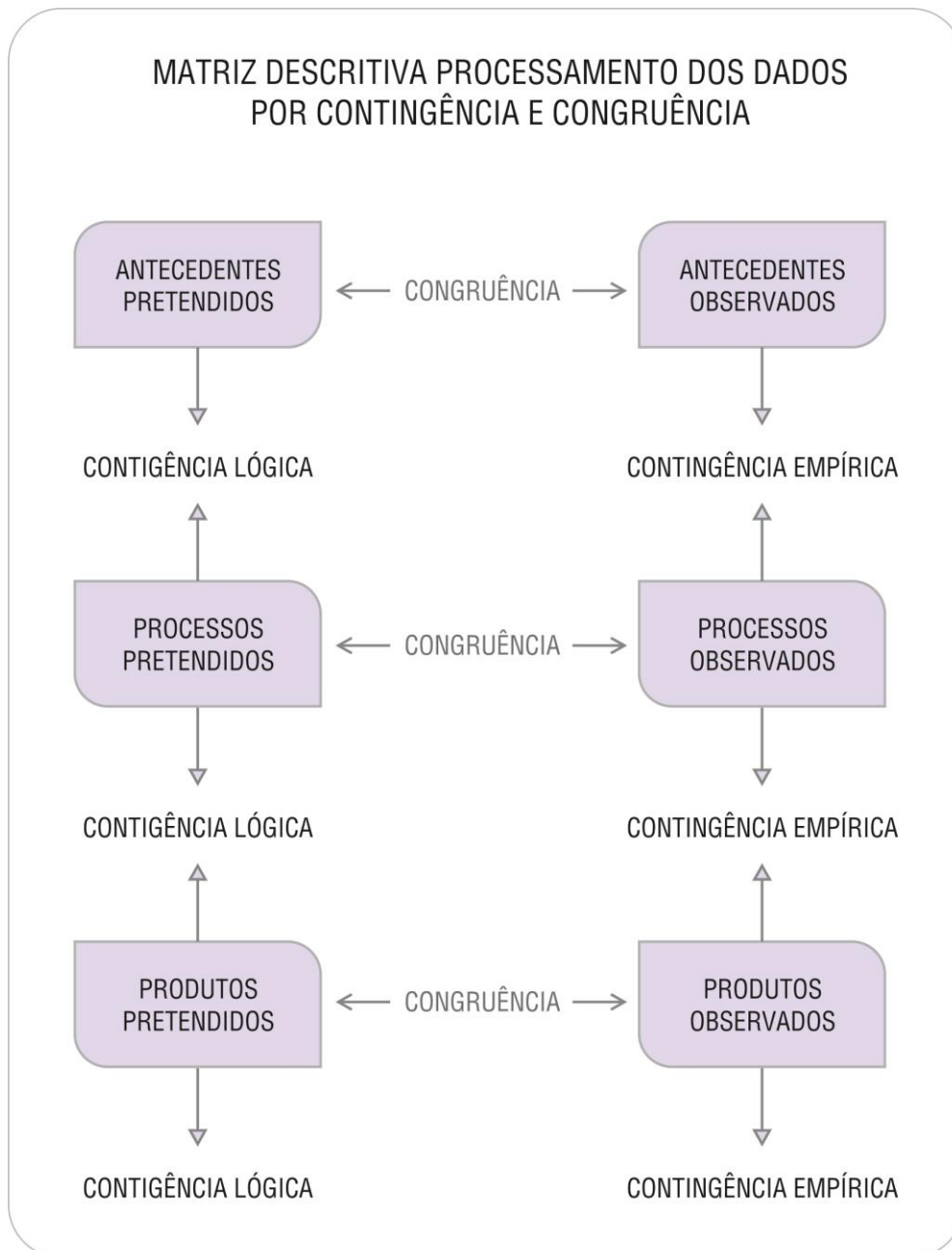


Figura 4 - Dados Descritivos (adaptado de Freitas, 1980).

Quanto à matriz Julgamento, demonstrada na figura 5, Stake (2006) diz que nesta, os dados de padrão de julgamento são classificados em relativos e absolutos, onde os relativos referem-se aos dados de outro programa que servirão de base para o julgamento e os absolutos, dizem respeito aos objetivos do programa que está sendo julgado.

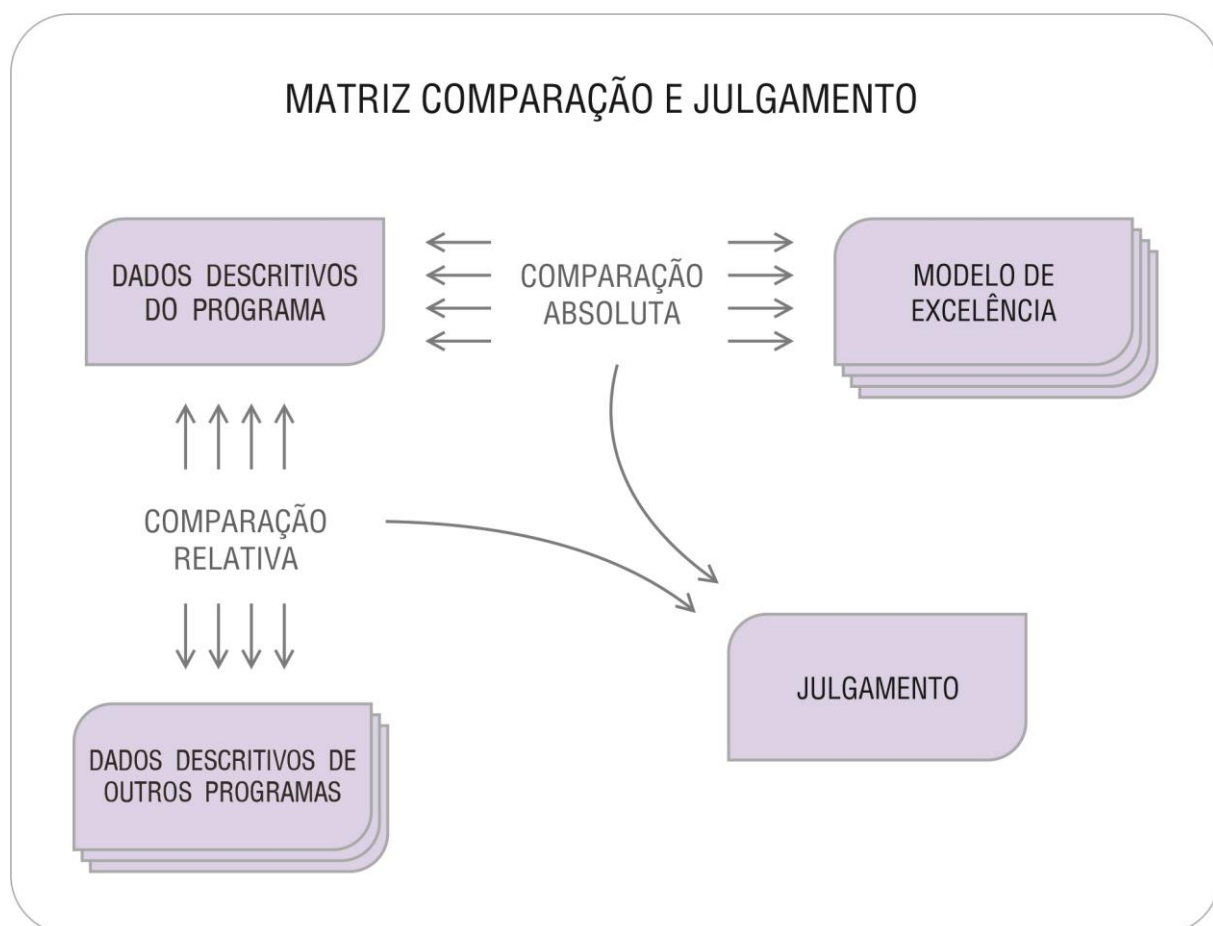


Figura 5 - Matriz julgamento (adaptado de Freitas, 1980).

### **2.8.2.1. Dinâmica da Funcionalidade matricial**

Devido as suas características, este novo modelo desperta interesse de vários autores e pesquisadores, os quais comentam e explicam-no. Deste modo, a título de melhor compreensão, apresentamos algumas abordagens feitas por De Ketele (1993) e Stufflebeam e Shinkfield (1989).

O formato do modelo compreende três componentes conforme descreve De Ketele (1993):

- 1 - A primeira consiste em descrever os fundamentos do programa de formação;
- 2 - A segunda consiste a preencher uma matriz de descrição com duas colunas e três linhas onde: Uma coluna representando as intenções, ou seja, o que as diferentes pessoas querem. A outra coluna representando as observações, em outras palavras, o que as diferentes pessoas percebem. Três linhas que representam os antecedentes, o que significam as intenções e observações antes da aposta a caminho do programa; as transações, entendidas como, as intenções e observações que se manifestaram nos cursos do processo de formação e, os resultados, ou seja, as intenções e observações que resultam da formação.

3- A terceira consiste em estabelecer a matriz de julgamento, compreendendo igualmente duas colunas e três linhas onde:

a - Uma coluna representa os critérios, ou seja, o que as pessoas em formação devem saber de acordo com as diferentes pessoas;

b - A outra coluna representa os julgamentos, o valor atribuído pelas diferentes pessoas às componentes do programa;

c - Três linhas de novo, os antecedentes, as transações e os resultados, porém em termos de critérios na aceção do desempenho aprender e, de julgamentos, na aceção de valor atribuído.

Segundo o mesmo autor, o trabalho do avaliador consistirá num primeiro momento produzir o mais honestamente possível as informações objetivas e subjetivas das diferentes facetas deste formato relativas aos diversos clientes implicados, e em seguida, efetuará uma dupla análise:

1 – Em termos de congruência, a qual designa a análise dos acordos e desacordos entre:

a - As diferentes audiências;

b - As intenções e observações;

c - Critérios e julgamentos;

d - Descrições e julgamentos;

e - Fundamentos do programa, descrições e julgamentos.

2 – Em termos de contingência lógica, a qual designa o carácter lógico da passagem entre:

a - Antecedentes e transações;

b - Transações e resultados;

c - Fundamentos do programa e a sucessão: antecedentes, transações e resultados.

Por fim, os resultados das análises são sintetizados e comunicados aos diferentes clientes em forma e linguagem adequadas de maneira que cada público interessado possa trazer a sua parte ou contribuição à melhoria do programa.

Entre o princípio e o final do estudo, o "avaliador de tendência compreensiva chega a compreender com maior precisão e confiança o que está ocorrendo, o que é bom e o que é ruim" (Stake 2006, p.146).

Stufflebeam e Shinkfield (1989) fazem uma abordagem explicativa indo desde o início do desenvolvimento do modelo até a sua dinâmica e aplicabilidade. Ao abordarem-no, eles dizem que no ano de 1967, Robert Stake desenvolve este novo método avaliativo devido às exigências dos requisitos federais para a avaliação impostas à educação americana. De início, este método

chamava-se modelo da figura (countenance) para a avaliação educacional, cujo marco inicial baseia-se na ideia de Tyler (1942) acerca dos avaliadores, segundo a qual, estes, devem comparar os resultados observados e os desejados. Entretanto, Stake, em seu modelo, amplia o conceito de avaliação ao dizer que, em uma avaliação devem ser examinados os antecedentes, as normas, os processos, os juízos além dos resultados, incluindo aqueles não previstos. Robert Stake desenvolve seu modelo desde sua criação até o início dos anos de 1970 e, em 1975, apresenta uma nova versão, mais ampliada, cujo nome passa a ser "avaliação respondente". A nova versão conserva a ênfase no método da figura, entretanto, toda a figura do programa deve ser examinada, comentam os autores.

Em sua explicação da abrangência dinâmica do modelo, Stufflebeam e Shinkfield (1989), dizem que a ideia de figura reporta-nos para o sentido de globalidade, globalidade da avaliação, envolvendo todos os interessados no programa, de modo a captar e organizar a maior e mais vasta gama de informações e percepções, necessárias à compilação dos juízos avaliativos, rompendo deste modo totalmente com a tradição vigente na época, a Tyleriana, ao recolher dados com a finalidade de colocar em discussão se as intenções originais foram alcançadas. A razão para isto centra-se na ideia de que, uma vez as intenções serem passíveis de mudanças, faz-se necessário que o avaliador esteja em constante comunicação com as audiências para que, desta forma, os problemas sejam descobertos, investigados e resolvidos. Stake é considerado pelos autores supracitados como "o líder de uma nova escola de avaliação". Eles atribuem ao modelo as características de um método pluralista, flexível, interativo, holístico, subjetivo e orientado para o serviço.

No tocante ao juízo da investigação, os autores dizem que Stake sofre influência da ideia de Scriven (1967), quando este afirma que uma avaliação não tem sentido até que se emita um juízo de valor. Entretanto, Stake questiona a responsabilidade do juízo ser apenas, ou muitas vezes, parcialmente dos especialistas em avaliação, então ele recomenda que as avaliações de programas educacionais devam refletir os méritos e os defeitos percebidos por grupos bem identificados. "El juicio racional de la evaluación es una decisión que dice cuánta atención hay que prestar a las normas de cada grupo de referencias a la hora de decidir si se emprende alguna acción administrativa"( Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p.235).

O modelo avaliativo em questão orienta a avaliação para o serviço a ser prestado aos atores interessados no programa ou objeto de avaliação, uma vez que, o estudo, dentre outros propósitos, visa ajudar as pessoas a emitirem juízo de valor e aperfeiçoar sua contribuição ao

desenvolver um determinado projeto ou programa para prestar um determinado serviço. Podendo-se dizer que, o modelo de avaliação responsiva responde a determinados interesses e necessidades dos sujeitos do processo educativo.

Como todo modelo apresenta virtudes e defeitos, este não poderia ser ausente de críticas, assim aos olhos de Stufflebeam & Shinkfield (ibidem, p.74)

"A maior virtude deste método concentra-se no fato dele se tratar de uma investigação ativa voltada para ajudar as pessoas que realizam programas a dirigir suas próprias avaliações e seu principal defeito concentra-se na ausência de credibilidade externa e na possibilidade de ser manipulado por certos elementos locais que exercem um grande controle sobre a avaliação". (tradução nossa).

Concernente ao esquema do modelo e à recompilação dos dados na avaliação de um programa educacional, os autores Stufflebeam & Shinkfield (1989) Comentam toda a *performance* descritiva do modelo.

No que tange à matriz descritiva, representada pela figura 3, os objetivos representam os interesses ou intenções das pessoas envolvidas no programa, em outras palavras, tudo que se planejam inclusive os antecedentes, os processos - atividades de ensino e aprendizagens - e produtos (resultados desejados).

As observações representam o que as pessoas ou envolvidos percebem no programa, ou seja, que antecedentes, processos ou produtos foram observados e anotados. Aqui podem os dados ser levantados através de diferentes fontes e instrumentos de levantamento na busca tanto de fatos previstos quanto imprevistos.

A base lógica da matriz diz respeito aos antecedentes e intenções filosóficas do programa, podendo ser tomada como ponto de partida para o julgamento pelo avaliador das intenções do mesmo. Esta base lógica, também pode ser útil para identificar os grupos de referência, ou seja, os interessados no programa.

É importante ressaltar que os antecedentes, as transações e os resultados são utilizados, pelo autor do modelo, como conceitos centrais a título de estruturar sua concepção do que se deve fazer ao estruturar e julgar um programa.

Quanto à matriz de descrição ou matriz descritiva - processamento dos dados por congruência e contingência, representada pela figura 4, ela é utilizada, pelo autor do modelo, para mostrar como as informações descritivas podem ser analisadas a partir da análise das congruências e contingências, de modo que, a análise das congruências é dedicada a averiguar se os propósitos não se cumpriram e se ocorreram efeitos secundários. Neste momento, "Los



evaluadores deben buscar discrepancias entre los propósitos y lo que realmente sucede" Malcolm & Provus (1971 *apud* Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 248).

No que concerne à análise das contingências, Stufflebeam & Shinkfield (1989) citam a abordagem de Stake (1967) onde ele informa que, uma vez sendo a avaliação a busca das relações fomentadoras do aperfeiçoamento da educação, a análise de contingências permite identificar os resultados contingentes a antecedentes concretos e transações didáticas (produtos pretendidos em nossa explanação), deste modo, busca-se identificar as contingências entre as intenções e as observações. Do mesmo modo para as contingências empíricas, onde se busca identificar correlações entre processos observados e produtos observados, ou entre antecedentes e produtos observados, procurando ver até que ponto essas correlações são causais, fazendo assim a comparação entre as operações do programa e certos resultados e vendo se estes resultam daquelas.

Segundo descrição do autor do modelo, Stake (2006), as definições dos componentes das matrizes são de suma importância, pois, estes são centrais na estruturação do que se deve fazer ao descobrir e julgar um programa.

No que tange à análise de congruências, conforme comentado anteriormente, na fala do autor do modelo, citado por Stufflebeam & Shinkfield (*idem*), esta se dedica a verificar o cumprimento dos propósitos, partindo das perguntas acerca da existência de congruência entre os componentes da matriz descritiva antecedentes, processos e produtos observados com os prognosticados, e se ocorreram discrepâncias, sendo que tal análise assemelha-se ao modelo de discrepância desenvolvido por Malcolm Provus no ano de 1971<sup>7</sup>, o qual orienta aos avaliadores buscarem as discrepâncias entre os propósitos do programa e o que sucedeu realmente, em outras palavras, uma comparação entre o que é o programa e o que ele deve ser. Não apenas um questionamento constante sobre as discrepâncias em todas as etapas do programa, como também uma análise dos seus custos e benefícios.

Quanto à identificação das normas e formulação de juízo de valor referente aos méritos do programa, representados na figura número 5, Stufflebeam & Shinkfield (1989) informam que o autor do modelo descreve da seguinte maneira: as dimensões verticais refletem os antecedentes, os processos e os produtos (antecedentes, transações e resultados) e as

---

<sup>7</sup> O modelo de discrepância de Malcolm Provus pode ser melhor vislumbrado em: PROVUS, M. (1971). *Discrepancy Evaluation*. Berkeley: McCutchan.

horizontais representam as normas<sup>8</sup> e os juízos<sup>9</sup>, sendo que as normas são classificadas em normas absolutas, aquelas que representam as convicções pessoais acerca do que é bom, mau ou desejável para o programa, e as relativas que são características de programas alternativos que se julguem satisfatórios para servirem de base comparativa no julgamento do programa.

---

<sup>8</sup> Normas na visão do autor do modelo Robert Stake, são os critérios explícitos para valorar a excelência de uma oferta educativa.

<sup>9</sup> Juízos, em termos conceituais estão ligados intrinsecamente à concepção de normas, e para Stake "o juízo racional na avaliação educacional é uma decisão sobre a atenção que deve se prestar às normas de cada grupo de referência (ponto de vista) sobre a hora de dizer se tem ou não que empreender alguma ação administrativa" Stufflebeam & Shinkfield (1989,p.248) (tradução nossa)



## **CAPITULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

### **3.1. Contextualização do Estudo**

Sendo o objeto de estudo desta pesquisa um dispositivo educativo de formação de professores das primeiras séries do ensino fundamental e, relacionando os objetivos com a sua estrutura e funcionamento, fizemos a opção de escolha por uma pesquisa qualitativa com base nas orientações que nos dão Bogdan e Biklen (1994, p.11) quando dizem que a investigação qualitativa é aquela que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e os estudos de percepções [...]”. A avaliação de um constructo coletivo pressupõe reconhecer à existência de várias realidades expressas em um elemento no qual estão depositados o desejo de concretização de algo e/ou a resolução de um problema. Sendo assim, o investigador necessita compreender, durante o trabalho de investigação, todos os contextos nos quais a investigação se insere. Neste tipo de investigação a recolha de dados é feita pelo investigador e estes devem relacionar-se com a capacidade de compreensão do significado do objeto que se está estudando em seu contexto.

Outra definição muito apropriada de pesquisa qualitativa e que muito corroborou para a classificação deste estudo é a de Erikson (1986, *apud* Stake, 2009, p.24) quando ele diz que "o trabalho qualitativo é um estudo de campo onde as interpretações principais não são as interpretações do investigador, mas as das pessoas a serem estudadas".

"Para estreitar a busca da compreensão, os investigadores qualitativos apreendem o que está a acontecer em episódios chaves ou testemunhos" (ibidem, p.55). Com o objetivo de fazer com que o objeto em estudo seja compreendido de maneira mais restrita, esclarece o referido autor, o pesquisador faz a representação do acontecimento com a sua própria interpretação e história, como por exemplo, a narrativa de modo a proporcionar ao leitor a oportunidade de obter uma compreensão experiencial otimizada do caso.

O trabalho em questão é um estudo avaliativo interpretativo, consistindo em determinar e representar o resultado através da experiência subjetiva, utilizando a descrição verbal e a experiência indireta dos problemas e das qualidades do objeto em estudo. Logo, por se tratar de um trabalho subjetivo, justifica ser uma pesquisa qualitativa.

Como estratégia de pesquisa optou-se ainda pela realização de um estudo de caso pelo fato de ele ser abrangente e, conforme Scharamm (1971 *apud* Yin 2005, p.31), "sua essência é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados".

Este trabalho busca avaliar um objeto em termos estruturais e funcionais, com vistas a levantar questões de investigação que podem ser avaliadas e, para tanto, dentre outras coisas, descreverá uma intervenção e o contexto onde ocorre, ilustrará, de modo descritivo, tópicos de uma avaliação e essas são também funções típicas do estudo de caso aplicadas em avaliação, conforme nos diz Yin (2005).

O estudo de caso é, segundo Stake (2009, p.11), "o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes"<sup>10</sup>. Para tanto ele é usado com um objetivo o qual o referido autor diz ser o seguinte: "o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização". Esclarece ainda ao autor, que ao pegarmos um caso particular, ficamos a conhecê-lo bem numa primeira fase, não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que ele faz. O autor é pontual quando informa que "a ênfase está na singularidade o que implica o conhecimento de outros casos diferentes, entretanto a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso" (ibidem, p.24).

Optamos por estudo de caso como estratégia porque necessitávamos, a título de realização do estudo, desenvolver o conhecimento mais rico em detalhes, em função da própria natureza do trabalho assim o pedir. Sobre um único caso de formação de professores, especificamente o que busca formar professores das primeiras séries do ensino fundamental "em serviço" que residem em microrregiões distantes da Capital do Estado, alguns em lugares remotos. A estes professores era imposto por lei formarem-se em nível superior. Professores assalariados que não podiam parar de trabalhar para estudar por terem apenas uma fonte de renda e, em função do poder aquisitivo, não poderem pagar um curso de formação em uma universidade particular ou mesmo cursarem uma universidade pública, devido ao custo do investimento. Outra característica importante é que esses professores trabalhavam durante o dia e só tinham tempo livre à noite.

---

<sup>10</sup> Outras definições e abordagens sobre estudo de caso, na visão de Stake, podem ser encontradas em Stake (1988) no capítulo Seeking sweet water e também em Stake (1994).

Ao fazermos essas considerações, abordamos a questão da tipologia do estudo de caso apresentada por Yin (2005, p.63) quando ele diz que "o estudo de caso pode ser único ou de casos múltiplo em função da variedade de casos e a diversidade de objetivos da pesquisa". Outra tipologia que autor apresenta com respeito também à dicotomia entre caso único e caso múltiplo, é a diversidade de objetivos da pesquisa, classificando-os em tipos de caso exploratórios, descritivos e explanatórios, onde: usa-se o primeiro quando objetiva-se definir uma questão hipotética para posterior estudo; o segundo quando se quer descrever com mais detalhes ou mais propriedade um fenômeno em um contexto e o terceiro quando se busca explicar a relação pertinente de causa e efeito. Contextualizando, Stake (2006, p.246) nos diz que "quase todas as avaliações de programa são estudos de um caso" e Yin (2005, p.34) concorda com a afirmação, enfocando que "os estudos de caso têm um lugar de destaque na pesquisa de avaliação" para a qual pontua cinco aplicações distintas, citadas em seguida:

Explicar os supostos vínculos causais em intervenções da vida real que são complexos demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos. Por ser a primeira aplicação, ela é considerada pelo autor como a mais importante, onde as explicações seriam o elo entre a implementação do programa e seus efeitos. Tal aplicação é pertinente ao nosso estudo, uma vez que o modelo dentro do qual a avaliação está sendo realizada procura levantar as percepções dos envolvidos sobre os méritos e defeitos do projeto, utilizando a explicação, de modo a identificar a consecução dos objetivos desde o momento de execução até o seu resultado.

Em segundo lugar, o estudo de caso é aplicado para descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre. Em terceiro, diz respeito à possibilidade do estudo de caso ilustrar determinados tópicos dentro de uma avaliação de modo descritivo, a quarta aplicação, informa o autor, é que suas estratégias podem ser utilizadas para explorar as situações que estão sendo avaliadas que não apresentam conjunto simples e claro de resultados e, por último, o autor diz que ele pode ser considerado uma meta-avaliação caracterizando-se como o estudo de um estudo de avaliação.

Em termos conceituais e aplicativos, podemos utilizar o que Yin (2005) infere concernente ao estudo de caso, em termos estratégicos em uma pesquisa, que ele é a estratégia de investigação mais adequada quando o investigador busca o como e o porquê de ocorrências que fogem ao controle total ou parcial do investigador.

Em sua suma o estudo de caso é:

"Um processo de investigação empírica que permite estudar fenômenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controle dos eventos que ai ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo , lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o (s) mesmo(s)" (Morgado, 2012, p.63).

O autor ainda esclarece que usualmente este método de investigação se estrutura na vertente interpretativa, conciliando três dimensões: descritivo, quando uma parcela significativa do processo tem por base a recolha e descrição dos diferentes aspectos do contexto da investigação; exploratório, quando seu objetivo principal familiariza-se com fenômeno pouco conhecido ou pouco explorado, possibilitando sua descoberta e seu desvendamento, e interpretativo quando o caso permite ao investigador descobrir a sua relação de causa- efeito cuja interpretação e compreensão do fenômeno se faz através dos pareceres e percepções dos individuos de sua pertença, (Morgado, 2012).

Como processo de investigação qualitativa o estudo de caso, caracteriza-se como segundo Stake (1999, pp.45-50) como um "estudo holístico", quando na globalidade do contexto, procura compreender o objeto de estudo em sua essência ou em si mesmo e não em suas diferenças dos demais objetos; "empírico" por ser um trabalho de campo que se mune de uma gama significativa de informações, recolhidas com a utilização de vários meios de recolha de dados, evitando a intervenção buscando a naturalidade; "trabalho interpretativo" por ter a intuição como sua base preferencial de apoio defendendo a ideia de que a investigação sustenta-se na interação investigador e sujeito e, por fim, é um "estudo empático" por levar em consideração a intencionalidade dos diversos envolvidos no fato, ou os seus diversos atores, pontuando seus valores, tendo facultada a reestruturação da investigação em função do surgimento ou mesmo da possibilidade e/ou da ocorrência de novas realidades.

Considerando as características do estudo de caso e dado aos objetivos que essa pesquisa se propõe a classificamos em estudo de caso único descritivo. Entretanto, segundo Yin (2005), pode haver justaposição quando uma estratégia é a ideal em detrimento de uma outra ser mais vantajosa. Deste modo, este estudo é um estudo de caso único, explanatório e descritivo.

### **3.2. Caracterização do caso**

Segundo Stake (2009, p.18), "o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento", logo é considerado um sistema integrado. A escolha de um caso se dá por

várias razões quer por imposição, por curiosidade, necessidade de conhecimento e exploração de um determinado problema ou atividade, ou até mesmo um estudo mais aprofundado no caso escolhido. Seja qual for a razão da motivação, certamente estará associada a um objetivo.

O caso que nos propomos a estudar reveste-se de particularidades próprias, desperta o interesse e está ligado diretamente aos problemas desta investigação, pois serve de instrumento para viabilizar a tentativa da resolução do problema ora enfrentado pela educação brasileira que é, segundo o MEC, a má qualidade do ensino brasileiro, em maior proporção, pela falta de qualificação dos professores, neste caso específico, os responsáveis pelas primeiras séries do ensino fundamental. Usando as palavras de Stake (idem, p.11), "estudamos um caso , quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos". O autor esclarece que os casos de interesse em educação, em sua maioria, são as pessoas e os programas e cada caso pode ter semelhança a outros casos, entretanto pode ser único em muitos aspectos. Este é único em vários aspectos.

O caso é o curso de formação oferecido pela Universidade do Estado da Bahia. O projeto recebe o nome de REDE UNEB 2000, com a proposta de levar educação de qualidade para os professores da rede pública principalmente nas microrregiões onde ela tem unidade de ensino. Criado no ano de 1998, anterior à Lei que determinava a obrigatoriedade de formação dos professores das primeiras séries do ensino fundamental em nível superior, visa conferir o título de licenciatura plena em pedagogia com habilitação em ensino fundamental, para professores da rede pública de ensino, que estão em serviço, condição essencial para participar da formação, que não tenham o nível acadêmico superior e que lecionem nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Tem duração de dois anos, com carga horária de 2.670 horas com regime semestral. O projeto que estudaremos, funcionou na cidade de Catu /Bahia que estava ligado ao departamento da universidade do campus II localizado na cidade de Alagoinhas. O regime de ingresso é a seleção e foram oferecidas 100 (cem) vagas as quais foram, de início, totalmente preenchidas e durante o curso houve duas desistências.

O programa de formação REDE UNEB 2000, iniciou com certo receio por parte das pessoas devido ao fato da carga horária lhe dar a característica de um curso intensivo, entretanto, com a sua continuidade, tal receio deu lugar à credibilidade e foi grande sua aceitação a ponto de, na metade da primeira etapa, compreendida entre Dezembro de 1998 a Junho de 2000, serem oferecidas 3.020 ( três mil e vinte ) vagas, para as quais concorreram



3.842 ( três mil oitocentos e quarenta e dois) professores dos quais 1.920 ( hum mil novecentos e vinte ) foram matriculados. Abrangeu 21 Municípios dentre os quais Catu está inserido.

O curso no Município de Catu, contou com 98 (oitenta e oito) professores/ alunos, 14 (quatorze) professores/orientadores, 1 (um) coordenador local e 1 (um) coordenador de estágio. Funcionou no prédio da Secretaria de Educação do Município de Catu/BA.

Os professores/ alunos todos ligados à rede pública de ensino, com formação acadêmica no segundo grau completo e/ou magistérios, todos atuando como professores das primeiras séries do ensino fundamental.

O percentual de participação de professores /orientadores no curso é de 21% mestres, 71% especialistas e 7,2% graduados, sendo todos professores concursados da Universidade do Estado da Bahia, condição para ser professor/orientador do programa.

### **3.2.1. Característica da cidade de Catu**

História da cidade

Conforme o site oficial do Município, a área onde foi criada a cidade de Catu fazia parte das terras das sesmarias do Conde da Ponte, onde grande número de colonos se estabeleceu. Entretanto, coube à Igreja Católica dar o primeiro passo para a fundação da freguesia de Santana do Catu abrangendo a vastidão daquelas terras.

Foi o décimo segundo Arcebispo da Bahia, Dom Antônio Correia que, em 1787, fundou aquela freguesia.

Por força da Lei provincial n.º 1.058, de 26 de junho de 1868, foi criado o município com a denominação de Santana do Catu, com território desmembrado da então denominada Vila de São Francisco, ocorrendo sua instalação a 6 de março de 1877.

Na divisão administrativa do Brasil, de 1911, o Município compunha-se dos distritos de Santana do Catu (sede), Pojuca e São Miguel, perdendo o segundo pela Lei estadual n.º 979, de 29 de julho de 1913, quando elevado à categoria de Município. Santana de Catu teve o nome simplificado pelo Decreto estadual número 7.455, de 23 de junho de 1931, ratificado pelo número 7.479, de 8 de julho do mesmo ano. Foi elevado à categoria de Cidade em 30 de março de 1938.

O Município é formado de 3 distritos: Catu (sede), Bela Flor (ex-São Miguel) e Sítio Novo.

Passados mais de 200 (duzentos) anos desde a fundação da freguesia de Santana do Catu, hoje ele é denominado de Município. A população estimada em 2001 era de 51.735 habitantes. A topografia irregular do município faz com que suas casas se derramem pelas ruas traçando um retrato singular da cidade.

A cidade fica localizada na BR - 110 entre os municípios de Salvador e Alagoinhas, situada a aproximadamente 78 km da primeira cidade, no caso Salvador, e a 32 km da segunda chamada Alagoinhas. Faz parte da região Metropolitana de Salvador, capital do Estado da Bahia.

Atualmente tem sua base econômica nos setores petrolífero e comercial, entretanto até meados dos anos 1950, a comunidade possuía baixo desenvolvimento humano e social, com sistema educacional e infraestrutura frágeis e tradicionalmente antigos, cuja base econômica era nomeadamente a pecuária, o cultivo de sisal, mandioca e derivados. Após o advento da criação da empresa de petróleo Petrobrás/SA em 1953, Catu passa a ser um local de exploração de petróleo o que ajuda para melhorar a realidade local.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2000-2010), a participação dos 20% mais pobres da população na renda passou de 3,1%, em 1991, para 1,2%, em 2000, aumentando ainda mais os níveis de desigualdade. Em 2000, a participação dos 20% mais ricos era de 61,2%, ou 50 (cinquenta) vezes superiores à dos 20% mais pobres.

No município, no ano 2010, 16,9% das crianças de 7 a 14 anos não estavam cursando o ensino fundamental, a taxa de conclusão, entre jovens de 15 a 17 anos, era de 32,5%. Esta realidade nos anos de 1999 -2002 não era melhor do que atualmente, muitos dos profissionais de ensino tinham apenas o segundo grau completo e nenhuma competência para estarem em sala de aula e, a habilidade que tinham era fruto do cotidiano.

Neste município, de 1991 a 2010, a proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* de até meio salário mínimo reduziu em 29,5%; para alcançar a meta de redução de 50%, deve ter, em 2015, no máximo 32,9%. Para estimar a proporção de pessoas que estão abaixo da linha da pobreza foi somada a renda de todas as pessoas do domicílio, e o total dividido pelo número de moradores, sendo considerado abaixo da linha da pobreza os que possuem rendimento *per capito* menor que 1/2 salário mínimo. No caso da indigência, este valor será inferior a 1/4 de salário mínimo. O crescimento anual da população nos anos de 2000 - 2010 foi de 0,89%.

Abaixo apresentamos uma foto atual da cidade de Catu - Bahia para caracterizar melhor o local de funcionamento do curso de formação para professores das primeiras séries do ensino fundamental.



Figura 6 - Fotos da cidade de Catu <http://turismo.culturamix.com>

### 3.2.2. Caracterização da amostra

As entrevistas foram feitas nos meses de julho, agosto e setembro do ano de 2013 de acordo com a disponibilidade dos entrevistados na cidade de Catu no Estado da Bahia. A amostra foi composta por 10 professores/alunos, sendo 1 da primeira série, 3 da segunda, 4 da terceira e 2 da quarta série, cujas idades concentravam-se no intervalo de 35 a 55 anos, identificados na pesquisa, a título de proteção de suas respectivas identidades, com os códigos a seguir, os quais informam a função e a série na qual lecionam:

PA1 = Professor/aluno da primeira série; PA2 = Professor/aluno da segunda série; PA3 = Professor/aluno da terceira série; PA4 = Professor/aluno da quarta série.

Para respostas correspondentes a todos os professores/alunos entrevistados, convencionou-se utilizar a seguinte simbologia: PAs = Todos os professores/alunos entrevistados.

Em continuação à composição amostral, foram entrevistados 7 professores/orientadores e 3 coordenadoras sendo: a coordenadora geral, a coordenadora local e a coordenadora de estágio supervisionado, esta ultima, devido ao fato de haver lecionado componente curricular, para efeitos didáticos, na apresentação e análise dos dados empíricos foi considerada como professor/orientador de estágio supervisionado. Vale a pena mencionar que dentre os professores/orientadores, um deles durante o curso lecionou três componentes curriculares.

A codificação dos professores orientadores é composta pela indicação da sua função e respectiva letra inicial da componente lecionada, deste modo:

POs= Todos os professores/orientadores; POG = Professor/ orientador de Geografia; POS = Professor/orientador de Sociologia; POHE = Professor/orientador de História da Educação; POPP= professor/orientador de Prática pedagógica; POM= Professor/orientador de Metodologia da Pesquisa; POC = Professor/orientador de Ciências; POE = Professor/orientador de Estágio Supervisionado.

Como codificação dos coordenadores, foram atribuídas as seguintes siglas para identificação: CGP = Coordenadora Geral do Programa; CL = Coordenadora Local do Programa.

Para respostas correspondentes a todos os participantes entrevistados, usou-se a seguinte simbologia: TPe = Todos os participantes entrevistados.

Como informação adicional, declaramos que não foi possível entrevistarmos as pessoas que ocuparam os cargos de Prefeito do Município e Secretária de Educação na época em que a formação foi levada a efeito devido a falta de contato.

### **3.3. Técnica de recolha e análise dos dados**

Como na pesquisa qualitativa o fato tem de ser analisado de maneira integrada para que ele seja melhor compreendido, este estudo requereu a captura de dados a partir da perspectiva dos atores envolvidos no programa, da qual procuramos considerar os pontos mais relevantes. Procedemos uma análise do corpo do projeto em nível estrutural e como fonte de informações concernentes ao funcionamento do programa a análise das informações que estas fontes nos deram. Assim sendo, neste estudo foi necessário utilizar a técnica de levantamento e análise de dados utilizados em pesquisa qualitativa.

O primeiro instrumento que usamos foi a análise documental, pois, segundo Borg (1963, *apud* Souza, 2000, p.88), a investigação documental como uma "pesquisa objetiva e sistemática, de avaliação da evidência, sintetizando-a de modo a estabelecer e a desenvolver conclusões acerca de acontecimentos". Além do que, a análise documental foi capaz de fornecer dados suficientemente ricos por que possibilitou ter acesso e identificar toda a estrutura do programa, sem contar que a investigação social, neste estudo de caso, só se tornou possível a partir do documento. Outra razão para utilizar esta técnica é que "possibilita o conhecimento do passado; possibilita a investigação dos processos de mudança social; permite a obtenção de dados com menor custo e favorece a obtenção de dados sem o constrangimento do sujeito"(Gil, 1999, p.167).

Esta foi à técnica utilizada para analisar a estrutura interna do projeto a qual foi guiada por critérios pré-estabelecidos.

Em consonância com abordagem qualitativa, selecionamos como instrumento para a nossa investigação, a entrevista. Segundo Yin (2005, p.116), "as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas". Ele também afirma que elas podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando o observador a identificar outras fontes relevantes de evidências e devem ser consideradas apenas como relatórios verbais.

A modalidade semiestruturada foi escolhida devido ao tipo de perguntas que ela permite elaborar, as quais favorecem maior flexibilidade ao processo de levantamento das informações ao deixarem os entrevistados com mais liberdade para se expressarem. "As entrevistas semiestruturadas não são inteiramente abertas nem muito direcionadas através de perguntas muito precisas. Embora o investigador possa dispor de um conjunto de perguntas guias relativamente abertas com as quais pretende orientar e recolher informações do entrevistado" (Morgado, 2012, p.74). Para conduzir a recolha de dados, construímos um guião com questões do tipo abertas, as quais permitiram que o entrevistado discorresse livremente sobre o tema, apresentando suas ideias e percepções a respeito do objeto em estudo. Isto permitiu a coleta de um maior número de informações com maior riqueza em detalhes sobre o assunto, e questões não inteiramente abertas, onde o entrevistado pôde responder de maneira direta o que se necessitava saber.

Esta modalidade permitiu-nos o controle da entrevista e, ao mesmo tempo, que ela fluísse de modo espontâneo como uma conversa informal, de modo que outras perguntas foram surgindo a título de esclarecer àquelas que não foram perfeitamente percebidas, por outro lado, enriqueceu o processo de levantamento de dados e nos deu mais detalhes sobre o programa e como este funcionou a partir das percepções dos seus atores. Segundo Douglas (1976, p.19 *apud* Bogdan & Biklen, 1994, p.68) "os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Quanto mais controlada e intrusiva for a investigação, maior a probabilidade de se verificarem 'efeitos do observador' ". Deste modo, buscou-se seguir as linhas orientadoras dos autores supramencionados na tentativa de satisfazer o nosso interesse em saber o modo como as pessoas pensavam sobre suas vidas, experiências e percepções do curso de formação para professores por elas frequentado.

Para análise das informações recolhidas, foi utilizada a técnica da análise do conteúdo, uma vez que ela é "um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin 1977, p.38). Para o autor, a intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimento das condições de produção e receção das mensagens e, para tal, pode-se lançar mão de indicadores quantitativos ou não.

Os dados passíveis de análise do conteúdo podem ser provenientes de várias fontes. Assim, Van der Maren (1995, apud Esteves, 2006, p.107), na apresentação dessa tipologia, comenta que estes dados podem ser "invocados pelo investigador", ou seja, dados de observação direta, provenientes de registros em protocolos, notas de campo, documentos de arquivos, peças de legislação, artigos de jornal, etc., ou dados "suscitados pelo investigador", com origem em protocolos de entrevistas, semidiretivas e não-diretivas, respostas de questionários na modalidade abertas, histórias de vida, diários, dentre outros. Esteves (idem) diz que uma das características da análise do conteúdo é a de "pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar". Como neste trabalho foi feito um levantamento de dados, em sua totalidade, qualitativos, provenientes do corpo do projeto do curso de formação para professores em exercício das primeiras séries do ensino fundamental REDE UNEB 2000 e, de entrevista aos atores que com ele estão envolvidos, o que produziu uma gama de informação relativamente grande, lançou-se mão desta técnica por ela ser, segundo Stemler (2001, apud Esteves, 2006, p.107), "sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em categorias de conteúdo, baseadas em regras explícitas de codificação". A outra razão é que, "os dados qualitativos obtidos a partir da análise de conteúdo permitem inferências, explicações e interpretações, solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola" (Huberman Miles 1991, apud Souza, 2000, p.266).

Esta análise processou-se seguindo as orientações de Neto (1997 apud Souza, 2000, p. 266) de forma adaptada à necessidade do estudo:

1 - Condensação: as respostas foram condensadas em cada grupo de critério com palavras-chave levantadas das respostas dos entrevistados. 2 - Apresentação: organizou-se em sequência por categoria de entrevistado e por categoria de resposta de maneira a facilitar a conclusão e por fim, 3 - Elaboração e verificação das conclusões, dedução de possíveis

explicações e configuração e fluxos de causalidades. Neste momento foram levantadas as conclusões para o referido grupo de resposta.

Nesta operacionalização metodológica, o estabelecimento dos critérios e questões para a entrevista são frutos de uma leitura exaustiva e análise da estrutura interna do projeto de formação de professores em estudo. Isto constitui uma parte do que Esteves (2006, p.112) chama de "*corpus documental* que vai ser objeto da análise" e a partir daí, em seguida, levantou-se os critérios e questões. Estas questões serviram de base para as entrevistas e pelo fato de serem questões abertas, deram margem ao surgimento de outras perguntas devido à liberdade dada aos entrevistados para exporem suas percepções acerca do projeto em análise, pois, o modelo de avaliação compreensivo chama atenção para a importância e modo de condução da entrevista, a qual deve permitir, como Stake (2006) orienta, que se possa apreender como o objeto é visto aos olhos do indivíduo de sua pertença.

### **3.3.1. Critérios e questões para entrevistas**

"Os critérios correspondem a meios de ação numa lógica de produção que nos levam às questões pertinentes sobre o objeto de investigação, tendo em conta o quadro teórico existente, bem como o problema e os objetivos do estudo" (Alves, 2004, p.88). Com base nesta abordagem conceitual, levando em consideração seu cariz direcionador e após o primeiro contato com a estrutura interna do projeto, procedeu-se a escolha dos critérios e questões básicas para as entrevistas, as quais são apresentadas dentro do seu respectivo critério.

É importante mencionar que, devido ao fato da entrevista ter se processado de modo espontâneo e descontraído, estas questões básicas deram origem a outras perguntas que serviram para esclarecer e ampliar o conhecimento do objeto ora estudado, Tais questões, por razões didáticas, não estão apresentadas neste tópico de desenvolvimento, entretanto encontram-se elencadas no guião geral apresentado nos anexos de números: 3, 4, 5 e 6 deste trabalho.

- Igualdade no acesso à educação

Todos os servidores públicos do Município e Estado tiveram acesso ao curso independente do tempo de serviço e/ou aconteceu em algum momento algum fator de exclusão de algum professor/aluno?

Quais critérios foram levados em consideração na seleção dos candidatos e se alguns desses critérios serviram de elemento impeditivo de sua participação no curso? comente-os.

Quais as estratégias utilizadas para a captação dos professores/alunos?

- Adequação normativa

O critério de seleção se baseou em que legislação? Ou não houve uma seleção que se adéque a uma resolução normativa comum?

- Divulgação da informação

De que forma você ficou sabendo do curso?

Essa informação chegou a você de modo amplo ou foi por circulação interna na escola?

- Resolução do problema e resultados

As avaliações feitas inicialmente e posteriormente evidenciaram uma mudança na formação do professor/aluno significativa ou ainda carece de uma formação continuada?

Os problemas existentes referentes à qualidade da formação dos professores/alunos foram resolvidos? Que resultados foram apontados no tocante às melhorias apresentadas do desempenho profissional do professor/aluno durante e depois do curso?

Os problemas existentes referentes à qualidade da sua formação foram resolvidos? Quais as melhorias observadas no seu desempenho profissional durante e depois do curso?

O que você acha que deve mudar na parte curricular do curso?

Que problemas você identificou durante o curso que de alguma forma impactaram no desenvolvimento positivo (currículo, coordenação, professor, colega, etc.)?

A existência do projeto resolveu o problema em que medida?

Que contributo o senhor (a) pensa que o seu trabalho, através deste projeto, trouxe para a comunidade local?

- Qualidade da formação

Essa formação atendeu a necessidade da comunidade local? E de que forma isso foi sentido?

Em sua opinião, essa formação foi suficiente para você no fornecimento de subsídios para uma melhor qualificação no mercado de trabalho? (Público/particular)

Comente como você usou a teoria aprendida no curso em sua sala de aula

- Relações externas

Houve dificuldade junto à prefeitura quando da disponibilização dos recursos materiais necessários para o desenvolvimento do curso e, de que maneira esse problema foi solucionado?

- Utilização de recursos (se há recursos materiais, humanos, formação ou qualificação dos professores que ensinam etc.)



Em sua opinião, os recursos materiais utilizados durante o curso pelos professores podem ser considerados adequados ou careciam de melhoria?

Houve dificuldade junto à prefeitura quando da disponibilização dos recursos materiais necessários para o desenvolvimento do curso e de que maneira esse problema foi solucionado? Dentro desta vertente, qual destes recursos foi problemático?

Os profissionais que atuaram no desenvolvimento dessa formação nos dois anos, sempre que solicitados demonstraram segurança na execução de suas tarefas e boa vontade no atendimento às solicitações?

Os professores do curso demonstravam domínio e desenvoltura ao ministrarem as aulas e em conversas com os professores/alunos durante a formação?

- Acompanhamento da prática pedagógica dos professores/alunos pelos professores-orientadores e/ou coordenador de estágio e avaliação do professor/ aluno

De que maneira foi feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas e quais critérios para avaliação foram utilizados inclusive do curso?

Qual a sua opinião sobre o pronunciamento dos professores acerca dos critérios de avaliação no início do curso?

- Orientação, acompanhamento das atividades pelos professores/orientadores e avaliação do curso

Você teve alguma dificuldade no desenvolvimento de seus trabalhos, bem como no recebimento de ajuda da parte de seus professores? Comente.

O que você acha das orientações dadas pelos seus professores quando das atividades solicitadas para o desenvolvimento das mesmas?

Como transcorreu o curso?

- Disponibilidade de atendimento ao educando

Fale sobre as dificuldades encontradas quando da sua solicitação da ajuda de algum professor e/ ou coordenação do curso.

- Coerência entre a prática pedagógica do professor e o currículo

A prática pedagógica do professor refletia a qualificação do mesmo?

O professor diversificou a utilização de métodos e recursos durante suas aulas?

O professor discutia após as avaliações os seus resultados com a turma?

- Integração do curso com a organização do curso

Que pontos destoantes entre a integração do curso e a instituição coordenadora o senhor(a) pode apontar?

Existem questões ou pontos críticos referentes à descentralização administrativa, na eficiência do projeto?

- Suficiência de componentes curriculares

Você sentiu falta de alguma componente curricular considerada importante para a sua melhor qualificação? Qual (is)?

O desenho curricular apresentado foi suficiente para que o seu objetivo junto aos professores/alunos fosse alcançado? Comente.

Qual o critério usado para a elaboração da grelha curricular?

- Duração do curso

A duração do curso correspondia ao tempo necessário para a formação do professor dentro da exigência da lei?

A duração do curso foi suficiente para a melhoria da qualidade de sua formação? Por quê?

A duração do curso foi suficiente para que os seus objetivos junto aos professores/alunos fossem alcançados?

- Expetativas / objetivos

Por que a senhora idealizou este projeto?

Quais os seus objetivos ao participar do projeto? Foram satisfeitos? Comente por favor.

Quais os seus objetivos e suas expetativas ao ministrar aulas neste curso? Foram alcançados?

Os seus objetivos foram alcançados? Comente por favor.

- Sustentabilidade do curso

A quem compete o pagamento dos recursos humanos do projeto? Qual o papel da subvenção neste projeto? Como ele seria sustentado caso ela não existisse?

Houve algum problema com relação ao pagamento dos professores?

- Valorização do currículo oculto

Durante o curso os professores consideraram os seus saberes construídos? Comente.

De que maneira o senhor considerou, durante o curso, os saberes construídos trazidos pelos professores/alunos?

Na elaboração do desenho curricular foram levados em consideração os saberes já construídos trazidos pelos professores/alunos?

- Satisfação pessoal

O que representou essa formação para você como profissional e como pessoa?

O curso lhe proporcionou felicidade? Sim ou não?

Como a senhora vê a implantação deste projeto na sua satisfação como pessoa e como profissional?

### **3.4 Questões éticas de investigação**

Durante todo o estudo, procurou-se considerar as normas éticas sugeridas pelo Relatório Belmont, datado de 1979, produzido pelo National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (NCPHSBBR). Isto porque, este é um trabalho de cunho científico ao mesmo tempo em que é conduzido com seres humanos, e o referente relatório, aborda os princípios fundamentais e as normas regulatórias, ou seja, normas de conduta, para trabalhos desta ordem.

Um dos princípios básicos do Belmont Report, o qual procuramos observar nesta pesquisa, trata-se do primeiro princípio que é o do respeito pelas pessoas. Dentre os vários pontos abordados por este princípio, procuramos observar o que se aplica a este trabalho, que abrange o direito de proteção da autonomia do indivíduo e a sua participação de forma voluntária na pesquisa, com informação adequada. Deste modo, procuramos o contato com os sujeitos do projeto, informamos-lhes sobre o objetivo da pesquisa e da necessidade de sua participação para a consecução da mesma. Alguns deles demonstraram-se suscetíveis à entrevista, entretanto, solicitaram sigilo e proteção de suas identidades, pelo que, procuramos respeitar o direito de escolha dos participantes de maneira a proporcionar-lhes o bem-estar, ou seja, que se sentissem confortáveis com as questões que lhes foram feitas, assim como com a proteção de suas identidades quando do tratamento dos dados e respetiva divulgação na composição do resultado, pois, segundo o Belmont Report:

"Respect for persons requires that subjects, to the degree that they are capable, be given the opportunity to choose what shall or shall not happen to them. This opportunity is provided when adequate standards for informed consent are satisfied" (Belmont Report 1979, part c).

No que tange à observação das normas de conduta científica, procuramos, dentre outras, observar as que se referem à seleção dos participantes e a concernente ao consentimento informado. Conforme o Belmont Report (1979), a primeira diz que os participantes devem ser pertinentes à finalidade do estudo e pertencerem à população que se beneficiará com tal estudo. Deste modo, procuramos contatar e entrevistar as pessoas envolvidas e interessadas no projeto,

ou seja, pessoas de sua pertença, cujos resultados, dentre outros benefícios, lhes fornecerão informações para a tomada de decisão. Buscamos envolvidos tais como: Professores/orientadores, coordenadores e professores/alunos. Já a segunda, aborda a natureza e possibilidade de um consentimento, analisando o processo, decompondo-o em três elementos: informação, compreensão e voluntariedade. O relatório inclui também neste aspeto, a necessidade de informação explícita, coerente, plausível e suficiente para os participantes, em linguagem clara, sem a utilização de termos técnicos que venham impedir a sua perfeita compreensão do que constará na pesquisa na qual ele estará participando. Nesta pesquisa, buscamos, em respeito às normas, em linguagem clara, perfeitamente compreensível, apresentar aos entrevistados os objetivos da pesquisa, procedimentos, o tempo de duração da entrevista, solicitar o seu consentimento e sua participação voluntária. Nem todos os contatados se mostraram disponíveis para participar, entretanto, os que se interessaram, o fizeram livremente e de muito boa vontade.



## **CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **4.1. No levantamento das informações**

O presente trabalho, caracterizado conforme já explicitado na metodologia em consonância com Yin (2005), Stake (2009) e Morgado (2012), como um estudo de caso único explanatório descritivo, cujo caso é o projeto de formação em nível superior de professores das séries iniciais do ensino fundamental, o qual objetivou avaliar a sua estrutura interna, os dois primeiros anos de funcionamento e levantar questões de avaliação suscetíveis de serem avaliadas, a título de responder a questão de investigação ora proposta, que se caracteriza em verificar se os docentes, ao se sujeitarem à formação, almejavam a melhoria das aprendizagens de seus alunos ou apenas a obtenção da certificação, aplicou, na busca e no levantamento dos dados, entrevistas semiestruturadas a professores/alunos, coordenador local, professores /orientadores e coordenador geral do projeto. Além das entrevistas fizemos também pesquisa documental.

No procedimento de levantamento de análise das informações, buscou-se observar as orientações dadas por Stake (2006). Ele nos orienta a seguirmos esses passos que necessariamente não devem seguir a ordem em que se apresentam: 1. Falar com clientes, o pessoal do programa e audiências. 2. Identificar o alcance do programa 3 - Planificar as atividades do programa; 4 - Descobrir os propósitos e interesses 5 - Conceitualizar as questões e problemas; 6 - Identificar os dados necessários para investigar os problemas; 7- Selecionar juízes e observadores e instrumentos se existirem 8 - Observar os antecedentes, as transações e resultados propostos; 9- Desenvolver temas, preparar descrições e estudar casos concretos 10 - Validar, confirmar procurar provas para a não confirmação; 11- Elaborar um esquema para o uso da audiência; 12 - Reunir relatórios formais se existirem.

### **4.2. Divisão da pesquisa**

A título de uma melhor apresentação da pesquisa, para que ela tivesse um melhor desempenho didático, resolveu-se dividi-la em partes conforme descrição de seguida:

Parte I - Procedimentos para análise da estrutura interna do projeto. Neste momento foi utilizada a técnica da análise documental, observando os critérios assim estabelecidos: Quanto à coerência, articulação entre os pontos e modo como cada ponto foi desenvolvido.

Parte II - Análise dos dois primeiros anos de funcionamento do programa ou projeto de formação dos professores. Neste momento foram utilizadas as técnicas análise do conteúdo e análise documental.

Parte III - Composta pelo levantamento das questões de avaliação, pelas conclusões e sugestões para trabalhos futuros.

Essa análise foi realizada dentro do modelo de Robert Stake em nível de antecedente, processo e produto.

- Como Antecedente - as fontes consideradas foram o corpo do projeto e outros elementos, levantados através das entrevistas, referentes aos envolvidos no programa, em sua grande maioria, aos professores/alunos.
- Como processo - as fontes consideradas foram as entrevistas e o corpo do projeto.
- Como Produto - considera-se como fontes, o resultado do programa ou projeto propriamente dito e o seu impacto dentro das percepções dos professores/alunos - da universidade promotora, dos coordenadores e dos professores/orientadores.

Dentro deste modelo, o projeto será submetido a uma multiplicidade de estratégias avaliativas. No que diz respeito à avaliação do impacto, "[...] a ênfase é dada às questões culturais, à mudança de valores e novas atitudes adquiridas através da implementação do projeto" (Alves & Flores, 2010, p.202). O impacto na comunidade escolar dos alunos das primeiras séries do ensino fundamental, não pôde ser observado em níveis de resultados estatísticos, devido ao fato de na época, não existir nenhum controle do rendimento das escolas, entretanto, este impacto foi levantado através de depoimento dos professores/alunos quando falavam acerca da melhoria do rendimento escolar de suas turmas e sobre a redução no índice de reprovação e repetência. Na comunidade dos pais dos alunos, tal impacto foi percebido, através de relatos dos envolvidos no programa, quando em seu depoimento acerca da mudança de comportamento dos pais dos alunos junto à escola e quando mencionaram a reclamação deles junto à secretaria de educação do Município e também nas escolas, desejando, e alguns, até exigindo que seus filhos fossem matriculados nos colégios onde existiam professores/alunos, ou seja, onde existissem professores que estivessem fazendo o curso de formação. Após o resultado, foram levantadas questões de avaliação suscetíveis de serem avaliadas, produto do resultado das duas primeiras partes (I e II).

### **4.3. Descrição de dados e análise interna do projeto (parte I)**

A análise interna do projeto dá início à parte operacional desta pesquisa, onde buscamos elementos necessários à continuidade do trabalho investigativo. Isto porque "a própria identificação, análise, avaliação e seleção de necessidades requer o confronto entre a situação existente e o estado ideal desejado, dando expressão a um projeto que se define por referência a normas, objetivos e valores e que se constitui sempre com base em discrepâncias, sendo essas discrepâncias que irão traduzir em objetivos de formação", como sugerem ( Barbier & Lesne 1977, Landsheere 1986 e 1982, Johnson 1986, Kaufman 1973, Lopes da Costa & Soares Lopes 1989, Scriven 1987 *apud* Rodrigues, 2002, p.44). Assim, apresentamos os critérios e a estrutura do corpo do projeto com as respectivas observações e análises.

#### O antecedente

Neste trabalho, como antecedente, foi tomado o corpo do projeto o qual foi objeto de uma avaliação intrínseca seguindo um sistema de codificação baseado em critérios, visando uma classificação e arrumação dos dados. Deste modo, os critérios estabelecidos foram: a coerência, a articulação entre os seus vários pontos e como cada um desses pontos é desenvolvido.

#### **4.3.1. Organização do Projeto**

O projeto inicia sua apresentação identificando a universidade e sua condição jurídica, no item 1.1 onde diz que:

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB foi criada pela Lei Delegada nº 66 de 1º de junho de 1983 e sua autorização de funcionamento deu-se através do Decreto Presidencial nº 92.937 de 17 de julho de 1986, como Universidade mantida pela Autarquia Universidade do Estado da Bahia, regime especial em sistema *multicampi* de funcionamento, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, com sede na cidade de Salvador – Estado da Bahia.

O Processo de reconhecimento e reestruturação se dá através da Portaria nº 909 de 31 de julho de 1995. O Ministério da Educação e do Desporto, tendo em vista o parecer do Conselho Estadual de Educação da Bahia nº 133/95, o qual reconhece a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mantida pela Autarquia Universidade do Estado da Bahia, com sede e jurisdição em todo o Estado e da Lei nº 7.176/97, onde o Governo da Bahia, no uso das suas atribuições, reestrutura as Universidades Estaduais da Bahia, em 10 de setembro de 1997.

Observa-se que a universidade obedece ao pré-requisito legal para oferecer o curso de formação de professores, uma vez que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) número 9394/96 reza que apenas as universidades e institutos superiores podem fazê-lo.



Art. 62. "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (Lei n. 9.394, 1996).

O item também aborda esclarecimentos sobre o curso de pós-graduação, bem como informações sobre pesquisa relacionando sua utilização com a busca de resolução de problemas locais além de: mencionar as fontes de recursos da universidade, suas parcerias e suas publicações; informar sobre sua atividade de extensão inclusive as com função social dentro das localidades onde atua; falar sobre o sistema de biblioteca, a política de atualização do acervo e informa o número de exemplares que compõe cada campus, seus respectivos departamentos, as condições de acesso, formas de empréstimos e disposição do acervo, assim como o tipo de catalogação.

### Meta da Universidade

A interiorização do ensino é uma das metas da universidade não apenas como prática, mas como forma institucional visando tornar-se um agente dentro do desenvolvimento regional na propagação do conhecimento em benefício da população, principalmente nas áreas geográficas com baixos indicadores sociais as quais necessitam de intervenção decisiva.

No ano de 2000 contava com 15 (quinze) *campus*, 20 (vinte) departamentos e 04 (quatro) núcleos localizados em sedes de Municípios baianos, abrangendo uma área geoeconômica de influência de aproximadamente 276.105 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 50% (cinquenta por cento) do total do Estado.

Observou-se que a meta da universidade não vem destacada no projeto havendo a necessidade de ler toda a informação para identificá-lo.

Neste item o projeto aborda dados de sua estrutura; suas funções; informações acerca de ensino de graduação; do processo seletivo; um quadro do seu corpo discente distribuído por departamento, campus e número de matriculados em cada curso inclusive do programa intensivo de graduação - REDE UNEB 2000; apresenta também um quadro resumo de docentes, informando as categorias e número de cargos; informa ainda através de quadro apresentando o quantitativo de alunos matriculados em cada Município envolvido no programa.

### Composição estrutural do projeto

O projeto tem a seguinte estrutura:

#### 1 Da Instituição

##### 1.1 Identificação e condição jurídica da universidade

- 1.2. Citação de autorização do curso
2. Do curso
  - 2.1 Currículo do coordenador do curso
  - 2.2 Perfil profissiográfico
  - 2.3 Currículo pleno
  - 2.4 Justificativa curricular
  - 2.5 Metodologia a ser utilizada
  - 2.6 Fluxograma
  - 2.7 Ementário
  - 2.8 Regime escolar adotado
    - 2.8.1 Turno de funcionamento
    - 2.8.2 Vagas
    - 2.8.3 calendário acadêmico
  - 2.9 Avaliação
    - 2.9.1 Critérios de avaliação
    - 2.9.2 Avaliação do curso
  - 2.10 Seminários temáticos
  - 2.11 Atividades extracurriculares
3. Corpo docente
  - 3.1 Quadro docente
  - 3.2 Plano de carreira docente
4. Corpo discente
  - 4.1 Relação Nominal
5. Biblioteca
  - 5.1 Espaço físico e organização
  - 5.2 Acervo
6. Espaço físico
  - 6.1 Descrição das instalações
  - 6.2 Equipamentos utilizados
7. Regularidade Fiscal e para fiscal
8. Anexos

#### **4.3.2. Descrição da análise do projeto**

Em seu elenco de funções, mencionadas no projeto, está a formação e capacitação de profissionais.

O Item 1.2 faz alusão à citação do ato de autorização do curso. Neste item consta a citação da Lei 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando cita os artigos:

61- Define o fundamento do curso e sua associação com teoria e prática incluindo a capacitação em serviço;

62- Menciona a formação mínima do docente para atuar na educação básica, mencionando também a intenção do governo na instituição da década da educação, período dentro do qual deveriam ser implantados cursos de formação de professores e a imposição legal de admissão após esta década, de novos professores, apenas que estivessem dentro desta prerrogativa.

Neste item estão também mencionados:

A aprovação do curso pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, através da Resolução 190/98;

O parecer de autorização de funcionamento que foi o 123/98 do Conselho Estadual de Educação – CEE, aprovado pelo Conselho Pleno em 05/10/98 e publicado no Diário Oficial (D.O.) de 06 de novembro de 1998 e,

O convênio firmado com a Prefeitura Municipal de Catu de número 03/98 datado de 22 de Outubro de 1998 cuja publicação se deu no D.O dos dias 07 e 08 do mês de Novembro do referido ano o qual autoriza o funcionamento do curso no Município.

O item referente à autorização do curso foi relacionado com as informações da instituição, complementando-se com o item: 02 - O curso, o qual contempla as informações do curso propriamente dito.

No item 02 trata sobre o curso e constam:

2.1 - Currículo do coordenador do curso;

2.2 - Perfil profissiográfico - descreve o professor que se quer preparar para atender aos objetivos das quatro primeiras séries do ensino fundamental, objetivando a melhoria da qualidade do ensino.

Neste item é informado que o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional requer atitudes investigativas e reflexivas, por isso o profissional que se pretende formar durante o curso deve ser capaz de:

1. Assimilar o incremento acelerado e o conhecimento científico na cultura e nas artes, elementos básicos do currículo escolar, assim como as novas tecnologias de educação;
2. Interagir com as inevitáveis transformações da forma de pensar, sentir e atuar da nova gerações de alunos, em função da evolução acelerada da sociedade;
3. Intervir, experimentar e refletir sobre a sua prática, o valor e pertinência dos projetos pedagógicos que envolvem: refletir sobre suas crenças, valores, hábitos, atitudes e formas de relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão, a partir do seu próprio desenvolvimento pessoal.

Neste item observou-se a existência de associação dos objetivos do profissional que se quer formar com aqueles que estivessem em pleno exercício da função de professor de primeira à quarta série sem a graduação em nível superior; os tipos de conhecimento que seriam aplicados na formação dos objetivos operacionais das atividades a serem desenvolvidas.

O dispositivo legal informa que um dos objetivos do curso de formação é dar subsídios ao professor para participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, ou seja, orientar para a prática de gestões educativas escolares. Observou-se a inexistência desta abordagem, percebendo a intenção de alcançá-lo através de oficinas e atividades complementares abordados em outro tópico.

A questão do aproveitamento de experiências anteriores dos profissionais, ou seja, o currículo oculto, objeto pontuado pelo dispositivo legal que rege a formação de professores, teve sua menção percebida durante a leitura do projeto, inserida na dissertação de outro tópico denominado metodologia e pontuada com a expressão "valorizando o cotidiano da ação docente do aluno" no item 2.4. Percebe-se a ausência de uma referência direta do assunto.

### 2.3 – O currículo pleno

Neste item é abordado o currículo do curso elencando as disciplinas que o compõem, alocadas em seus respectivos núcleos de conhecimento, classificados em: núcleo de conhecimentos estruturantes e áreas de ensino, discriminadas de acordo com as respectivas nomenclaturas, carga horárias e créditos, informando também que a carga horária total do curso que é de 2.670 (duas mil seiscentos e setenta horas).

O currículo do curso de formação continuada, na área de pedagogia, oferecido anualmente pela universidade, não faz parte do projeto de modo que a comparação curricular não pode ser contemplada neste momento de avaliação do projeto, entretanto percebe-se a

correlação do item em questão com o item 2.7 intitulado como ementário e com o item a seguir referente à justificativa curricular.

#### 2.4 - Justificativa curricular

A LDB no inciso II do seu artigo 53 concede às universidades de ensino superior autonomia para fixar os currículos de seus cursos, observando as diretrizes curriculares gerais pertinentes.

O currículo foi apresentado levando em consideração as seguintes especificidades:

1. Redução do período de conclusão do curso;

2. Nucleação da estrutura curricular;

3. Inserção de elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, visando promover no aluno o desenvolvimento intelectual e profissional, através de uma sólida formação geral, necessária para que ele possa superar os desafios do exercício profissional e da produção de conhecimentos e;

4. Articulação entre teoria e prática, valorizando o cotidiano da ação docente do aluno, demonstrada pela sua atuação na sala de aula, a ser acompanhada através de uma constante supervisão, discussão e análise pelos professores da disciplina estágio curricular.

A estrutura baseou-se também no documento preliminar, expedido pelo Ministério de Educação e do Desporto /Secretaria de Educação Fundamental em dezembro de 1997, denominado Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Foi observado neste item que as disciplinas foram dispostas de modo nuclear aparecendo outra estrutura nuclear denominada de instrumentais. Observa-se a falta de coerência com o item 2.3, percebendo-se, entretanto a complementaridade.

A alocação da maioria das disciplinas dentro do seu respectivo núcleo foi feita sucintamente, de maneira que impossibilitou uma correlação mais clara destas com os objetivos do projeto e com a consecução dos objetivos do projeto.

No que cerne à redução no período de conclusão do curso, através de entrevista com a coordenadora geral do programa, foi explicitado que, sua base está na Resolução CNE/CP 02 /2002 o qual institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da educação básica em nível superior e em seu artigo 1º, Parágrafo único diz que : “os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão

ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 horas” (Resolução CNE/CP n.02, 2002)

Observou-se que a Interdisciplinaridade foi timidamente trabalhada nas oficinas e atividades extracurriculares, quando os temas interdisciplinares solicitados eram explorados.

Embora a justificativa curricular não contemple a educação especial e educação de adultos, o item não aborda o preparo do professor para trabalhar com a inclusão de alunos especiais e com adultos. Na prática, devido a dificuldade de professores nas áreas mais distantes da capital, estas disciplinas foram trabalhadas através de vídeo aula e seminário temático.

Na entrevista com a coordenadora geral do programa foi detetado que um dos grandes problemas impeditivos dos professores/alunos em um melhor rendimento no curso se concentrava na dificuldade em leitura e interpretação de textos, o problema foi corrigido com a realização de oficinas, oportunizando práticas que focavam a leitura e a escrita, contribuindo assim para a formação do leitor /produtor.

Os seminários temáticos é uma estratégia de ensino que aborda questões éticas; de meio ambiente; saúde; pluralidade cultural; orientação sexual; trabalho; consumo com abrangência à comunidade, as quais surgiram para compor a exigência de conhecimentos gerais necessários para compreensão mais ampla das variedades culturais políticas e sociais.

Ao analisar o corpo do projeto foi percebido que, embora não tivesse sido dito claramente no item onde o tópico estava inserido, os seminários temáticos, eram desenvolvidos ao longo do curso de Pedagogia e escolhidos em concordância de opiniões entre professores/alunos, professor/orientador e coordenador, visando proporcionar conhecimento e também - quando necessário - aprofundamento de temas não discutidos diretamente nos componentes curriculares, nos quais os alunos os exploravam utilizando diferentes metodologias.

Os temas eram escolhidos pelo professor/aluno de acordo com as necessidades da microrregião de abrangência da sua área de atuação.

Outro item do projeto que foi analisado foi o 2.5, o qual aborda a Metodologia a ser utilizada durante o curso.

Este item inicia-se com a seguinte redação: “Os planos de ensino devem ser norteados pelos mesmos princípios metodológicos e didáticos, capazes de serem colocados em prática pelos professores alunos”. Por outro lado, a relação teoria-prática deve ser uma metodologia básica, exercitada através do trinômio reflexão-ação-reflexão, considerando o retorno da filosofia

ao tratamento do objeto científico, da qual deve originar-se, metodologicamente, a busca de conhecimento sobre esse objeto e para o qual essa busca deverá retornar, visando, sobretudo, a reconstrução da teoria. Informa o uso da metodologia do binômio "teoria-prática" e menciona como complemento a utilização de recursos tecnológicos de informação e comunicação para melhor atuação do docente.

Percebe-se falta de coerência na possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos como complemento da metodologia, uma vez que os computadores colocados à disposição dos alunos durante o curso não possuíam acesso à internet. Os recursos metodológicos a serem utilizados não foram mencionados neste item. Esta informação foi complementada com a leitura do item denominado: Ementário, onde cada disciplina expõe sua metodologia.

O Fluxograma é apresentado no Item 2.6, ocasião em que o elenco das disciplinas é disposto em forma de fluxograma, correlacionando-as com a integralização curricular apresentada no item 2.5.

A carga horária correspondente ao curso é apresentada no mesmo item, sendo que a mesma é de 2.670 horas. Observa-se a coerência deste ponto com o anterior.

No item 2.7 é encontrado o Ementário, quando são apresentadas as ementas das disciplinas de maneira isolada e sem fazer nenhuma correlação com os itens 2.4 (Justificativa curricular) e com o item 2.3 (currículo pleno), entretanto correlaciona-se com o item 2.6 (metodologia).

Item 2.7 Regime escolar adotado. Este item aborda que o curso de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental / REDE UNEB 2000 tem duração de dois anos correspondentes a 498 dias letivos distribuídos em quatro semestres, sendo a matrícula semestral e por componente curricular, de acordo com o regimento da UNEB. Tal duração caracteriza-o como um curso intensivo.

O turno de funcionamento do curso está apresentado no item 2.8.1. No Município estudado, o curso funciona no período noturno. O horário é estabelecido semestralmente, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, de forma a conciliar a carga horária proposta pelo curso e o calendário escolar da rede municipal de ensino onde está vinculado o professor/aluno.

O Item 2.8.2 trata sobre as vagas. As 100 vagas destinadas ao Município foram preenchidas através de processo seletivo realizado pela UNEB, na localidade, em 27 de dezembro de 1998, onde se inscreveram 219 professores dos quais 14 não compareceram para

realização das provas, o que correspondeu a 93,7% de presentes contra 6,3% de ausentes. A 100 vagas disponíveis foram totalmente preenchidas.

O critério utilizado para o preenchimento das vagas foi um processo seletivo, gratuito, realizado pela UNEB no Município de Catu, aberto a todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, que estivessem em serviço.

Os alunos selecionados foram distribuídos em duas turmas, composta por 50 alunos cada. Houve apenas duas desistências.

No Item 2.8.3 é apresentado o Calendário acadêmico. Neste item a programação do curso no tocante aos dias letivos, feriados e recessos, por semestre é apresentada, sendo distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1 - Calendário acadêmico

<b>SEMESTRE</b>	<b>DIAS LETIVOS</b>
PRIMEIRO SEMESTRE	128
SEGUNDO SEMESTRE	120
TERCEIRO SEMESTRE	126
QUARTO SEMESTRE	124
TOTAL	498

Este item correlaciona-se com o item 2.6 - Fluxograma.

Os Critérios de Avaliação dos alunos são apresentados no Item 2.9.1 do projeto, muito embora não tenha sido mencionado em sua nomenclatura. Sendo determinado que:

- O docente (professor/formador) deve estabelecer critérios de avaliação explícitos a serem discutidos com os professores/alunos, a fim de que os mesmos tenham uma referência de como serão avaliados, para melhor orientar seus estudos, bem como, terem conhecimento dos aspectos mais relevantes que serão levados em conta para a sua formação, em cada momento do curso.
- Objetivando dar uniformidade à avaliação em todos os Municípios onde se desenvolve o curso, foram estabelecidas normas a serem cumpridas no processo de verificação da aprendizagem.
- Quanto à assiduidade, a frequência mínima exigida às aulas e demais atividades é de 80% (oitenta por cento) por semestre.
- A verificação da aprendizagem, quanto aos aspectos de aproveitamento, obedecerá às peculiaridades do curso e será feita por componente curricular e semestralmente.



Ainda em relação ao aproveitamento, os Professores/ alunos serão continuamente avaliados no decorrer do curso através das seguintes estratégias definidas:

- a) O professor orientador deverá registrar todos os momentos do processo de avaliação e as observações pertinentes ao desempenho do aluno.
- b) Ao final de cada semestre, o Conselho de Curso, integrado pelos Professores Formadores, pelo Coordenador e pelo Professor Orientador discutirá o desempenho por componente curricular, de cada aluno sintetizando em nota de zero (0) a dez (10), registrada em ata, levando-se em consideração o relato apresentado pelo Professor Orientador.
- c) Será considerado aprovado o Professor/ aluno que obtiver média mínima de 07 (sete), numa escala de zero (0) a dez (10), em cada componente curricular.
- d) Os Professores/alunos que não obtiverem desempenho satisfatório terão estudos complementares programados e acompanhados pelo Professor Formador da componente curricular.
- e) Será desligado do curso o Professor/aluno, que não obtiver aproveitamento nos estudos complementares programado até o final do semestre subsequente àquele no qual não obteve rendimento satisfatório.
- f) Os Professores/ alunos que não obtiverem desempenho satisfatório ao final do 4º semestre terão mais um semestre para desenvolver seus estudos complementares.

Apesar de não está explícita o tipo de avaliação a qual serão submetidos, percebe-se a presença de indícios das avaliações contínua, sumativa e formativa.

No Item 2.9.2 é apresentada a forma de Avaliação do curso informando que : O procedimento dos semestres letivos já vivenciados obedeceu à filosofia e os aspetos legais do curso.

Esta avaliação se deu da seguinte maneira:

Durante o período escolar, foi efetivada uma variação investigativa que objetivou se fazer um diagnóstico das reais condições da turma, nas diversas circunstâncias de aprendizagem, não somente quanto aos referenciais teóricos a serem abordados como a prática pedagógica que os professores alunos desenvolvem nas escolas de primeira à quarta séries do ensino fundamental.

Concomitantemente, foram explicitados e discutidos com os alunos os critérios de avaliação do curso e de cada disciplina enfatizando os aspetos de assiduidade e aproveitamento.

Durante o semestre foram utilizados os mais diversos instrumentos e mecanismos de avaliação processual. A partir da observação sistemática ampliou-se a trajetória com a análise de produções escritas e orais, leituras, interpretações de diversas fontes bibliográficas, desempenho de apresentação de projetos, oficinas e outras formas de dinâmica de grupo e verificações escritas nas suas formas clássicas.

Estes procedimentos descritos contemplaram não apenas as disciplinas curriculares, mas também contribuíram para o acompanhamento, controle e estabelecimento de decisões para a reorientação de práticas de ensino nas escolas de atuação dos referidos professores/alunos.

Faziam-se intervenções imediatas na prática de ensino do professor/aluno pelo professor/orientador da disciplina estágio com corresponsabilidade do gerente das demais disciplinas curriculares. Essas interferências promoveram a melhoria das aprendizagens tanto do professor/aluno e dos seus alunos nas respectivas séries de ensino.

Havia diálogo permanente entre os interlocutores do processo visando superar o cotidiano dicotômico entre a teoria e prática.

Face aos constantes diagnósticos e medidas tomadas na busca das soluções dos problemas, obteve-se resultados satisfatórios nos semestres, através de um trabalho de articulação entre os professores/ orientadores e o coordenador local do curso.

O curso da disciplina Metodologia da Pesquisa auxiliou substancialmente na orientação para a realização do plano individual de trabalho dos alunos.

O projeto afirma que a avaliação processual dos professores/alunos da universidade e das escolas em que atuam, aliados aos esforços dos docentes envolvidos no processo, tem concorrido para promover uma graduação realmente mais eficiente e contextualizada.

Não existe uma coerência entre o item e seu conteúdo, pois no projeto não estão contemplados relatos de resultado de avaliação da universidade e relatos de avaliação dos alunos de primeira à quarta séries e das escolas onde os professores/alunos estão alocados, muito menos modelo de ficha de avaliação.

O item faz maior abordagem à avaliação do aluno e desta avaliação presume-se que se está avaliando o curso. Não existe clareza com relação aos critérios e instrumentos de avaliação do curso como um todo.

O Projeto contemplou os Seminários Temáticos no Item 2.10, o qual apresenta, separadamente, os seminários temáticos desenvolvidos durante o curso, relatando projetos desenvolvidos pelos professores/alunos na comunidade com a participação dos pais dos alunos

matriculados na Rede Pública Municipal de primeira à quarta série, das classes e escolas, onde os alunos de pedagogia lecionavam.

Percebemos que este item não está coerentemente posicionado dentro do projeto, entretanto vê-se que ele compõe o elenco do currículo obrigatório com a carga horária total de 180 (cento e oitenta) horas.

As atividades extracurriculares estão contempladas no Item 2.11. Apesar de abordar as atividades extracurriculares, sua função não está claramente explicitada assim como sua correlação dentro do fluxograma do curso.

Após leitura do item e sua composição pode-se inferir que a intenção é mostrar que as aprendizagens se processam também fora do espaço da sala de aula, indo além dos limites do elenco das matrizes curriculares aprovadas. Dentro deste entendimento programaram-se atividades como: análise de filmes, seminários com temas transversais para professores das primeiras séries do ensino fundamental da rede Municipal e Estadual, coletâneas e textos produzidos por alunos após leitura de obras didáticas, planejamento de macro evento com a participação de docentes de semestres diferentes visando a democratização de competências e habilidades adquiridas, planejamento interativo por série de atuação na escola de ensino fundamental.

Observa-se que atividades extracurriculares foram usadas na abordagem de elementos associados ao objetivo do tipo de profissional que o curso pretende como, por exemplo, planejamento interativo por série na escola de ensino fundamental.

O item 3.1 trata sobre o Corpo Docente do curso, momento em que é apresentado o corpo docente associado à sua disciplina e seu grau de formação. Entretanto, não se pode identificar de imediato o número de mestres e pós-graduados que compõem o curso, muito menos o percentual desses profissionais que nele estão alocados. Não é possível fazer uma analogia entre o professor, curso de formação, classe de carreira na qual ele está inserido e núcleo no qual sua disciplina está alocada.

Após levantamento detalhado do quadro apresentado referente ao corpo docente, pode-se ver que em sua composição existem 14 professores/orientadores, com as seguintes formações:

Tabela 2 - Quadro docente

QUADRO DOCENTE		
TÍTULO	QUANTIDADE	PERCENTUAL (%)
MESTRE	03	21,4
ESPECIALISTA	10	71,4
GRADUAÇÃO	01	7,2
TOTAL	14	100,0

O Item 3.2 aborda o Plano de carreira do docente. Neste item é apresentado o plano de carreira geral dos professores de toda a universidade, contemplando a carga horária e o vencimento, entretanto não aloca os professores que compõem o quadro docente do curso. Percebe-se ausência de correlação entre este item e anteriores.

O projeto apresenta também a relação nominal do corpo docente, no seu item 4.1. É apresentada a relação nominal dos professores/alunos matriculados no curso, o nome da escola onde leciona, localização da mesma, série, turno e quantidade de alunos em suas respectivas classes. Destes alunos, lecionam na zona rural 18 alunos e 82 na zona urbana em classes de 1 a 4 séries em 72 escolas.

Porém não foram apresentadas outras características dos alunos de modo a se identificar com maior precisão o perfil da clientela.

Entretanto, durante as entrevistas, foi possível identificar que a formação acadêmica dos professores/alunos era em magistério e ensino médio completo.

O projeto destinou o Item 5.1 para tratar sobre a Biblioteca - espaço físico e organização. A biblioteca ocupa a área de 85,64 metros quadrados, espaço utilizado também pela Secretaria Municipal de Educação.

O acervo específico do curso conta com 145 títulos apresentados no projeto. O acervo da biblioteca Municipal conta com 5.163 títulos e 8.014 volumes.

Para aumento do acervo existe projeto de aquisição de livros e equipamentos pertinentes junto às empresas e instituições da região, processo licitatório através da prefeitura e campanhas de contribuição mensal dos professores e alunos.

No projeto não está mencionado a quem compete a responsabilidade de aquisição de livros e suprimento da biblioteca, contudo existe a informação de que para a amenização do problema os professores/orientadores oportunizaram a leitura de textos de diversos autores.

Entretanto, através de entrevista com a coordenadora geral do programa ficou claro que a aquisição de materiais estaria sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal local.

Não foi discriminado o *layout* da biblioteca de modo que não é possível ter uma ideia de espaço e da possibilidade de estudo na mesma.

Em entrevista foi detetado que os professores/alunos eram cadastrados na biblioteca do Departamento de Alagoinhas responsável pelo curso e os alunos podiam consultar obras do seu acervo bibliográfico.

Outro fato identificado era que os professores disponibilizavam livros de sua biblioteca particular para consulta dos alunos durante suas aulas.

Na relação das obras, nota-se que estas não estão dispostas por categoria de maneira que impossibilita ter uma ideia da real necessidade de obras por área de conhecimento.

Para tratar sobre o acervo foi destinado o item 5.2. Neste, está apresentada uma lista das obras do acervo específico do curso dispostas apenas por título, autor, editora e volume.

Observou-se que no acervo da biblioteca constam apenas livros não existindo nela nenhuma publicação ou trabalho científico. Não existe uma relação de livros catalogados por área de conhecimentos contendo o número de títulos e quantidade de exemplares.

A seguir o item 6.1 trata sobre o Espaço físico, fazendo uma descrição das instalações onde o curso é ministrado.

O curso funciona no complexo administrativo da Secretaria de Educação Municipal de Educação de Catu - SMEC, no Centro Administrativo e tem o seguinte *layout*:

Tabela 3- *Layout* das instalações de funcionamento do curso.

ESPAÇO	QUANTIDADE	TAMANHO (M <sup>2</sup> )
SALA PARA RECEPÇÃO	01	15,0
SALAS DE AULA	02	92,84
SALA PARA A SECRETARIA ACADÊMICA	01	15,0
SALA PARA A COORDENAÇÃO	01	15,0
BIBLIOTECA	01	85,64
SANITÁRIOS	02	6,0

No projeto consta que as instalações foram reformadas, com o objetivo de receber os alunos para o curso específico. O espaço possui infraestrutura, segurança e é centralizado.

Foi disponibilizado no prédio anexo um auditório com capacidade para atender 200 (duzentas) pessoas com 120,0 metros quadrados.

O Item 6.2 apresenta os equipamentos utilizados. Neste estão discriminados os equipamentos disponíveis para a utilização durante o curso e suas respectivas quantidades, sendo:

Tabela 4 - Discriminação dos recursos didáticos

EQUIPAMENTOS	QUANTIDADE
RETROPROJETOR	02
TELEVISOR	01
VÍDEO CASSETE	01
APARELHO DE SOM	01
APARELHO DE FAX	01
COMPUTADORES	27
TOTAL	33

Vale a pena ressaltar que os computadores não estavam ligados à rede internet.

No Item 07 é abordada a questão da Regularidade Fiscal e Parafiscal.

Neste item consta o documento emitido pela GERFIN - Gerência Financeira, informando a situação fiscal e parafiscal da Universidade e o recolhimento dos seus encargos sociais.

Estes documentos comprovam a regularidade da Universidade junto aos órgãos do Governo Federal, condição exigida para o reconhecimento do curso, o que demonstra:

- Utilidade devido ao fato dele subsidiar o processo de reconhecimento do curso;
- Praticabilidade por apresentar apropriação do *design* para enquadramento em que está sendo conduzido;
- Adequação por oferecer proteção dos direitos das pessoas envolvidas;
- Exatidão por revelar validade interligação e informação credível sobre a entidade avaliada.

### **4.3.3. Análise interna do projeto**

#### **4.3.3.1 Resultado da avaliação interna do projeto**

A estrutura interna do projeto é de suma importância para a sua compreensão de maneira clara e objetiva. É importante que o documento em si esteja completo, isto é, que ele tenha condições de transmitir a quem o ler todas as informações necessárias para que a proposta seja

claramente compreendida, não só nos elementos que a compõem, mas também em suas inter-relações. De modo que, para avaliar a estrutura interna do projeto, com vistas a dar continuidade a segunda e terceira partes da pesquisa, tomou-se por base norteadora os critérios: coerência, articulação entre seus diversos pontos e o modo como cada ponto é desenvolvido, pois segundo Bonniol e Vial (2001, p. 145) "critério é uma dimensão do objeto que o avaliador resolveu privilegiar uma referência entre outras [...] O que justifica a referência escolhida é o objeto visado, a qualidade buscada, o valor privilegiado [...]". Os autores ainda esclarecem que uma vez sendo os critérios dimensões dos objetivos, à partida eles são qualitativos, abstratos e depois são traduzidos, transformados em indicadores quantitativos, em categoria de observáveis de modo a atribuir a alguns observáveis o *status* de indicadores. Para a coerência de um texto, "eles serão os encadeamentos dos parágrafos e das ideias, concretizados pela presença ou pela ausência das frases de transição, pela pertinência das conjunções de coordenação e de subordinação utilizada, dentre outros", (idem). Os referidos autores ressaltam a inexistência de oposição entre critérios qualitativos e critérios - ou seja- indicadores quantitativos, uma vez dizerem que o critério quantitativo só tem sentido em função do qualitativo.

Deste modo, os níveis de apreciação escolhidos nesta avaliação estrutural foram:

A = Excelente.

B = Muito bom → Sem problemas estruturantes.

C = Bom → Pode haver alguns problemas de pequena relevância para a compreensão a nível funcional.

D = Regular → Problemas detetados e implica na intervenção de sua reformulação em nível mais elevado.

E = Insuficiente → Graves deficiências além do nível estrutural com reduzida perspectiva de resolução imediata.

Para realizar uma análise avaliativa o mais fidedigna possível, foi realizada uma leitura exaustiva e criteriosa do documento, cujas observações foram as seguintes acompanhadas do seu resultado:

A linguagem utilizada na explicitação do programa é de suma importância para a sua perfeita percepção e auxilia consideravelmente em sua análise, deste modo, percebeu-se que o projeto foi escrito no português padrão, respeitando as regras sintáticas e morfológicas, o que muito ajudou na sua compreensão.

- Coerência

Quanto à coerência, observou-se que os textos explicativos de cada tópico estavam muito bem escritos de forma coesa, que é uma das características da coerência. Os pontos foram desenvolvidos e correlacionados com a sua temática, mantendo a continuidade, pois não fugia da temática a que se propunha tratar. Tinha progressão porque procurava desenvolver o tópico com acréscimos de novos predicativos e comentários. Na análise dos componentes curriculares este critério serviu para justificar a existência e correlação delas com o curso, além de justificar a presença dos seminários temáticos e oficinas como suportes para possíveis deficiências identificadas durante a aprendizagem, e complementar tópicos não abordados dentro das componentes curriculares.

- Articulação entre os pontos

No tocante à articulação entre seus diversos pontos, notou-se que esta articulação existia na grande maioria dos tópicos, uma vez que o corpo do projeto se completava sequencialmente, de modo que ao lê-lo percebia-se a ideia de continuidade e complementação, exceto no tópico currículo do coordenador - que se apresenta desarticulado do elenco das informações referentes aos recursos humanos. O corpo do projeto está coeso, pois os seus elementos têm relação entre si em sua composição. A metodologia justifica os componentes curriculares que fundamentam as técnicas utilizadas correlatas com os objetivos propostos por cada ementa dos componentes curriculares. Há correlação entre a classificação dos componentes curriculares do conhecimento básico, componentes curriculares do núcleo de ensino e componentes curriculares dos conhecimentos instrumentais. O que não foi observado foi a existência da interdisciplinaridade. Mas esta questão não será tratada neste ponto.

- O desenvolvimento dos pontos

Os tópicos foram desenvolvidos à proporção que se apresentavam, em uma sequência lógica e correlacionada, apontando os principais elementos de sua constituição necessários e essenciais para que fossem claramente compreendidos e perceber sua importância dentro do corpo do projeto, assim como sua funcionalidade no que tange ao alcance dos objetivos pretendidos pelo programa.

#### ***4.3.3.2. Resultado da análise estrutural do projeto***

No sumário, onde estão dispostos os tópicos dentro dos quais está elencada a explicação do seu conteúdo não segue as normas estruturais de formulação de um projeto, uma vez que se sentiu falta de alguns outros tópicos de importância para a compreensão maior do



direcionamento e entendimento do projeto. Observou-se ainda a ausência de indicação da página onde localizar o referido tópico. Sentiu-se também a ausência da apresentação do curso de maneira sucinta e também o tópico referente à justificativa do projeto. Entretanto, ao fazer-se a leitura do corpo do projeto, pode-se identificar o conteúdo que esses tópicos abordariam diluídos no mesmo. Outro elemento ausente foi o resumo onde estivesse apresentado um diagnóstico da situação de uma maneira clara, eficiente e objetiva, fornecendo informações-chave relativas ao projeto.

Na identificação dos integrantes do convênio constavam apenas aqueles referentes à universidade.

Observou-se a ausência das informações descritivas da região onde o projeto se desenvolverá, tais como quantidade de habitantes, base econômica, etc., sentiu-se também a ausência de informações sobre as situações: demográficas, socioeconômicas, sociopolíticas, ambientais e comportamentais, importantes na identificação das características da população local em termos culturais, entretanto foi descrito a necessidade da implantação do projeto neste local mencionando a necessidade dos professores que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental.

A metodologia a ser utilizada no curso foi muito bem descrita, entretanto notou-se a ausência de alguns pormenores na mesma, no que se refere ao conteúdo das atividades educativas, como por exemplo, oficinas, seminários, etc. Entretanto, este detalhamento se deu em outro tópico denominado ementário, onde há a apresentação de todas as disciplinas do curso com suas metodologias e recursos utilizados com vistas à consecução de seus objetivos.

### ***4.3.3.3. Conclusão da análise***

Concluindo a avaliação interna onde foram levadas em consideração todas as observações pertinentes ao desenvolvimento do projeto, podemos afirmar que o mesmo, dado às considerações, enquadra-se na classificação de bom, levando em consideração que este foi o projeto embrião e o primeiro desta ordem a ser realizado no país. Os seus pequenos problemas em termos de apresentação estrutural não foram considerados estruturantes de modo que comprometam a sua essência e a possibilidade de execução, muito menos de atingir, com sucesso, os fins e propósitos para os quais ele foi elaborado.

Tal resultado faculta-nos a continuação do trabalho de investigação, uma vez que o projeto, dado às suas características, é exequível o que permite-nos avaliar os dois primeiros anos de funcionamento.

#### ***4.3.3.4. Pontos apontados e resultados da avaliação da estrutura para a melhoria***

Na parte estrutural do projeto sugerem-se incorporar no mesmo os elementos que estão faltando para que a compreensão se faça de melhor forma, tais como:

- A descrição da apresentação do projeto;
- A descrição da justificativa do projeto;
- Caracterizar o local onde o projeto está inserido;
- Agregar no mesmo as informações dos professores/alunos com mais detalhes de modo a que possa ser possível traçar um perfil dos mesmos;
- Dispor no índice os itens que compõem o corpo do projeto associado à página onde ele está localizado;
- Identificar, de maneira integral, todos os participantes do convênio;
- Detalhar mais a parte da metodologia.
- Inserir o resumo

No que concerne aos recursos materiais, sugere-se que no projeto sejam planejadas melhores instalações para a biblioteca quando o curso não funcionar nas instalações do departamento ao qual está vinculado, bem como a eficiência do acervo bibliográfico no local onde o curso funciona, se este for muito, ou relativamente distante do departamento ao qual o curso está ligado.

É aconselhável também que haja espaços de laboratório ou espaços/oficinas, onde os professores/alunos tenham momentos que favoreçam a reflexão e conscientização de seus problemas, suas dificuldades e seus interesses durante a formação, onde eles possam analisar de forma objetiva e sistêmica a realidade educativa, interagindo com seus colegas situações vividas consideradas como problemáticas, podendo assim trocar experiências e descobrirem soluções alternativas.

Concernente à carga horária do curso, o que lhe caracteriza como intensivo, a crítica a ser feita é em relação à dupla jornada dos alunos, os quais trabalhavam durante o dia e estudavam durante a noite em um curso que só possui 2.760 horas.

#### **4.4. Dinâmica da avaliação dos dois primeiros anos de funcionamento do projeto (Parte II)**

Para a realização da parte II deste trabalho, composta pela análise do funcionamento dos dois primeiros anos de funcionamento do projeto, foram utilizadas informações coletadas da sua estrutura interna apresentada na parte I da pesquisa, produto da análise documental e dos dados levantados através das entrevistas, cujos critérios para levantamento e interpretação acompanhados das perguntas que compuseram o seu guião encontram-se mencionados no capítulo III e no anexo 2. Os dados provenientes da parte I deste trabalho são elementos essenciais para a elucidação das informações coletadas, ao mesmo tempo em que permitem fazer o cruzamento dos dados. Entendemos que tal composição não estaria completa e não seria composta sem a observação dos mesmos, o que aponta a relação intrínseca entre ambas as partes I e II desta pesquisa.

A análise norteou-se pela matriz descritiva do modelo, onde se buscou observar as congruências e contingências entre antecedentes processos e produtos referentes ao processo educativo, observando as percepções dos indivíduos de pertença ao programa, com vistas a fazer-se o levantamento dos méritos e defeitos do mesmo, assim como identificar as discrepâncias, pontuando-os e utilizando-os para respondermos a nossa questão de investigação e, ao mesmo tempo, levantarmos questões de avaliação que sejam suscetíveis de serem avaliadas, e por fim procederemos à terceira parte do trabalho, onde nós o concluiremos ao mesmo tempo em que apresentaremos sugestões de melhoria a partir das percepções dos atores do projeto, esperando que os diversos interessados e utilizadores das informações tomem decisões. Neste *interim*, apresentaremos sugestões para futuros trabalhos de investigação.

##### **4.4.1. Processo de análise - Dados descritivos**

De acordo com o modelo de avaliação compreensiva desenvolvido por Stake (2006) Independente da fonte utilizada para colher os dados a estrutura do modelo deve ser respeitada, deste modo para fazer a análise descritiva e conseqüentemente a análise dos dados levantados em decorrência dos elementos fruto da análise interna do projeto de formação de professores, da análise documental e das entrevistas respeitamos a seguinte estrutura: Antecedente - Processo – Produto.

Na análise do projeto, durante os dois primeiros anos de funcionamento, os dados descritivos foram relacionados dentro dos elementos: antecedente - processo - produto, o que

nos permitirá observar a contingência lógica entre antecedentes pretendidos, processos pretendidos e produtos pretendidos; a contingência empírica entre os antecedentes observados, os processos observados e os produtos observados e depois as congruências entre o que se pretendeu com o que efetivamente ocorreu, ou seja, a congruências entre os objetivos e as observações. Para o modelo, esses dois procedimentos são indispensáveis para o processamento da avaliação. Para tanto, usou-se como instrumentos de levantamento de dados a análise documental, análise do conteúdo e entrevistas de modo que as informações quando não sendo possível obter por um, usou-se o outro instrumento. Agindo assim, espera-se levantar as questões de avaliação e responder à questão central deste estudo.

Após este processo de análise das contingências e congruências que ocorreram no processo de formação e o levantamento de seus respectivos impactos, pretende-se chegar à terceira matriz do modelo que é a referente ao nível de excelência ou julgamento. Este se fará tomando todos os componentes: estrutura física ou material, o currículo, e os impactos do programa como um todo. Este juízo será feito do modo absoluto. O processo de análise se caracteriza como formativo cuja função é levantar questões passíveis de avaliação para a melhoria do programa. As fontes de dados foram o corpo do projeto e as entrevista e neste processo de levantamento a análise de conteúdo esteve permeando toda a busca.

### **Antecedente**

#### Dos alunos:

Professores das primeiras séries do ensino fundamental da rede pública Municipal da cidade de Catu, localizada no Estado da Bahia. Levantamos algumas informações que os identificassem de um modo geral - os seus objetivos ao fazerem o curso de formação, todas as informações que antecederam a formação. Motivos que os incentivaram a buscarem um curso de formação.

Dos professores - Mestres, especialistas e graduados em suas respectivas áreas do conhecimento, professores ligados à Universidade do Estado da Bahia. Sobre os quais, foi feito o levantamentos de suas qualificações e objetivos ao lecionarem neste curso.

Da universidade - o seu objetivo ao oferecer o curso e insumos disponíveis.

**Como processo** - Compreendem todos os compromissos que foram assumidos para a consecução da formação e o processo da formação. Toda a parte dinâmica que corroborou para que o curso acontecesse.

Buscamos perceber o posicionamento dos professores e dos alunos diante de todo o processo educativo, ou seja diante de tudo que se processou durante o curso, com vistas à sua execução, as práticas pedagógicas, os instrumentos e materiais que foram utilizados para instrução do aluno/professor, dados descritivos, as instalações físicas, os relacionamentos internos e externos, etc. Enfim, tudo que se processou para que os objetivos fossem alcançados. As entrevistas se constituíram o nosso maior foco de informações para que se pudesse perceber as impressões dos atores sobre o programa.

### **Produto**

Este é o ápice da busca, aqui está representado o relacionamento entre o que se pretendia com o que realmente aconteceu. Ou seja, os objetivos do projeto, do professor /aluno, do professor/orientador e do coordenador com o resultado, produto final do programa, como também os impactos que a formação causou nos envolvidos inclusive na comunidade. Em termos de avaliação é o momento em que busca-se "avaliar o grau de cumprimento dos objetivos definidos" (Alves & Flores 2010, p.202).

#### ***4.4.1.2. Dados das entrevistas***

As entrevistas semiestruturadas tiveram suas questões alocadas dentro de critérios que foram estabelecidos após o primeiro contato com alguns atores do projeto, nomeadamente a mentora e a assistente técnica, e após sua análise. Tais critérios relacionaram-se às primeiras impressões acerca do projeto, os quais nos permitiram alocar uma vasta gama de dados que pudessem ser identificados a partir da estrutura matricial do modelo da avaliação compreensiva, antecedentes, processo e produto, e também que nos possibilitassem fazer uso dos procedimentos orientados pela dinâmica do funcionamento do modelo, de modo a nos orientarmos na compreensão dos fenômenos em sua complexidade, partindo das percepções dos indivíduos envolvidos no projeto. Os critérios utilizados, a título de evitar a sua repetição, já foram citados no capítulo III Metodologia da Investigação e também estão abordados no item 4.4.1.2.2 que apresentam a análise das entrevistas associada aos critérios. Os referidos critérios serviram de ponto de partida para a nossa busca e direcionadores para a identificação de elementos ocultos não revelados em documentos.

Por terem sido gravadas e feitas de maneira bem informal e descontraída, as questões feitas deram margem ao surgimento de outras perguntas. As questões básicas com as quais se iniciou o levantamento das informações desejadas já foram tratadas no ponto 3.3.1 Critérios e questões para entrevistas no capítulo III que aborda a Metodologia deste trabalho.

**4.4.1.2.1. Critérios de classificação e julgamento das entrevistas**

Quanto aos critérios e questões para a entrevista, o modelo de avaliação compreensiva usa a entrevista como um importante instrumento de levantamento de dados, chamando-nos atenção para sua importância e modo de condução de maneira que se possa apreender como o objeto é visto aos olhos do indivíduo de sua pertença uma vez que "reconhece-se que os acontecimentos são (re) construídos na entrevista pela narração com e para o entrevistador. Deste modo, o resultado das entrevistas transportaram consigo a ideia de representatividade e estabilidade onde a "realidade" foi constituída através de uma "prática interpretativa" " (Rodrigues, 2002, p.127).

Infere-se das colocações de Ebbut (1987) e Raul Gargallo (1994) comentadas por Rodrigues (2002), que a entrevista, no campo da educação e da formação é um meio de explicar, registrar e clarificar a cultura pedagógica dos sujeitos. Em outras palavras, o meio de explicar o referencial que eles têm sobre a formação, nas suas práticas, apreciações e na sua avaliação. Além de ser um instrumento de acesso à percepção, descrição, representação e avaliação que eles fazem da formação, e também ao quadro de referência norteador da formação, que fundamenta a visão que o professor/aluno tem do sucesso e fracasso do programa.

**4.4.1.2.2. Análise das entrevistas associadas aos critérios**

Estes foram os critérios de classificação e análise tomados à partida, após a análise interna do projeto, resultado da parte I deste trabalho, fruto dos indícios do caminho a trilhar na busca da resposta à nossa questão de investigação, e, do levantamento de questões de avaliação que sejam suscetíveis de serem avaliadas. A partir dessa classificação, surgiram outros elementos durante a entrevista que serviram para elucidação do funcionamento do programa, nível de satisfação, e resultados. Os critérios, já foram mencionados neste trabalho, entretanto os rerepresentamos a título de melhor acompanhamento da análise.

Igualdade no acesso à educação; adequação normativa; divulgação da informação; resolução do problema; qualidade da formação; relações internas/externas; utilização de recursos (se há recursos materiais, humanos, formação ou qualificação dos professores que ensinam etc.); orientação e acompanhamento da prática pedagógica dos professores/alunos pelos professores/orientadores e/ou coordenadores de estágio e avaliação dos professores/alunos; orientação e acompanhamento das atividades pelos professores/orientadores e avaliação do curso; disponibilidade de atendimento ao educando;

coerência entre a prática pedagógica do professor e o currículo; integração do curso com a organização do curso; suficiência de componentes curriculares; duração do curso; expectativas e objetivos; sustentabilidade do curso; valorização do currículo oculto; satisfações pessoais.

### Igualdade no acesso à educação

Da análise dos dados empíricos constatou-se que todos os entrevistados tiveram acesso à formação como se comprova pelos registros:

"Não existiu discriminação de aluno todos tinham direitos iguais, quer pertencesse a esfera do governo municipal ou estadual. O curso foi oferecido para todos os professores das séries iniciais, primeira à quarta séries do ensino fundamental que estivessem em serviço" (CGP).

"Só não participou do processo seletivo quem não quis" (CGP).

### Adequação Normativa

Foi questionado se o critério de seleção baseou-se em alguma legislação e do resultado da análise empírica verificou-se que existia adequação normativa, conforme relato:

"Usamos o critério da Lei. Ou seja, a seleção foi dentro do rigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação" (CGP).

### Divulgação da informação

Questionou-se como foi divulgada a informação sobre o curso, se de modo amplo ou por circulação interna nas escolas e de que forma ela chegou ao conhecimento do aluno. Pode-se concluir, após análise dos dados empíricos, que a informação foi acessível a todos, divulgada de modo amplo e também internamente, conforme os registros:

"A divulgação da informação se deu através do Diário Oficial, no site da UNEB, na Prefeitura e respectiva Secretaria de Educação Municipal de Catu" (CGP).

"Foi de modo amplo, muito embora o Diário Oficial não seja um jornal de grande circulação, mas, para todas as escolas é disponibilizado diariamente um exemplar para uso coletivo de todos os seus funcionários" (CGP).

"Através da Jornada Pedagógica e quando estava próximo das inscrições, a diretora da escola que eu lecionava nos avisou e também existiam cartazes espalhados pela cidade e dentro das escolas" (PA2).

"A prefeitura colocou faixas na rua anunciando o curso e cartazes nas escolas do Município" (PAs).

Resolução do problema

No tocante a resolução do problema, os resultados empíricos demonstraram que a *priori* os problemas foram resolvidos uma vez que os professores /alunos adquiriram a certificação; houve mudança da prática pedagógica; melhoria nas competências e no desenvolvimento profissional; a comunidade ganhou professores mais capacitados, reconheceu a importância da formação e pressionou, de maneira indireta, os demais professores a fazerem-na; o Município ganhou educação de qualidade e conseqüentemente a diminuição do índice de reprovação nas escolas. Entretanto, foi pontuada a necessidade de formação continuada conforme relato dos entrevistados:

"Minha prática mudou" (PAs).

"Na minha sala de aula a minha prática mudou, em virtude de eu ter outro olhar para o aluno outra forma de trabalhar o conteúdo" (PA3).

"Todos os professores/alunos foram aprovados com nota superior à média" (CGP).

"A aprendizagem foi vista de diversas maneiras, no jeito de dialogar, nas atividades desenvolvidas e principalmente na apresentação de atividades e aulas de campo. A gente percebe a mudança até no jeito deles falarem, e também no índice de aproveitamento da turma" (POG).

"Nós, professores/formadores, percebemos que as aprendizagens permitiram o crescimento dos professores/alunos durante todo o desenvolvimento das componentes curriculares, decorreram do interesse em aprender, da participação e das avaliações e da postura de cada um. Através da formação dos professores alunos, tenho certeza que a comunidade ganhou professores mais capacitados e a oferta de uma educação de qualidade no Município" (POM e POHE).

"O curso me preparou" (PA2).

"Olhe o que o curso fez comigo: me graduou, me permitiu ter ascensão profissional e melhorou a minha prática" (PA3).

"O curso impactou a minha vida. Tudo mudou depois dele, minha prática, minha postura em sala de aula. Isso era sentido nos alunos por que a nota deles melhorou e o índice de repetência diminuiu" (PA2).

"Na verdade eu comecei a perceber como conseguir que o outro aprendesse aquilo que eu estava no momento ensinando, aquilo que eu estava me propondo a ensinar, como ele aprender aquelas coisas sem que ele perdesse a essência de criança e de adolescente. Eu



aprendi a ver as pessoas ao meu redor [...]. O conhecimento amplia a visão das pessoas. Até em casa eu passei a compreender melhor meus filhos e minha família" (PA3).

"Acho que mudou muitas mentalidades, despertou muitas consciências, como também trouxe à tona a capacidade crítica reflexiva e questionadora da realidade na qual estão inseridos" (POS).

"A educação continuada é algo que não deve ser descartado em qualquer processo de formação. Mas, o que se vê é uma mudança significativa tanto na postura do indivíduo quanto em sua práxis" (POG).

"O curso me preparou para o momento me possibilitou uma formação profissional e depois do curso fiz dois concursos públicos e hoje faço parte de uma rede filantrópica na qual prestei avaliações e isso se deu devido ao meu currículo, ao fato de ter a graduação por ter a formação. Entretanto nenhuma formação é completa e temos de estar sempre nos qualificando" (PA2).

"O curso atendia à necessidade da comunidade sim, a partir do momento que ela viu que o professor qualificado é mais adequado para ensinar seus filhos. Mesmo nós sabendo que ter uma graduação não significa melhor qualidade, para a comunidade o fato de estarmos estudando na universidade significava qualificação. Os pais diziam: "meu filho estuda com a professora universitária". Outros pais matriculavam os filhos nas escolas onde tinha professor estudando na universidade. Por esta razão, a comunidade influenciou, ou pressionou, de uma certa forma, os outros colegas professores que ainda não tinham a formação em Pedagogia a buscarem se formar" (PA3).

### Qualidade da formação.

No que concerne à qualidade da formação, o resultado da análise empírica demonstrou que esta foi considerada como boa pela totalidade dos professores/alunos devido ao fato dos professores/orientadores serem capacitados, a metodologia aplicada coerente e os resultados foram percebidos através da mudança do comportamento e da prática pedagógica dos professores/alunos, capacitando-os profissionalmente. Os resultados empíricos também nos conduziram à percepção de que os principais problemas dos professores/alunos concernentes à sua prática pedagógica e sua ação em sala de aula foram de início, resolvidos. Entretanto é necessária a busca de formação continuada conforme afirmação de todos os entrevistados através de seus relatos:

"A educação continuada é algo que não deve ser descartado em qualquer processo de formação. Mas, o que se vê é uma mudança significativa tanto na postura do indivíduo quanto em sua práxis" (POG).

"Sim. Houve mudanças significativas, mas a formação continuada é muito importante para que estejam sempre atualizados" (POC e POE).

"No início do curso, em avaliação diagnóstica, foi percebido que eles tinham deficiência em leitura e interpretação de texto, então isto foi corrigido com uma oficina leitor cidadão" (CGP).

"O curso foi bom. As melhorias observadas durante o curso foi que melhorou a minha prática pedagógica e depois do curso surgiram novas oportunidades" (PA3).

"O curso mudou minha visão de sala de aula e minha prática pedagógica" (PA1).

"Os professores eram claros nas suas orientações e estavam abertos para qualquer dúvida" (PAs).

"Os professores sempre estavam solícitos a ajudar. Muito embora morando longe, nós os contatávamos por telefone"(PAs).

"A prática pedagógica do professor/orientador refletia a sua qualificação" (PAs).

"A segurança que eles passavam nas explicações assegurava que eles tinham bagagem para estarem onde estavam" (PA3).

"Todos os professores eram muito bons. Eram seguros e expunham os assuntos nas aulas com muita clareza" (PA3).

"Os professores diversificaram a utilização de métodos e recursos durante suas aulas. Tivemos muitos seminários, oficinas, dramatização, aulas expositivas, aulas públicas aos sábados, desenvolvemos projeto junto à comunidade, aulas de campo na disciplina geografia" (PAs).

"O professor discutia após as avaliações os resultados com a turma e a partir daí percebíamos onde erramos. Isto era bom porque esclarecia minha dúvida e me fazia aprender mais" (PA2).

"As mudanças foram significativas, muitos alunos, após o término do curso seguiram seus caminhos com mais êxito, alguns assumiram cargos públicos e outros continuaram na educação galgando outras posições" (POS).

"Nós, professores formadores, percebemos o crescimento dos professores alunos durante todo o desenvolvimento da componente curricular" (POC).

Relações externas /internas

As relações internas e externas eram pontos importantes, funcionando como elo de comunicação entre os indivíduos pertencentes ao programa pois dava suporte tanto para permitir o fluxo de informações no programa quanto para o fluxo de material de apoio e humano alimentadores do programa. Assim, os resultados empíricos demonstraram a ausência de ruídos na comunicação interna do programa, conforme comprovam os registros:

"A relação com o prefeito e com a secretária de educação era boa, sempre que solicitávamos alguma coisa nos era concedida, estavam sempre à disposição. Mas, o grande problema que tivemos foi com relação aos livros" (CL).

"Com o município era boa porque sempre que se pedia algo era concedido e tudo que estava no convênio era acatado, considerando certas dificuldades, as solicitações eram atendidas. A Secretaria de Educação estava sempre disponível a ajudar" (CGP).

"Todas as vezes que eu precisava da coordenação estavam sempre dispostos a ouvir" (PA4).

" Houve compromisso e responsabilidade dos organizadores " (PA3).

"A Comunidade estava sempre presente em todos os eventos promovidos pelo curso para ela" (CL).

"Eu nunca tive problemas com a coordenação. Minha coordenadora era nota10 (dez) " (POS).

"A coordenação sempre ouvia nossas observações e atendia dentro da medida do possível" (PAs).

"Internamente a relação era boa, a nossa turma era muito coesa e trabalhávamos muito em grupo, era um ajudando o outro" (PAs).

Utilização dos recursos quer materiais ou humanos

O resultado dos dados empíricos demonstrou que os recursos humanos representados pelos professores orientadores eram altamente qualificados, com os quais, os professores/alunos estavam satisfeitos. Quanto aos recursos materiais, os entrevistados demonstraram estar satisfeitos com a quantidade e a qualidade de material fornecido para dar suporte ao programa, com exceção dos livros cuja responsabilidade competia à Prefeitura e esta não os forneceu em quantidade suficiente e necessária para atender à demanda do curso, embora algumas medidas houvesse sido tomadas para sanar o problema. O que ficou evidente

é que a quantidade de livros foi um problema visível em Catu, assim como a falta de acesso à internet.

"O corpo docente era formado por três mestres, dez especialistas e um graduado, a equipe era boa" (PA3).

"A equipe era capacitada" (PAs).

"Eu sentia que era uma equipe bastante capacitada para estar à frente deste projeto" (PA1).

"Os professores do curso demonstravam domínio e desenvoltura ao ministrarem as aulas e em conversa com os alunos" (PA2).

"Os professores eram claros, quando questionados, eles explicavam e tiravam a dúvida, ficava tudo esclarecido, retomavam e dominavam o conteúdo, Muitas vezes a gente pedia para reexplicar e então eles percebiam que não tínhamos compreendido aí usavam uma outra metodologia, uma outra maneira de explicar aquele tópico e depois retomavam ao discurso deles sem nenhuma oscilação, aí a gente percebia o domínio que eles tinham. Eram professores muito experientes e qualificados" (PA4).

"Os recursos materiais existiram em quantidade necessária. Não houve abundância, mas sempre que necessitávamos a prefeitura providenciava, mas quanto aos livros isso era um problema" (CL).

"Não faltou recurso não. Eu só achei que deveríamos ter mais livros" (TPe).

"Depende, se for referente a fontes de pesquisa para os alunos (internet, biblioteca etc.) na maioria dos locais é carente" (POG).

"Os recursos materiais eram suficientes, entretanto poderiam ser um pouco melhores se usassem a tecnologia" (PA1).

Existiam 27 computadores disponíveis para os professores/alunos utilizarem conforme o item 6.2 do corpo do projeto, entretanto estes não estavam ligados à internet.

"Levávamos livros para os alunos consultarem em sala de aula por vezes até 10 (dez) unidades e disponibilizávamos textos de outros autores" (POs).

Orientação e acompanhamento da prática pedagógica dos professores/alunos pelos professores -orientadores e/ou pelo coordenador de estágio e avaliação do professor/aluno.

Da análise dos dados empíricos verificou-se que a prática pedagógica era uma grande preocupação e que foi utilizada como instrumento de correção das falhas do professor /aluno no

seu dia a dia em sala de aula, quando estas estavam em desalinho à teoria apresentada no curso. Observou-se também que este foi um ponto extremamente frisado durante a formação e que o trinômio reflexão - ação - reflexão foi contemplado. Ficou demonstrado que a metodologia avaliativa foi diversificada cujos critérios eram combinados no início do curso com os professores/alunos e o local do estágio foi a própria sala de aula do professor/aluno.

"O acompanhamento era feito através do Coordenador de Estágio supervisionado e também da professora/orientadora da disciplina curricular com a obrigação de irem pelo menos uma vez por semana para verificar como estavam as aulas. Elas, uma por vez, entravam na sala de aula e observam a exposição da gente" (PAs).

"Os professores das disciplinas tinham 15 horas semestrais para acompanharem os alunos nas suas escolas de atuação objetivando ampliar o acompanhamento da prática pedagógica dos mesmos e após a visita em sala de aula corrigiam as distorções que encontraram, sem contudo identificar o aluno e a escola. A articulação entre a teoria e a prática era valorizada através do cotidiano da ação docente do aluno demonstrada pela sua atuação em sala de aula, acompanhada através de uma constante supervisão discussão e análise. Entendemos que a interferência imediata promove a aprendizagem tanto dos professores/alunos quanto dos estudantes das primeiras séries iniciais do ensino fundamental" (CGP).

"O acompanhamento feito pelo professor orientador da monografia durou 6 (seis) meses concomitante com outros componentes curriculares. Os encontros aconteciam uma vez por mês, onde os alunos apresentavam sua produção até aquele momento, era corrigido e redirecionado para sua correção até a apresentação final" (CGP).

"A aula do professor/aluno era observada, eram destacados os pontos negativos e, em sala, durante a aula, eram comentadas as falhas e trabalhávamos para corrigi-las preservando, claro, os nomes dos professores/alunos que as cometeram. A minha aula muitas vezes era iniciada com o tema referente às falhas" (POPP).

"As atividades de estágio eram acompanhadas pelo professor/orientador com visita em sala de aula durante o curso. Isso me preparou melhor, primeiro que eu buscava sempre dar o meu melhor e, a falha do meu melhor era trabalhada no dia da aula da professora, as vezes a aula começava com o tema do meu erro" (PA3).

"Duas vezes por semana eu tinha minhas aulas observadas" (PAs).

"Nós estagiamos em nossa própria sala e recebíamos visitas "surpresas". Eu recebi bastantes visitas. Eu recebi visita de uns seis professores/orientadores na minha sala não sei se

porque eu trabalhava com alfabetização, então eu preparava constantemente meu planejamento com muito cuidado. Na verdade eu sempre fiz da maneira que eu sabia antes, e depois do curso, eu o aprimorei e estava sempre pronta" (PA1).

"Quanto às avaliações, isso era combinada no início de cada semestre. Quando o professor se apresentava ele combinava com a gente a forma de sermos avaliados. Teve momento que houve acordo no grupo, mas nunca fugia muito da proposta do professor" (PAs).

"Tínhamos avaliação formativa, processual e sumativa. Hoje, depois do curso, fica mais fácil identificar os tipos de avaliação que tivemos. Na grande maioria era processual. Tivemos avaliações individuais e em grupo. A monografia mesmo foi em trio (grupo de três pessoas) " (PA3).

"O professor/orientador sempre discutia o resultado de nossas avaliações, nossas provas, com toda a turma. Durante o curso a avaliação era vista como um redimensionamento da prática pedagógica. Aquele ponto onde a gente não tinha se saído bem, sempre era retomado" (PA4).

"No processo de avaliação as avaliações desenvolvidas foram objetivas e subjetivas, pois a cada conteúdo dado uma metodologia apropriada com sua respectiva avaliação: trabalho em grupo, individual, prova escrita, seminário, trabalho em sala, trabalho para casa, visita, etc..A avaliação desempenha um papel de soma, de crescimento e superação das limitações" (POS).

"Meu processo avaliativo foi diversificado com tipos de avaliações desde a qualitativa (presença, participação, integração, interesse) à quantitativas, afinal é a exigência legal (independente de qualquer discurso acerca da temática), nesta só não utilizei prova, mas seminários, debates, produção textual, análise de filmes e relatórios de campo, sim" (POG).

"Os professores/ alunos foram avaliados através do interesse, participação, pontualidade durante as produções individuais e coletivas: seminários, oficinas e elaboração de projetos" (POHE).

#### Orientação e acompanhamento das atividades pelos professores/orientadores e avaliação do curso.

O resultado da análise dos dados empíricos evidenciou que a orientação e acompanhamento das atividades e avaliação do curso foram realizados pelos professores/orientadores de modo claro e satisfatório, com ênfase no acompanhamento das atividades que era feito em cada aula com a presença da avaliação processual, e a avaliação do

curso era feita através de ficha de avaliação sem opção para críticas ou sugestões, onde estas eram feitas em reunião mensal com o coordenador local, conforme relatos dos entrevistados:

"O acompanhamento das atividades de formação era feito em cada aula. Em todas as aulas nós éramos avaliados, além do acompanhamento de nossa formação ser diária, os professores/orientadores visitavam as escolas onde trabalhávamos para verem como estávamos passando o conteúdo para os nossos alunos e as metodologias que estávamos utilizando" (PA3).

"Os professores eram claros quando solicitavam as atividades. No início do curso tivemos problemas porque não perguntávamos, mas depois aprendemos e ficou tudo mais fácil" (PA1).

"Os trabalhos eram muito bem orientados. Era muito boa a dinâmica dos professores neste sentido" (PA4).

"A gente alinhava a teoria e a prática por que os professores/orientadores estavam aqui e ali, ou seja, estavam na sala nos dando aula e estavam cobrando o que nos davam dentro de nossas salas, observando se estávamos aplicando o que tínhamos aprendido. O nosso erro não era motivo de punição e sim de ponto de partida para a melhoria" (PA4).

"Na carga horária do curso existe uma hora/aula disponibilizada para encontro do coordenador local com os alunos para ouvir suas impressões e posicionamentos de como está o andamento do curso" (CGP).

"No final de cada semestre recebíamos um questionário para preenchermos com questões fechadas sem tópicos para sugestões para avaliarmos os professores/orientadores e o coordenador local, entretanto tínhamos reunião com o coordenador local para fazermos nossas observações" (PAs).

#### Disponibilidade de atenção ou atendimento ao educando.

Da análise dos dados empíricos ficou evidente que os professores/alunos não contavam com disponibilidade de tempo do professor/orientador e quando necessitavam de auxílio contatavam por telefone conforme relatos dos entrevistados:

"Não existia tempo extra para dar assistência ao aluno" (TPe).

"Com relação à monografia, o acompanhamento era feito pelo professor orientador da monografia com duração de seis meses concomitante com outros componentes curriculares. Os encontros eram mensais" (CGP).

"Não existia tempo extra por parte dos professores/orientadores para dar assistência ao aluno, mas todas as vezes que nós ligávamos para um professor ele atendia com muito boa vontade" (PAs).

Coerência entre a prática pedagógica do professor/orientador e o currículo.

O resultado da análise empírica demonstra que a prática pedagógica do professor/orientador teve como caminho norteador o currículo e foi diversificada e adaptada, tornando-se coerente para atender às necessidades plurais e diversas dos professores/alunos, servindo de exemplo a ser seguido pelos professores/alunos em sua sala de aula, conforme relatam os entrevistados:

"Toda a metodologia que constava na ementa o professor/orientador utilizava para nos dar aulas, inclusive às vezes ele incluía alguma outra em função da nossa dificuldade em entendermos aquele determinado conteúdo através daquela metodologia usada no momento. Por exemplo, nós precisamos durante o curso de um reforço em leitura e interpretação e isto foi pontuado pelos professores/orientadores e alguns introduziram produção de texto na metodologia" (PA4).

"No início do curso nos era dado o programa de cada componente curricular e nós podíamos acompanhar se o conteúdo estava sendo dado e observei que tudo que estava lá foi dado. O que não foi dado foi abordado em forma de seminário temático, em estudo complementar ou em oficina e o professor/orientador nos dizia como seria abordado o conteúdo" (PAs).

"A flexibilização do currículo exigia que se tivessem professores com alguma experiência no ensino fundamental. Os professores/orientadores, todos de nível superior vinham com uma teoria e se deparavam com professores que possuíam práticas que eles desconheciam, então se buscou professores que tivessem a sensibilidade para entender a vivência desse professor/aluno. O currículo foi feito para a formação de professores que estão em exercício. Deste modo, em sua prática, o professor/orientador buscou, com o uso de seus conhecimentos, experiência profissional e metodologias, alcançar transformações no modo de agir, não apenas dos professores /alunos como também em si próprios pelo interagir e pelo construir e desconstruir" (CL).

"Nós nos sentíamos na obrigação de melhorarmos a nossa prática quando víamos os professores/orientadores inovando as aulas, utilizando vários recursos metodológicos como:



retroprojetor, trabalhos em grupo, filmes, seminários, dramatização, filmes sobre comunidades. Faziam conosco trabalhos com produções individuais e coletivas, seminários, oficinas e elaboração de projetos. Isso tudo nos estimulava a criarmos com os nossos alunos. O que eles exigiam de nós com relação às nossas aulas era que elas fossem prazerosas a tal ponto que motivassem a criança a estudar e a aprender, ai depois, os professores/orientadores, iam para as nossas salas querendo ver o diferencial nas aulas dadas por nós em nossas escolas" (PA4).

### Integração do curso com a organização do curso.

Da análise dos dados empíricos verificou-se que o curso estava integrado à organização, o que era um elemento fundamental para o seu pleno e eficiente funcionamento, de modo a permitir que o projeto atingisse seu objetivo, conforme relato dos entrevistados:

"O curso estava integrado com a sua organização, pois inserimos elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento visando promover no aluno o desenvolvimento intelectual e profissional, através de uma sólida formação geral necessária para que ele possa superar os desafios do exercício profissional e da produção do conhecimento e todo o corpo do projeto funcionou de modo coeso neste direcionamento" (CGP).

"Não consegui identificar nenhum ponto divergente entre coordenação local e geral. A coordenação foi muito eficiente e se teve alguma coisa não ficou visível" (PA1).

"A descentralização administrativa não afeta a eficiência durante a realização do projeto, porque os departamentos da universidade, responsáveis pelo curso nos Municípios, indicam um coordenador, que junto à sua equipe de trabalho local, responde pelo mesmo e em Catu pudemos perceber que a coordenação local estava muito inteirada com o projeto e seus objetivos" (POHE).

"Acho a descentralização até certo ponto necessária, uma vez que tem questões que só podem ser resolvidas localmente. Mas, a coordenação geral do programa estabeleceu um processo de gestão que em minha opinião foi fundamental para o sucesso do programa" (POG).

"Neste projeto existiu um trabalho de parceria, colaboração, integração, responsabilidade cumplicidade e muita dedicação de todos os envolvidos: professores, coordenadores, coordenador geral, secretaria de educação, prefeituras e colegas, pois, era o primeiro momento em que o projeto estava a ser implantado, a coisa estava muito coesa e assumimos a responsabilidade de executar e promover o sucesso dele. Todos nós nos sentíamos responsáveis por ele e tal fato fez com que existisse uma sintonia muito grande entre coordenadoria geral e

local, pois estávamos todos imbuídos a fomentar a formação e em aprender de modo que procuramos levar a efeito tudo o que estava planejado, pois todos torcíamos para que desse certo e deu" (POE).

"A descentralização da coordenação não afetou em nada a integração do curso isto porque nossa coordenadora geral do programa é linha dura e o que eu pude observar é que existiu mais funcionalidade no programa do que os cursos oferecidos através do vestibular. Nesta questão nossa universidade representa muito" (POS).

#### Suficiência de componentes curriculares

O resultado da análise de dados empíricos mostrou que embora todos tenham achado a quantidade de componentes curriculares do programa suficiente para dar um boa formação aos professores/alunos, o currículo ter sido feito em função das necessidades de uma formação específica levando em consideração as carências dos professores/alunos, sentiu-se a necessidade de obtenção de conhecimentos que alguns outros componentes transmitiam, pelo que, foi sugerido, por parte dos entrevistados, a inclusão de componentes que contemplassem os conteúdos de tecnologias em educação, multiculturalismo (etnicidade e diversidade cultural) aos quais eles atribuíram importância a título de satisfazerem suas necessidades de conhecimento. Observou-se também a necessidade de aumento de carga horária da componente curricular informática dada à sua complexidade e importância para o currículo. Quanto ao momento de oferecimento das disciplinas, observou-se que estas foram oferecidas no momento ideal, entretanto, pontuou-se a insatisfação de todos os professores/alunos entrevistados no que concerne à componente Metodologia da pesquisa a qual não foi oferecida no momento planejado e, sua ocorrência no final do curso, concomitante à elaboração da monografia, trouxe alguns problemas para os alunos. Tal resultado baseia-se nos seguintes depoimentos:

"Nem o curso na modalidade normal e nem o magistério preparam o professor para enfrentar as mudanças que a escola vinha e vem sofrendo. Na visão do aluno o professor é a pessoa que tem o maior grau de conhecimento que ele conhece, é a pessoa que sabe tudo, para ele, o seu professor é uma referência. O aluno vê as coisas na televisão e agora na internet e ficam as dúvidas, ele busca no professor as respostas e muitas vezes o professor não as tem, e ainda tem outro agravante, o professor das primeiras séries do ensino fundamental necessita ser bem preparado, uma vez que ele em sala de aula trabalha conteúdos de várias áreas do saber, deste modo, a sua noção tem que ser abrangente, além disto, ele tem de enfrentar a curiosidade

do aluno, pensando assim, nós compusemos o currículo incluindo no núcleo básico as componentes: antropologia, filosofia e sociologia, que são disciplinas que iriam abrir a cabeça do professor, ampliar a sua visão deixando-o com uma dimensão maior da vida, das coisas e dos conhecimentos, e isto, melhorou muito, não se pode calcular o quanto isto representou em melhora para os professores, e então, quando era a hora de trabalhar os conhecimentos específicos o professor já estava bem à frente, preparado para receber a gama de conhecimentos fornecidos pelas componentes deste núcleo. Incluímos também a componente psicologia I e II com uma carga horária compatível, devido ao fato dele enfrentar muita coisa em sala de aula, de modo a ajudá-lo a entender melhor o aluno e a si mesmo e estar preparado para enfrentar e resolver as dificuldades em sala de aula" (CGP).

"As Componentes curriculares ou disciplinas foram desenvolvidas através do ensino, da pesquisa e da extensão, evidenciando experiências significativas e propiciando ao aluno a prática do trinômio ação-reflexão-ação, com o acompanhamento sistemático do professor/orientador" (CGP).

"Nós fizemos o currículo em função das carências dos professores dos Municípios e interferimos muito na carência do Município através de seminários temáticos, oficinas interarticulares e atividades complementares" (CGP).

"Em minha opinião as componentes curriculares foram suficientes e a carga horária também foi boa, entretanto eu sugeriria que, dado a complexidades e a gama de informações que ela comporta, aumentasse a carga horária da componente Informática no programa" (CL).

"Eu penso que matérias como a diversidade cultural, etnicidade e multiculturalismo deveriam ser tratadas como objeto de estudo em uma componente curricular e não em forma de simples abordagem diluídas em outras componentes curriculares" (POE).

"As disciplinas que tivemos foram suficientes, Eu só gostaria de que tivessem incluído uma componente que abordasse tecnologia da educação" (PA3).

"A quantidade de disciplinas que tivemos era suficiente, pois me estimularam a estudar" (PA2).

"A disciplina de metodologia da pesquisa que deveria ser no início do curso só aconteceu quase no fim junto com a monografia e isso foi um problema porque tivemos de escrever a monografia no mesmo período que estávamos a cursar outras disciplinas" (PAs).

"Eu me preocupei em comparar o currículo do meu curso com o curso de pedagogia oferecido por outras universidades e vi que o nosso, mesmo tendo carga horária reduzida, em

termos de currículo, não devia nada pra ninguém, eu achei ele até melhor. Era mais direcionado e mais adequado" (PA2).

#### Duração do curso

Quanto à questão da análise dos dados empíricos referentes à duração do curso, o resultado demonstrou que embora estivesse dentro da lei, tal duração foi considerada como um problema, o número de horas do curso o caracterizou como intensivo, entretanto não foi um fator impeditivo para que todos considerassem a formação satisfatória conforme relatos:

"Quanto à relação da duração do curso e sua suficiência para a minha formação eu lhe digo que se compararmos com outro curso, não tivemos diferença em termos de conteúdo das disciplinas. A diferença está em relação ao tempo para preparar as coisas, as atividades que nos eram solicitadas, que também eram muitas, ai sim, o tempo era pouco, por exemplo, em um curso de outra universidade de duração maior, o tempo que os alunos tinham para preparar os trabalhos era o dobro do nosso. Se para eles o trabalho era pedido em trinta dias, para nós era em quinze dias o que era muito pouco. Não tínhamos tempo para nada. Eu estudava todos os dias, domingo, feriado, dia santo, dia de aniversário, mas recebia incentivo de minha família por que para eles, era muito importante e motivo de orgulho, eu estar estudando em uma universidade, e lhe digo que o esforço valeu a pena" (PA3).

"Então não importa se o curso é curto ou longo o importante é a qualidade dos professores e a forma como você encara o curso e o quanto você estuda para desenvolver o conhecimento. O conhecimento, apesar da universidade ser um pretexto para ele entrar em nossa vida, ele não está só ali nos bancos da universidade" (PA3).

"O curso foi intensivo, a gente se reunia para estudar no final de semana" (PA3).

"O curso era intensivo e muito corrido, eu tinha de me esforçar em dobro e entrar pelas madrugadas estudando" (PA1).

"A Carga horária foi pouca. Mas a o problema não é da universidade a questão é que o Governo permite programas de natureza intensiva" (POS).

"Este projeto foi elaborado para atender professores experientes dentro de uma perspectiva nova, sim porque já estávamos em um processo novo, estávamos começando um processo para atender e já atendendo, uma necessidade da nova legislação, isto porque o projeto foi elaborado antes da promulgação da Lei. Havia um preconceito, inclusive até meu com relação a essa formação um tanto meio compacta, que foi se dissipando à medida que eu fui trabalhando e

vendo que sim é possível fazer um trabalho de qualidade em um espaço de tempo reduzido, com um trabalho muito mais significativo para esse fazer- refazer, fazer-refazer, construir-desconstruir a prática desse professor dentro de sala de aula" (CL).

"A Lei não legislava em cima de ano e sim em carga horária, Então na verdade, tínhamos uma carga horária de 2.670 horas por que tínhamos aula aos sábados, feriados, não tinha dia santo, não tinha nada, era aula o tempo todo, atividades o tempo todo, então após os 2 primeiros anos, a Lei legislou em cima de no mínimo 3 anos. Nós não aumentamos carga horária, apenas estendemos o curso, deixando-o mais *light* e os alunos tiveram mais folga. A duração, dentro da carga horária que correspondia a dois anos foi suficiente para formação e a qualificação dos professores dentro do rigor legal" (CGP).

"A duração foi suficiente para melhorar a minha qualificação. Me senti apta para atuar como professora" (PA4).

### Expectativas e objetivos

Da análise dos dados empíricos verificou-se que as expectativas dos formadores e coordenadores centravam-se na consecução dos objetivos do programa voltados às competências e às práticas dos professores/alunos, ao passo que, as dos professores/alunos, direcionavam-se à conclusão do curso e ao atendimento do rigor legal, conforme os relatos em seguida:

"A expectativa ou objetivo era de que os professores/alunos pudessem construir e reconstruir saberes, que pudessem a partir dos conhecimentos adquiridos trabalhar com mais segurança e com qualidade. Os objetivos foram alcançados" (POM).

"A expectativa é que os professores/alunos tenham um novo olhar sobre as dimensões espaciais, ou seja, mais do simples deslumbramento visual das coisas para uma análise mais acurada dos processos espaciais. As metas foram alcançadas. O que se vê é uma mudança significativa tanto na postura do indivíduo quanto em sua práxis" (POG).

"Um dos meus objetivos era contribuir de forma que o aluno se percebesse na realidade na qual estava inserido. Sim o meu objetivo foi alcançado" (POS).

"Eu queria me graduar" (PA1 e PA4).

"Meu objetivo era cumprir a Lei que determinava um prazo de 10 anos para que todos os professores tivessem nível superior" (PA2).

"Eu queria ter minha graduação pra ficar dentro da lei" (PA3).

"Meu objetivo era atender as solicitações das Prefeituras Municipais no sentido de graduar seus professores, objetivando a melhoria da qualidade do ensino nos Municípios, principalmente nas microrregiões de atuação da UNEB" (CGP).

"Minha função era coordenar e supervisionar o estágio então eu me voltei totalmente para isso. Estávamos dando o nosso melhor. Todos queríamos que o programa funcionasse, desse certo. Era a nossa primeira experiência e por isso estávamos todos apostando no sucesso" (POE).

"Eu estava voltada para que as necessidades internas e externas do programa a nível de relacionamento entre os professores/alunos, coordenadores, professores/orientadores, prefeitura e coordenação, fossem satisfeitas" (CL).

#### Sustentabilidade do curso

A análise dos dados empíricos demonstrou que o curso era sustentável uma vez que existia viabilidade técnica, pois os professores/orientadores eram altamente qualificados; detentores de conhecimentos e experiência, atributos necessários à sua execução; os recursos materiais existiam em suficiência; estava dentro do rigor legal da LDB e atendia ao rigor das normas internas da universidade.

O curso era estrategicamente viável, pois atendia aos interesses e objetivos das prefeituras, uma vez que os professores que ensinavam no ensino fundamental do Município não tinham formação acadêmica em nível superior, e era de seu interesse melhorar a qualidade do seu ensino. Adequava-se aos objetivos dos professores/alunos uma vez que estes desejavam adquirir a graduação, assim como da UNEB, pois esta desejava exercer sua função social.

Era viável financeiramente, devido ao fato da existência de uma fonte de financiamento suficiente para mantê-lo operando, uma vez que cabia às prefeituras arcarem com o pagamento dos recursos humanos e materiais, com verba proveniente do antigo FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - implantado no Brasil pela Emenda Constitucional de número 14 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, durando até 2006 com esta nomenclatura, alterada no início do ano de 2007 para FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - com vigor até o ano de 2020. Sua cobertura alcança toda a educação básica estendendo-se até o ensino médio. Esta fonte de financiamento, em conjunto

com o interesse que o Govêrno tem em que os professores do ensino fundamental, em serviço, possuam nível superior, adquirindo competência, de modo a fomentar a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, que é o seu grande objetivo, torna factível o fluxo de desembolso para o programa. Conforme relatos abaixo:

"Devido ao fato do programa interferir nas necessidades dos Municípios através de suas atividades que envolvem as comunidades, isto porque o programa é feito de acordo as carências dos Municípios, ou seja, os temas, dos assuntos dos seminários temáticos, dos projetos, as oficinas, os seminários eram escolhidos pelos professores/alunos tomando por base uma necessidade da escola, do Município ou da microrregião e isto trazia retorno para o próprio Município, um dos motivos do sucesso do curso, tornando-se interessante para as prefeituras em vários sentidos, o próprio MEC começou a ajudar no sentido de que os prefeitos pudessem pagar ou custear o projeto através da verba do FUNDEF atual FUNDEB. Os prefeitos ficaram tão interessados com o fato de a universidade estar indo ao encontro das necessidades enfrentadas com a educação, que asseguradamente, caso não fosse o FUNDEF a fonte de recursos para o custeio do programa, eles buscariam uma outra fonte, legal, para custear este projeto" (CGP).

"Fizemos o levantamento junto à comunidade de professores e vimos que eles não tinham formação em nível superior, fizemos o projeto e nos reunimos com os prefeitos, eles se interessaram e então o viabilizamos no ano de 1999. No ano seguinte chegou a LDB exigindo que os professores que ensinavam nas primeiras séries do ensino fundamental deveriam possuir formação acadêmica em nível superior. Foi uma maravilha porque nós já estávamos atuando atendendo uma exigência da lei. Chegamos antes dela, isso foi ótimo" (CGP).

"Os professores são pagos pelas Prefeituras através do FUNDEB<sup>11</sup>. A universidade fornece os recursos humanos e as prefeituras fornecem os recursos materiais e financeiros" (CGP).

"A Prefeitura nos fornecia todo o material que necessitávamos. Nunca tivemos problemas de pagamento, entretanto tivemos um problema com os livros, estes não nos eram fornecidos em quantidade suficiente, pois os prefeitos consideravam livros, um material supérfluo. Este problema foi amenizado por que foi desenvolvido o projeto de doação de livros e recebemos

---

<sup>11</sup> Segundo o MEC, O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos.

mais exemplares, o que muito ajudou no aumento do acervo local e isto foi interessante porque todos os livros que foram recebidos em doação e os livros fornecidos pela prefeitura foram colocados na biblioteca da cidade e isto foi ótimo porque serviu de incentivo para as pessoas frequentarem a biblioteca da cidade" (CGP).

"A prefeitura só nos fornecia dois ou três exemplares de cada pedido solicitado, o que é esta quantidade comparada com a nossa demanda em um curso de quase 100 alunos?" (CL).

"O programa tinha tudo para dar certo, os professores/orientadores eram todos qualificados pertencentes ao quadro efetivo da UNEB e, conforme já falei anteriormente, queríamos qualificar esses professores através da interiorização do ensino que é uma das metas da universidade, contribuir para o desenvolvimento regional, principalmente nas microrregiões onde a universidade tinha um *campus*" (CGP).

"Os professores alunos se submeteram a um vestibular, porém de nível classificatório, isto porque tínhamos apenas 100 vagas por Município e para se ter uma ideia, tivemos Municípios cuja concorrência chegava a mais de 800 alunos para 100 vagas, imagina como a demanda era grande" (CGP).

"Nos submetemos a uma prova de vestibular e inclusive eu nem tinha muita esperança de ser aprovada, na verdade eu nunca tinha pensado em fazer um curso de pedagogia, eu pensava em fazer uma licenciatura em matemática mas não foi possível, então o curso chegou e eu resolvi fazer e, por fim, fui aprovada o que me deixou muito feliz porque agora eu ia ser universitária" (PA3).

#### Valorização do currículo oculto.

Os resultados da análise dos dados empíricos demonstraram que o currículo oculto dos professores/alunos foi contemplado, funcionando como ponto de partida para as abordagens do conteúdo das componentes curriculares, conforme mostram os relatos dos entrevistados:

"O currículo oculto era o ponto de partida das abordagens de cada componente curricular" (TPe).

"Durante o curso os nossos saberes eram levados em consideração. Sempre era feito um levantamento prévio dos conhecimentos com a turma. Então era assim: quando se ia introduzir um novo assunto isto era o ponto de partida para ampliar as discussões. Então eu percebi que os nossos conhecimentos sempre eram validados" (PA4).



"Durante toda a disciplina (componente curricular), apesar de ser uma área eminentemente teórica, sempre faz-se uma interface com a realidade e com o cotidiano e as contribuições maiores são dos professores/alunos" (POS).

"O Projeto foi elaborado para atender uma exigência da LDB - para professores que já estavam em sala de aula e precisavam ter um diploma de nível superior. Em se tratando de professores/alunos com experiência, eles já trazem saberes, alguns ainda do senso comum, mas que na sala de aula foram reconstruídos" (POHE).

"Quanto ao currículo oculto eu digo que, levando-se em conta que sou professor de Geografia, as vivências e experiências dos professores/alunos acerca do lugar foram importantes para um bom desenvolvimento do trabalho" (POG).

#### Satisfação pessoal

Os resultados da análise empírica demonstram que todos estavam satisfeitos com os resultados do programa. A análise permitiu perceber que a satisfação dos professores/alunos focou-se na melhoria de sua prática pedagógica e em sua ascensão profissional, ao passo que, para os demais envolvidos no programa o foco estava na realização pessoal e profissional, conforme comprovam os registros:

"Significou muito, a satisfação como docente, a verdadeira realização profissional, o quanto é importante trabalhar para quem valoriza o que sempre esperam" (POS).

"Foi uma das melhores coisas que já aconteceram comigo. Eu tive um acréscimo de valores. Acho que você ir para àquele local levar um pouco de conhecimento para aquelas pessoas é muito gratificante. Não existe nada que supere você como uma profissional ter essa experiência" (POE).

"Sinto-me Feliz, com a sensação da missão cumprida" (POM).

"Para mim isto foi algo diferenciado e enriquecedor, principalmente porque o público-alvo são alunos trabalhadores e especialmente da educação" (POG).

"Para mim como pessoa foi uma experiência ímpar" (CL).

"Impactou em minha vida de uma maneira tremenda me proporcionou duas grandes profundas satisfações. Essas duas satisfações se juntam porque quando eu vi a formatura deles e o sacrifício deles e a perseverança e foram até o fim e compreenderam a necessidade de melhorar em sala de aula e da oportunidade que eles tiveram de se refazerem e se recriarem como professor, foi demais. Eu ouvia sempre deles isto: "eu não ensinava melhor por que eu

não sabia como ensinar melhor". Eu não tinha ideia de como seriam esses professores. Quando eu dei o nome de REDE UNEB 2000 eu pensei que ia formar apenas 2000 pessoas mas no entanto começamos com mais de 2000 professores/alunos e agora já estamos na nona etapa e já formei 21000 professores/alunos. Como profissional agora posso me reformar (aposentar) muito feliz porque contribui para a melhoria do ensino na Bahia. Isso é bom demais e não é sempre que temos oportunidade de fazer um trabalho deste. Não é fácil para mim já com 79 anos viajar pelos Municípios da Bahia para dar assistência aos departamentos aos quais os cursos estão ligados. Mas se me perguntassem se eu faria de novo, esteja certa que eu responderia sim" (CGP).

"Aprendi a ser melhor" (PA3).

"Agradeço ao curso o lugar que ocupo hoje. Fui convidada para fazer parte da coordenação pedagógica" (PA3).

"Eu ascendi, eu era professora na época, hoje estou coordenadora pedagógica concursada, prestei concurso público e hoje estou em uma rede filantrópica muito bem conceituada, desenvolvendo um bom trabalho. Hoje eu estou ligada ao serviço público e ao privado" (PA4).

"Esse curso impactou a minha vida em diversos aspetos. Despertou o interesse pela minha vida acadêmica e melhorou a minha prática, fui convidada para trabalhar como coordenadora escolar, hoje sou concursada na área, trabalho como técnica do Programa Escola Ativa, também faço parte da equipe local do PAR e PDE<sup>12</sup>, e tudo isso agradeço a essa iniciativa da UNEB junto ao Município" (PA3).

---

<sup>12</sup> Segundo O MEC, o PDE significa Plano de Desenvolvimento da Educação foi apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos Estados, Municípios e Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

A partir da adesão ao Plano de Metas, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009).

Ele funciona como um *check-up* médico da Educação: os itens problemáticos são reconhecidos e, a partir daí, são tomadas medidas para solucioná-los; ajudar as secretarias de Educação de Estados e Municípios a planejar as próximas etapas de suas políticas educacionais e garantir que sejam mantidas mesmo com as trocas de governo.

#### **4.4.2. Análise e resultado dos dois primeiros anos de funcionamento do projeto**

Para Stake (2006, p.230) "analisar significa fazer exame consciencioso dos fatores pertinentes ao programa". Assim, na matriz descritiva, para analisar os dois primeiros anos de funcionamento do programa, utilizamos as orientações do modelo de avaliação compreensiva. Deste modo, os dados foram elencados e relacionados sob a forma de antecedentes, processo e produto observando suas relações de contingência e congruência.

##### ***4.4.2.1. No âmbito dos antecedentes pretendidos***

Foram coletadas informações consideradas mais relevantes que caracterizassem as condições preexistentes ao funcionamento da formação, ou seja, que antecederam ao processo de ensino aprendizagem, as quais se relacionassem com o resultado ou produto pretendido, chamados por Stake (2006) de "pertinentes antecedentes". Assim, levantamos dados que caracterizassem os professores/alunos, seus interesses, sua vida profissional e expectativas. O mesmo foi feito com os professores/orientadores. O coordenador geral, nesta composição, responde também pelos interesses da Universidade. Foram apontados dados, que nos foram disponibilizados, necessários para efeito de análise e interpretação das contingências e congruências. As informações deste âmbito foram levantadas através das entrevistas e análise documental - o corpo do projeto - considerado como um antecedente.

Informações sobre o professor/aluno. Dados levantados através de entrevista e análise documental:

Todos os professores/alunos tinham formação acadêmica em curso de magistério, residiam no Município de Catu, eram professores municipais das primeiras séries do ensino fundamental, com idades entre 40 e 55 anos e recebiam salário mínimo.

Informações dos professores/orientadores. Dados levantados através de entrevista e análise documental:

Eram professores da universidade do Estado da Bahia e tinham suas respectivas formações como Mestres com experiência entre 20 a 50 anos de serviço, cujas idades estavam no intervalo de 45 a 65 anos.

---

Escola Ativa é um programa desenvolvido pelo MEC cujo objetivo é melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. (<http://portal.mec.gov.br>).

Informações sobre os Coordenadores. Dados levantados através de entrevista e análise documental:

Funcionários e professores da Universidade da Bahia com a formação acadêmica de Mestre, com idades compreendidas entre 47 e 79 anos e experiência na área de ensino no intervalo de 20 a 50 anos.

Objetivos:

- Dos professores /alunos. Dados obtidos através de entrevistas.

Os objetivos dos professores/alunos podem ser caracterizados também como antecedentes observados por se tratarem das razões pelas quais eles resolveram fazer a formação.

"Eu queria me graduar" (PA1 e PA4)

"Meu objetivo era cumprir a Lei que determinava um prazo de 10 anos para que todos os professores tivessem nível superior" (PA2).

"Eu queria ter minha graduação pra ficar dentro da lei" (PA3).

- Do coordenador geral do programa. Dado obtido através de entrevista.

"Meu objetivo era atender às solicitações das prefeituras municipais no sentido de graduar seus professores objetivando a melhoria da qualidade do ensino nos Municípios principalmente nas microrregiões de atuação da UNEB" (CGP).

- Do curso. Dados coletados da estrutura interna do projeto. ( REDE UNEB 2000, item. 2.2)

O curso proposto visa preparar os professores para atenderem aos objetivos das quatro primeiras séries do ensino fundamental, objetivando a melhoria da qualidade do ensino. Iniciá-los a ter atitudes investigativas para auxiliar o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional. Atender às solicitações das prefeituras municipais no sentido de graduar seus professores objetivando a melhoria da qualidade do ensino nos Municípios principalmente nas microrregiões de atuação da UNEB.

- Do coordenador local. Dado obtido através de entrevista.

"Eu estava voltada para que as necessidades internas e externas do programa em nível de relacionamento entre os professores/alunos, coordenadores, professores/orientadores, prefeitura e coordenação geral fossem satisfeitas" (CL).

- Professora e coordenadora de estágio supervisionado. Dado levantado através de entrevista.

"Minha função era coordenar e supervisionar o estágio então eu me voltei totalmente para isso. Estávamos dando o nosso melhor. Todos queríamos que o programa funcionasse, desse certo. Era a nossa primeira experiência e por isso estávamos todos apostando no sucesso" (POE).

- Dos professores/formadores. Dados obtidos através de entrevistas.

"Sempre procuro trabalhar atendendo às necessidades e realidade dos professores/alunos. Quanto às minhas expectativas ao ministrar o curso, são de que os professores/alunos possam construir e reconstruir saberes, que possam, a partir dos conhecimentos adquiridos, trabalhar com mais segurança e com qualidade. Os objetivos sempre são alcançados" (POM, POPP e POHE).

"Meus objetivos como docente são: Contribuir de forma que o aluno perceba a realidade na qual está inserido, bem como partilhar e estimular as relações de integração e interação entre os alunos e professor/aluno, mediar os conhecimentos e interfaceá-los com outros conhecimentos. Esses meus objetivos foram alcançados" (POS e POC).

"Meus objetivos eram de contribuir para uma melhor aplicação da ciência geografia principalmente nas séries iniciais, a expectativa é que os professores alunos tenham um novo olhar sobre as dimensões espaciais, ou seja, sim do simples deslumbramento visual das coisas para uma análise mais acurada dos processos espaciais. Creio que em todos os locais de trabalho as metas foram alcançadas" (POG).

#### **4.4.2.2. No âmbito dos processos pretendidos**

Procuramos analisar as condições nas que foram desenvolvidas as atividades do programa focando na ação do professor/orientador e do professor/aluno. Quanto ao curso, focamos no interesse do aluno, quando as disciplinas devem ser oferecidas, problemas do currículo que influenciam na formação, atividades da universidade para preparar e oferecer o curso, atividade de estágio, enfim, todos os elementos que interagiram de modo a que o programa atingisse seu objetivo. Esses elementos foram captados em sua totalidade através da análise documental e também das entrevistas.

Recursos materiais. Dado levantado através de entrevista e análise documental:

"Os recursos materiais existiram em quantidade necessária. Não houve abundância, mas sempre que necessitávamos a prefeitura providenciava, mas quanto aos livros, isso era um problema" (CL).

"Não faltou recurso não. Eu só achei que deveríamos ter mais livros " (TPe).

"Depende, se for referente a fontes de pesquisa para os alunos (internet, biblioteca etc.) na maioria dos locais é carente" (POG).

"Levávamos livros para os alunos consultarem em sala de aula por vezes até 10 ( dez) unidades e disponibilizávamos textos de outros autores" ( POs).

Existiam 27 computadores disponíveis para os professores/alunos utilizarem conforme o item 6.2 do corpo do projeto, entretanto estes não estavam ligados à internet.

Relações externas /internas. Dado levantado através de entrevista:

"A relação com o prefeito e com a secretária de educação era boa, sempre que solicitávamos alguma coisa nos era concedida, estavam sempre à disposição, mas o grande problema que tivemos foi com relação aos livros" (CL).

"Com o Município era boa, porque sempre que se pediam algo era concedido e tudo que estava no convênio era acatado, considerando certas dificuldades, as solicitações eram atendidas. A Secretaria de Educação estava sempre disponível a ajudar" (CGP).

"A comunidade estava sempre presente em todos os eventos promovidos pelo curso para ela" (CL).

"A coordenação foi boa. Sempre que a gente procurava a coordenadora ela estava disposta a ouvir" (PA2).

"Eu nunca tive problemas com a coordenação. Minha coordenadora era nota10 (dez)" (POS).

"Houve compromisso e responsabilidade dos organizadores" (PA3).

Interesse dos professores/alunos. Dados levantados através de entrevista:

"O curso era à noite, mas eu vinha assim mesmo cansada depois do trabalho. A gente marcava final de semanas para estudar" ( PA3).

"O curso era intensivo e eu tinha de desenvolver trabalhos à noite após a aula. Eu pouco dormia" (PA3).

"Tivemos aula inclusive em dia de feriado. Isso foi algo diferente não é?" ( PA1).

"Nós, professores/ formadores, percebemos o crescimento dos professores/ alunos durante todo o desenvolvimento do componente curricular, através do interesse em aprender, da participação e das avaliações e da postura de cada um" (POM).

"Houve muito interesse dos alunos. Eles estavam muito motivados, muito embora o curso fosse noturno, todos queriam ser alunos da universidade. Na verdade estávamos todos torcendo e trabalhando para que tudo desse certo" (POE).

Disponibilidade de atenção ou atendimento ao aluno. Dado levantado através da análise documental e entrevista.

"Não existia tempo extra por parte dos professores/orientadores para dar assistência ao aluno, mas, todas as vezes que nós ligávamos para um professor ele atendia com muito boa vontade" (PAs).

Acompanhamento da prática dos professores/alunos pelos professores-orientadores e/ ou coordenador de estágio e avaliação do professor/aluno. Dados levantados através de entrevista e análise documental.

"O acompanhamento feito pelo professor/orientador da monografia durou 6 (seis) meses concomitante com outros componentes curriculares. Os encontros aconteciam uma vez por mês, onde os alunos apresentavam sua produção até aquele momento, era corrigido e redirecionado para sua correção até a apresentação final" (CGP).

"O acompanhamento era feito através do Coordenador de Estágio supervisionado e também da professora/orientadora da disciplina curricular com obrigação de irem pelo menos uma vez por semana para verificarem como estão as aulas. Ela entrava na sala de aula e observava a exposição da gente" (PAs).

"A condição de intervenção imediata na prática de ensino dos professores/alunos foi possibilitada pelo professor responsável pela gerência da disciplina estágio supervisionado, através das visitas, estendendo-se em co-responsabilidade com a ampliação dessas visitas aos diversos gerentes das disciplinas curriculares" ( REDE UNEB 2000, item. 2.9.2 ).

"A aula do professor/aluno era observada, eram destacados os pontos negativos e, em sala durante a aula, era comentada a falha e trabalhávamos para corrigi-la, preservando claro, os nomes dos professores/alunos que os cometeram. A minha aula muitas vezes era iniciada com o tema referente à falha" (POPP).

"Duas vezes por semana eu tinha minhas aulas observadas" (PAs).

"As atividades de estágio eram acompanhadas pelo professor/orientador com visita em sala de aula durante o curso. Isso me preparou melhor, primeiro que eu buscava sempre dar o meu melhor e a falha do meu melhor era trabalhada no dia da aula da professora, às vezes a aula começava com o tema do meu erro" (PA3).

"Era bom ser observada porque eu tinha meus erros corrigidos após a observação" (PA2).

"No processo de avaliação, as avaliações desenvolvidas foram objetivas e subjetivas, pois a cada conteúdo dado uma metodologia apropriada com sua respectiva avaliação: trabalho em

grupo; individual; prova escrita; seminário; trabalho em sala; trabalho para casa; visita, etc. a avaliação desempenha uma papel de soma, de crescimento e superação das limitações" (POS).

"Meu processo avaliativo foi diversificado com tipos de avaliações desde a qualitativa (presença, participação, integração, interesse) a quantitativa, afinal é a exigência legal (independente de qualquer discurso acerca da temática), neste só não utilizei provas, mas, seminários, debates, produção textual, análise de filmes e relatórios de campo, sim" (POG).

"Os professores/ alunos foram avaliados através do interesse, participação, pontualidade durante as produções individuais e coletivas: seminários, oficinas e elaboração de projetos" (POHE).

"Durante o curso éramos avaliados fazendo produção textual e eu tive muita dificuldade - por que no curso secundário não fazíamos isso - então para mim era muito difícil. Seminários na verdade fizemos muitos, o meu primeiro foi terrível, na verdade o de toda a turma, porque a princípio não entendemos como o professor queria e eu penso que ela pensava que nós sabíamos como fazer, então fizemos como imaginávamos que fosse correto e a apresentação do primeiro grupo, que por ironia foi o meu, aos meus olhos estava boa, mas, no final, a professora fez o comentário nos dizendo que tínhamos que dar o embasamento teórico do que falávamos e não utilizarmos o senso comum, e todos os outros grupos, que ainda não tinham apresentado, perceberam que incorreram no mesmo erro, então pedimos uma segunda chance e melhores explicações de como fazer um seminário, e então fizemos muita pesquisa e apresentamos, ai sim foi bom. Fazíamos prova, dramatização, debates, projeto junto à comunidade, sem contar que éramos visitados em sala de aula o que eu considerava uma avaliação" (PA3).

"O professor/orientador sempre discutia o resultado de nossas avaliações e nossas provas com toda a turma. Durante o curso a avaliação era vista como um redimensionamento da prática pedagógica. Aquele ponto onde a gente não tinha se saído bem sempre era retomado" (PA4).

Quanto ao currículo. Dados levantados através de entrevista e análise documental.

Neste item levou-se em consideração a suficiência de componentes curriculares importantes à formação e o correto momento de oferecimento.

"As disciplinas que tivemos foi suficiente. Eu só gostaria que tivessem incluído uma componente que abordasse tecnologia da educação" (PA3).

"A quantidade de disciplinas que tivemos era suficiente, pois me estimularam a estudar" (PA2).



"A disciplina de metodologia da pesquisa, que deveria ser no início do curso, só aconteceu quase no fim, junto com a monografia e isso foi um problema porque tivemos de escrever a monografia no mesmo período que estávamos a cursar outras disciplinas" (PAs).

"Eu penso que matérias como multiculturalismo etnicidade e diversidade cultural deveriam ser tratados como objeto de estudo em uma componente curricular e não em forma de simples abordagem diluída em outras componentes curriculares" (POE).

"Em minha opinião, as componentes curriculares foram suficientes e a carga horária também foi boa, entretanto eu sugeriria que, dada a complexidades e a gama de informações que ela comporta, aumentasse a carga horária da componente Informática no programa" (CL).

Quanto à qualidade dos professores /orientadores. Dados levantados através de entrevista.

A composição do percentual de mestres, especialistas e doutores está elencada na (parte I) deste trabalho.

"A equipe era capacitada" (PAs).

"Os professores do curso demonstravam domínio e desenvoltura ao ministrarem as aulas e em conversa com os alunos" (PA2).

"O corpo docente era formado por três mestres, dez especialistas e um graduado, a equipe era boa" (PA3).

"Os professores eram claros, quando questionados, eles explicavam e tiravam a dúvida, ficava tudo esclarecido, retomavam e dominavam o conteúdo. Muitas vezes a gente pedia para reexplicar e então eles percebiam que não tínhamos compreendido ai usavam uma outra metodologia, uma outra maneira de explicar aquele tópico e depois retomavam ao discurso deles, sem nenhuma oscilação, ai a gente percebia o domínio que eles tinham. Eram professores muito experientes e qualificados" (PA4).

#### **4.4.2.3. No âmbito dos produtos pretendidos**

Neste estudo, como produto, consideramos as aprendizagens decorrentes dos conhecimentos que foram adquiridos pelos professores/alunos durante o curso, apreendidos através das componentes curriculares, a consecução dos objetivos destas componentes, do programa, do currículo, da formação e a prática assim como a compatibilização dos objetivos com a duração do curso, em resumo, o que a formação pretendia.

Outro elemento considerado nesta análise em nível de produto, diz respeito ao impacto da formação nos diversos interessados no programa, tal elemento é considerado na avaliação compreensiva, como imprescindível a título de resultado ou produto final.

Para identificar os elementos que possibilitassem a melhor percepção do produto pretendido, usou-se a pesquisa documental no levantamento das informações necessárias à compreensão dos objetivos da formação, do programa e o currículo, além das entrevistas.

Informações levantadas em nível do curso. Dados provenientes da análise documental, situados e extraídos do corpo do projeto (REDE UNEB 2000, item. 2.2)

A LDB/96 faculta à universidade a flexibilidade no currículo. Assim, a UNEB criou um currículo próprio para o programa REDE UNEB 2000 direcionado para professores/alunos em serviço, o qual se apresentava da seguinte maneira:

O currículo tinha suas componentes alocadas em núcleos, compostos da seguinte forma:

1. Componentes dos conhecimentos estruturantes:

Constituído por áreas de conhecimento consideradas essenciais para o homem, este núcleo envolve componentes curriculares como Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, História da Educação e Língua Portuguesa.

Ele objetiva dar uma formação abrangente que possibilite um competente trabalho profissional com indivíduos em contextos histórico-sociais específicos, propiciando um contínuo diálogo entre os componentes dos diferentes núcleos. Assim, tem a pretensão de desenvolver no professor-aluno a capacidade de superar os desafios que lhe serão impostos pelo exercício profissional, de produzir conhecimentos, ao tempo em que, estará estimulando o seu desenvolvimento intelectual.

2. Conhecimentos específicos ou da área de ensino:

Este núcleo engloba conhecimentos específicos e formais a serem apreendidos, privilegiando os conceitos metodológicos, não dissociados de uma visão interdisciplinar, isto é, não apenas como ato de troca, de reciprocidade entre os componentes, mas como uma visão de mundo um compromisso com a totalidade. Os componentes são:

Ensino da Língua Portuguesa; Arte e Educação; Técnicas de alfabetização; Ensino da Geografia; Ensino das Ciências Naturais; Ensino da História; Ensino da Matemática; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo e; Estágio supervisionado.

3. Componentes instrumentais:

Este núcleo engloba conhecimentos que oferecem elementos e recursos auxiliares para a produção de trabalhos científicos. Os componentes são: Metodologia da pesquisa e Informática.

4. Núcleo de estudos integrados constituídos por Atividades Complementares e Seminários Temáticos.

As atividades complementares objetivam maior aprofundamento dos conhecimentos específicos ministrados nas aulas presenciais, enfatizando alguns instrumentos pedagógicos e culturais indispensáveis à formação global dos professores/alunos.

"Seminários Temáticos constitui-se como uma metodologia utilizada para abordar de maneira mais ampla, variáveis culturais, políticas e sociais, extraídas da necessidade da comunidade. Esses temas eram tratados em sala de aula criando um espaço de discussão e reflexão, contribuindo na construção do indivíduo participativo, autônomo e criativo dentro da sociedade" (REDE UNEB 2000, item. 2.2).

Conforme a informação supracitada, compondo parte do produto do programa considerou-se a aprendizagem, fruto dos conhecimentos adquiridos e, a operacionalidade dos objetivos das componentes curriculares. Assim, buscou-se questionar sobre as práticas dos alunos e o grau de percepção do que era ensinado com a respectiva aplicação em sala de aula, tendo sido obtidas as seguintes respostas:

Quanto às aprendizagens:

"Na disciplina de geografia tínhamos aulas de campo com muita frequência e isto me ajudava a ampliar a visão desta disciplina que eu também ensinava" (PA3).

"A aprendizagem foi vista de diversas maneiras, no jeito de dialogar, nas atividades desenvolvidas e principalmente na apresentação de atividades e aulas de campo. A gente percebe a mudança até no jeito deles falarem, e também, no índice de aproveitamento da turma" (POG).

"Nós, professores/formadores, percebemos que as aprendizagens permitiram o crescimento dos professores/alunos durante todo o desenvolvimento das componentes curriculares, decorreram do interesse em aprender, da participação, das avaliações e da postura de cada um" (POM).

"Minha prática mudou" (PAs).

"O curso aumentou meus conhecimentos, mudou minha regência de classe, minha postura como educadora e as estratégias que eu usava. Antes, eu só fazia testes e prova depois isso ampliou" (PA1).

"Minhas aulas passaram a ser diferentes" (PA1).

"Eu usei as teorias da aprendizagem para alcançar as crianças e o que eu aprendi em psicologia me ajudou muito. Na verdade foi o conhecimento que me foi passado que eu usei e funcionou" (PA3).

Resolvemos colocar uma parte desta entrevista em sua íntegra para demonstrar a mudança sofrida através do conhecimento por um professor/aluno:

"Quando eu estava em minha sala, algumas coisas a gente vai mudando. É assim: no curso de magistério você aprende uma série de coisas e você faz um acúmulo de conhecimentos de coisas que darão certo ou não, você vem com uma série de sonhos, aí quando você chega na sala tem coisas que você vai abolindo e uma das coisas que eu logo aboli foi o planejamento. Então nós fazíamos roteiro de aula e não mais um plano, nós trabalhávamos com lista de conteúdo e não mais com projeto essas coisas foram abolidas da minha prática. Mas eu sempre me achei uma excelente professora porque eu estudava muito para dar conta do conteúdo, mas a visão do todo me faltava. Só depois que a gente começa com a formação é que a gente começa a ver e visualizar o aluno como um todo em sua plenitude. É assim: Quando estamos no magistério conseguimos ser professores excelentes mas só com relação ao conteúdo. A gente se torna um professor conteudista (Aquele que trabalha muito com a questão ligada ao conteúdo em si). Você acha que ser um bom professor é ser capaz de dar conta do conteúdo. Quando eu vim para o curso de formação eu aprendi que a gente precisa não apenas ver o conteúdo, não que ele não seja importante, mas a gente precisava ver o aluno como um todo, a gente precisava ver o aluno corpo e alma e como as coisas se processam na mente dele para a gente poder alcançar ele com o conhecimento. Na verdade eu comecei a perceber como conseguir que o outro aprendesse aquilo que eu estava no momento ensinando, aquilo que eu estava me propondo a ensinar, como ele aprender aquelas coisas sem que ele perdesse a essência de criança e de adolescentes. Isso foi uma coisa que eu aprendi quando a gente estuda...quando a gente estuda Piaget não é?...Você aprende e consegue: ver por dentro; enxergar melhor o seu aluno; que ele tem problemas; que ele tem dificuldades; que muitas vezes ele não aprende é porque ele tem problemas familiares, ele tem problemas particulares, porque a gente acha que só professor é que tem problemas particulares...não é? Até um tempo, eu particularmente, achava isso, eu que achava que criança não tinha problemas".

"Aprendemos a fazer muitas atividades na disciplina prática de ensino e também tínhamos muitas ideias e levávamos muita inovação para a sala de aula e eles adoravam" (PA3).

"A formação para mim foi impar. Muda tudo, muda muita coisa, a forma de ver o aluno, de tratar o currículo. Isso é muito importante" (PA4).

"Eu aprendi a ver as pessoas ao meu redor. O conhecimento amplia a visão das pessoas. Até em casa eu passei a compreender melhor meus filhos e minha família" (PA3).

"Nossa aprendizagem era fruto de nossa leitura intensificada, a partir do conteúdo que nos era passado em sala de aula e da exigência de colocarmos em prática o que nos era ensinado. Isso era um desafio pra mim e isso intensificava cada dia o aumento do meu conhecimento. Isso era visto no grupo todo" (PA3).

### Quanto ao currículo, aos objetivos da formação e o tempo de duração do curso

Na busca da análise deste item pesquisamos no corpo do projeto os objetivos do programa, da formação e a justificativa curricular. Buscamos ver a coerência destes elementos com os objetivos das componentes curriculares, comentados pelos professores/orientadores, fruto das entrevistas e, em seguida, os correlacionamos com os conteúdos apresentados por eles nas ementas. Questionamos a possibilidade de consecução dos objetivos com a duração do curso.

- Justificativa curricular:

A justificativa curricular do programa, além de apresentar as componentes em forma de núcleos, insere os elementos de fundamentação em cada área do conhecimento com vista à promoção do conhecimento intelectual e profissional do professor/aluno promovendo uma formação geral necessária para que ele possa superar os desafios do exercício profissional e da produção de conhecimentos. Faz a articulação entre teoria e prática, valorizando o cotidiano da ação docente do aluno, demonstrada pela sua atuação na sala de aula, a ser acompanhada através de uma constante supervisão, discussão e análise. Buscavam ter um currículo que atendesse à formação de um profissional de educação capaz de lidar com as transformações sociais, principalmente as ocorridas no sistema educacional. (Projeto REDE UNEB 2000)

- Objetivo da formação:

"A formação visava graduar o professor/aluno em nível superior de modo que a educação no Município melhorasse em qualidade, sendo que no final do curso ele fosse capaz de: assimilar o incremento acelerado e o conhecimento científico na cultura e nas artes, elementos básicos do currículo escolar, assim como as novas tecnologias de educação; Interagir com as inevitáveis transformações da forma de pensar, sentir e atuar das novas gerações de alunos, em

função da evolução acelerada da sociedade; Intervir, experimentar e refletir sobre a sua prática, o valor e pertinência dos projetos pedagógicos que envolvem e refletir sobre suas crenças, valores, hábitos, atitudes e formas de relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão, a partir do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal" (Projeto REDE UNEB 2000, item. 2.2).

As perguntas foram direcionadas a percebermos acerca da satisfação dos inquiridos quanto ao cumprimento do currículo, com relação às práticas dos professores/orientadores, da consideração dos conhecimentos ocultos, da supervisão do curso, do impacto da formação, associada ao tempo de duração do curso e às expectativas profissionais e também se eles sentiam-se capacitados. As respostas obtidas foram as seguintes:

"No início do curso, nos era dado o programa de cada componente curricular e nós podíamos acompanhar se o conteúdo estava sendo dado e observei que tudo que estava lá foi dado. O que não foi dado foi abordado em forma de seminário temático, em estudo complementar ou em oficina e o professor/orientador nos dizia como seria abordado o conteúdo" (PAs).

"A flexibilização do currículo exigia que se tivessem professores com alguma experiência no ensino fundamental. Os professores/orientadores, todos de nível superior, vinham com uma teoria e se deparavam com professores que possuíam práticas que eles desconheciam, então buscou-se professores que tivessem a sensibilidade para entender a vivência desse professor/aluno. O currículo foi feito para a formação de professores que estão em exercício e deste modo, em sua prática, o professor/orientador buscou com o uso de seus conhecimentos, experiência profissional e metodologias alcançar transformações no modo de agir, não apenas dos professores /alunos como também em si próprios, pelo interagir e pelo construir e desconstruir" (CL).

"Toda a metodologia que constava na ementa o professor/orientador utilizava para nos dar aulas, inclusive às vezes ele incluía alguma outra em função da nossa dificuldade em entendermos aquele determinado conteúdo através daquela metodologia usada no momento. Por exemplo, nós precisamos, durante o curso, de um reforço em leitura e interpretação e isto foi pontuado pelos professores/orientadores e alguns introduziram produção de texto em sua metodologia" (PA4).

"Nem o curso normal e nem o magistério preparam o professor para enfrentar as mudanças que a escola vinha e vem sofrendo. Na visão do aluno, o professor é a pessoa que

tem o maior grau de conhecimento que ele conhece, é a pessoa que sabe tudo, para ele, o seu professor é uma referência.

O aluno vê as coisas na televisão e agora na internet e ficam as dúvidas, ele busca no professor as respostas e muitas vezes o professor não tem as respostas, e ainda tem um outro agravante, o professor das primeiras séries do ensino fundamental necessita ser bem preparado uma vez que ele em sala de aula trabalha conteúdos de várias áreas do saber, deste modo, a sua noção tem que ser abrangente, além disto, ele tem de enfrentar a curiosidade do aluno, pensando assim, nós compusemos o currículo incluindo no núcleo básico as componentes antropologia, filosofia, sociologia, que são disciplinas que iriam abrir a cabeça do professor, ampliar a sua visão, deixando-o com uma dimensão maior da vida, das coisas e dos conhecimentos e isto o melhorou muito, não se pode calcular o quanto isto representou em melhora para os professores, e então, quando era a hora de trabalhar os conhecimentos específicos, o professor já estava bem à frente, preparado para receber a gama de conhecimentos fornecidos pelas componentes deste núcleo.

Incluimos também a componente psicologia (I e II) com uma carga horária compatível, devido ao fato dele enfrentar muita coisa em sala de aula, de modo a ajudá-lo a entender melhor o aluno e a si mesmo e estar preparado para enfrentar e resolver as dificuldades em sala de aula" (CGP).

- Currículo. Relacionado ao tempo de duração do curso, à carga horária e componentes curriculares:

"O curso foi intensivo a gente se reunia para estudar no final de semana" (PA3).

"O tempo do curso foi curto" (TPe).

"A disciplina informática poderia ter sua carga horária aumentada" (PA1 e CL).

"O Programa REDE UNEB 2000 foi elaborado com componentes curriculares voltados para a formação do professor que já atua em sala de aula" (POM).

"Eu me preocupei em comparar o currículo do meu curso com o curso de pedagogia oferecido por outras universidades e vi que o nosso, mesmo tendo carga horária reduzida, em termos de currículo, não devia nada pra ninguém, eu achei ele até melhor. Era mais direcionado e mais adequado" (PA2).

"As Componentes curriculares ou disciplinas foram desenvolvidas através do ensino, da pesquisa e da extensão, evidenciando experiências significativas e propiciando ao aluno a prática

do trinômio ação-reflexão-ação, com o acompanhamento sistemático do professor/orientador" (CGP).

- Objetivos ao ministrarem as componentes curriculares e objetivo dos núcleos curriculares. Dados levantados através de entrevistas e análise documental:

"A expectativa, ou objetivo, era de que os professores alunos pudessem construir e reconstruir saberes, que pudessem a partir dos conhecimentos adquiridos trabalharem com mais segurança e com qualidade. Os objetivos foram alcançados" (POM e POHE).

"As Componentes curriculares, ou disciplinas, foram desenvolvidas através do ensino, da pesquisa e da extensão, evidenciando experiências significativas e propiciando ao aluno a prática do trinômio ação-reflexão-ação com o acompanhamento sistemático do professor/orientador. Dado a mudança perceptível nos professores/alunos, o grau de rendimento deles nas componentes curriculares e a satisfação dos professores/orientadores nas reuniões de coordenação, são notórios que os objetivos foram alcançados. A mudança era perceptível a olho nu. A cada visita que eu fazia à turma de Catú eu a encontrava com um novo perfil. Isso era lindo de ver" (CGP).

"A expectativa é que os professores/alunos tenham um novo olhar sobre as dimensões espaciais, ou seja, mais do simples deslumbramento visual das coisas para uma análise mais acurada dos processos espaciais. As metas foram alcançadas. O que se vê é uma mudança significativa tanto na postura do indivíduo quanto em sua práxis" (POG).

"Um dos meus objetivos era contribuir de forma que o aluno se percebesse na realidade na qual estava inserido. Sim o meu objetivo foi alcançado" (POS).

"Componente do núcleo estruturante tem a pretensão de desenvolver no professor-aluno a capacidade de superar os desafios que lhe serão impostos pelo exercício profissional, de produzir conhecimentos, ao tempo em que, estará estimulando o seu desenvolvimento intelectual" (Projeto UNEB2000, item 2.4).

"Componentes do conhecimento específico, ou área de ensino, visam fornecer conhecimentos específicos e formais a serem apreendidos, privilegiando os conceitos metodológicos, associados à visão interdisciplinar, como ato de troca de reciprocidade entre os componentes, como visão de mundo com compromisso com a totalidade" (projeto REDE UNEB 2000, item. 2.4).

"Componentes instrumentais visam fornecer saberes que oferecem elementos e recursos auxiliares para a produção de trabalhos científicos" (Projeto REDE UNEB2000, item. 2,4).



Núcleo de estudos integrados composto por:

"1. Atividades Complementares as quais objetivam maior aprofundamento dos conhecimentos específicos ministrados nas aulas presenciais, enfatizando alguns instrumentos pedagógicos e culturais indispensáveis à formação global dos professores/alunos.

2. Seminários Temáticos, metodologia utilizada para abordar, de maneira mais ampla, variáveis culturais políticas e sociais, extraídas da necessidade da comunidade, com vistas a contribuir na construção do indivíduo participativo, autônomo e criativo dentro da sociedade" (Projeto UNEB 2000, item 2. 4).

- Duração do curso e a formação dos professores. Dados levantados através de entrevistas:

"Quanto à relação da duração do curso e sua suficiência para a minha formação eu lhe digo que se compararmos com outro curso não tivemos diferença em termos de conteúdo das disciplinas. A diferença está em relação ao tempo para preparar as coisas, as atividades que nos eram solicitadas, que também eram muitas, ai sim, o tempo era pouco. Por exemplo, em um curso de outra universidade de duração maior, o tempo que os alunos tinham para preparar os trabalhos era o dobro do nosso. Se para eles o trabalho era pedido em trinta dias, para nós era quinze dias o que era muito pouco. Não tínhamos tempo para nada. Eu estudava todos os dias, domingo, feriado, dia santo, dia de aniversário, mas recebia incentivo de minha família por que para eles era muito importante e motivo de orgulho eu estar estudando em uma universidade. E lhe digo que o esforço valeu a pena" (PA3).

"Então não importa se o curso é curto ou longo o importante é a qualidade dos professores e a forma como você encara o curso e o quanto você estuda para desenvolver o conhecimento. O conhecimento, apesar de a universidade ser um pretexto para ele entrar em nossa vida, não está só ali nos bancos da universidade" (PA3).

"Só após a formação é que a gente consegue ver o aluno em sua plenitude" (PA3).

"O curso foi intensivo e a gente se reunia para estudar no final de semana" (PAs).

"A Carga horária foi pouca. Mas a o problema não é da universidade a questão é que o Governo permite programas de natureza intensiva" (POS).

Currículo oculto. Dados levantados através de entrevistas:

"O currículo oculto era o ponto de partida das abordagens de cada componente curricular" (TPe).

"Em cada proposta de atividade os professores levantavam o conhecimento prévio" (PA4).

"Durante o curso, os nossos saberes eram levados em consideração. Sempre era feito um levantamento prévio dos conhecimentos com a turma. Então era assim: quando se ia introduzir um novo assunto isto era o ponto de partida para ampliar as discussões. Então eu percebi que os nossos conhecimentos sempre eram validados" (PA4).

"Durante toda a disciplina (componente curricular), apesar de ser uma área eminentemente teórica, sempre faz-se uma interface com a realidade e com o cotidiano e as contribuições maiores são dos professores/alunos" (POS).

"Quanto ao currículo oculto eu digo que levando-se em conta que sou professor de Geografia, as vivências e experiências dos professores/alunos acerca do lugar foram importantes para um bom desenvolvimento do trabalho" (POG).

"O Projeto foi elaborado para atender uma exigência da LDB - para professores que já estavam em sala de aula e precisavam ter um diploma de nível superior. Em se tratando de professores/alunos com experiência, eles já trazem saberes, alguns ainda do senso comum, mas que na sala de aula foram reconstruídos" (POHE).

Orientação e acompanhamento das atividades pelos professores /orientadores e avaliação do curso. Dado levantado através de entrevista:

"A gente alinhava a teoria e a prática por que os professores/orientadores estavam aqui e ali, ou seja, estavam na sala nos dando aula e estavam cobrando o que nos davam dentro de nossas salas, observando se estávamos aplicando o que tínhamos aprendido. O nosso erro não era motivo de punição e sim de ponto de partida para a melhoria" (PA4).

"O acompanhamento das atividades de formação era feito em cada aula. Em todas as aulas nós éramos avaliados, além do acompanhamento de nossa formação ser diária os professores/orientadores visitavam as escolas onde trabalhávamos para verem como estávamos passando o conteúdo para os nossos alunos e as metodologias que estávamos utilizando" (PA3).

"Nós nos sentíamos na obrigação de melhorarmos a nossa prática quando víamos os professores/orientadores inovando as aulas, utilizando vários recursos metodológicos como: retroprojetor, trabalhos em grupo, filmes, seminários, dramatização, filmes sobre comunidades. Faziam conosco trabalhos com produções individuais e coletivas, seminários, oficinas e elaboração de Projetos. Isso tudo nos estimulava a criarmos com os nossos alunos. O que eles exigiam de nós com relação às nossas aulas era que elas fossem prazerosas a tal ponto que motivassem a criança a estudar e a aprender, ai depois, os professores/orientadores, iam para as nossas salas querendo ver o diferencial nas aulas dadas por nós em nossas escolas" (PA4).

"Na mudança da minha prática eu introduzi jogos em minha aula e qual a criança que não gosta de jogos, do lúdico? Na fala deles: "Pró podia ser sempre assim?" Estávamos praticando as atividades sugeridas e elas estavam estimulando os alunos" (PA1).

"Na carga horária do curso existe uma hora/aula disponibilizada para encontro do coordenador local com os alunos para ouvir suas impressões e posicionamentos de como está o andamento do curso " (CGP).

"Os professores eram claros quando solicitavam as atividades. No início do curso tivemos problemas porque não perguntávamos, mas depois aprendemos e ficou tudo mais fácil " (PA1).

"Os trabalhos eram muito bem orientados. Era muito boa a dinâmica dos professores neste sentido" (PA4).

"No final de cada semestre recebíamos um questionário para preencher com questões fechadas para avaliarmos os professores/orientadores e o coordenador local. Entretanto, tínhamos reunião com o coordenador local para fazermos nossas observações " (PAs).

#### Impactos da formação.

As informações referentes ao impacto da formação nos diversos interessados no programa, estas foram colhidas apenas através de entrevistas.

- Na vida profissional:

"O problema era transformar minha mente de secundarista em universitária, para ter esse olhar, para ver com os novos olhos o novo momento. As componentes curriculares estudadas no curso, principalmente as estruturantes, me ajudaram muito inclusive a que eu compreendesse a ser eu mesma" (PA4).

"A formação, ela nos impulsionou a nos qualificarmos. É necessário o aprimoramento no dia a dia para resolvermos os problemas que enfrentaremos no mercado de trabalho. No momento ela foi suficiente para me impulsionar. Pra nós do curso, ela foi o pontapé inicial" (PA4).

"A formação foi importante para a minha ascensão profissional. Hoje eu sou coordenadora pedagógica" (PA3).

"As mudanças foram significativas, muitos professores/alunos após o término do curso seguiram seus caminhos com mais êxito, alguns assumiram cargos públicos outros continuam na educação galgando outras posições" (POS).

"Neste curso abri meus horizontes, aprendi a estudar e a enxergar o meu aluno e os que estão ao meu entorno" (PA2).

"O curso me preparou para o momento me possibilitou uma formação profissional e depois do curso fiz dois concursos públicos e hoje faço parte de uma rede filantrópica na qual prestei avaliações e isso se deu devido ao meu currículo, ao fato de ter a graduação por ter a formação. Entretanto nenhuma formação é completa e temos de estar sempre nos qualificando" (PA2).

"As melhorias observadas durante o curso foi que melhorou a minha prática pedagógica e depois do curso surgiram novas oportunidades" (PA3).

- Impacto na capacitação dos professores/alunos

Questionamos se o curso de formação foi suficiente para capacitar os professores/ alunos ou necessitava-se de formação continuada e as respostas por grupo de entrevistados foram as seguintes:

"Sinto-me melhor preparada, mas é necessário estarmos sempre melhorando" ( PAs).

"Os professores/alunos estavam preparados, entretanto sempre há a necessidade de formação continuada" (CL).

"Os professores/alunos estavam melhor capacitados, entretanto a educação continuada é algo que não deve ser descartado em todo e qualquer processo de formação" (POE).

#### Impacto na vida pessoal dos envolvidos:

- Coordenador local:

"Para mim como pessoa foi uma experiência ímpar. Por que se vai lidar com um grupo de professores experientes dentro de uma perspectiva nova, sim, por que eles estavam mudando, começando um processo de mudança para atender à nova legislação. Como coordenadora eu passei a viver melhor as necessidades do Município eu me coloquei à disposição para ajudar a resolver o problema" (CL).

- Professores/formadores:

"Significou muito, a satisfação como docente, a verdadeira realização profissional, o quanto é importante trabalhar para quem valoriza o que sempre esperam " (POS).

"Foi uma das melhores coisas que já aconteceram comigo. Eu tive um acréscimo de valores. Acho que você ir para aquele local levar um pouco de conhecimento para aquelas pessoas é muito gratificante. Não existe nada que supere você como uma profissional ter essa experiência " (POE).

"Sinto-me Feliz, com a sensação da missão cumprida" (POM, POHE e POPP).

"Para mim isto foi algo diferenciado e enriquecedor, principalmente porque o público-alvo são alunos trabalhadores e especialmente da educação" (POG).

- Coordenador geral:

"Impactou em minha vida de uma maneira tremenda, me proporcionou duas grandes profundas satisfações. Essas duas satisfações se juntam porque quando eu vi a formatura deles e o sacrifício deles e a perseverança e foram até o fim e compreenderam a necessidade de melhorar em sala de aula e, da oportunidade que eles tiveram de se refazerem e se recriarem como professor. Foi demais! Eu ouvia sempre deles isto: "eu não ensinava melhor por que eu não sabia como ensinar melhor". Eu não tinha ideia de como seriam esses professores. Quando eu dei o nome de REDE UNEB 2000 eu pensei que ia formar apenas 2000 pessoas mas no entanto começamos com mais de 2000 professores/alunos e agora já estamos na nona etapa e já formei 21000 professores/alunos. Como profissional agora posso me reformar(aposentar) muito feliz porque contribui para a melhoria do ensino na Bahia. Isso é bom demais e não é sempre que temos oportunidade de fazer um trabalho deste. Não é fácil para mim já com 79 anos viajar pelos Municípios da Bahia para dar assistência aos departamentos aos quais os cursos estão ligados. Mas se me perguntassem se eu faria de novo, esteja certa que eu responderia sim" (CGP).

- Professores/alunos:

"Esse curso impactou a minha vida em diversos aspetos. Despertou o interesse pela minha vida acadêmica e melhorou a minha prática, fui convidada para trabalhar como coordenadora escolar, hoje sou concursada na área, trabalho como técnica do Programa Escola Ativa, também faço parte da Equipe local do PAR e PDE, e tudo isso agradeço a essa iniciativa da UNEB junto ao Município" (PA3).

"Para mim o curso foi muito bom. Representou muita coisa. Melhorou tudo em minha vida. As melhorias observadas durante o curso foi que melhorou a minha prática pedagógica e depois do curso surgiram novas oportunidades" (PA3).

"Neste curso abri meus horizontes, aprendi a estudar e a enxergar o meu aluno e os que estão a minha volta" (PA2).

"Agradeço ao curso o lugar que ocupo hoje. Fui convidada para fazer parte da coordenação pedagógica" (PA3).

"Aprendi a ser melhor" (PA3).

"Olhe o que o curso fez comigo: me graduou, me permitiu ter ascensão profissional e melhorou a minha prática " (PA3).

"O curso me preparou " (PA2).

"Eu acho que o curso mudou muitas mentalidades, despertou muitas consciências, como também trouxe à tona a capacidade crítica, reflexiva e questionadora da realidade na qual eles estão inseridos" (POS).

- Na comunidade:

"Os que criticavam-nos por estarmos fazendo uma formação diferenciada, quando nós viemos para a secretaria de educação e eles passaram a trabalhar conosco, viram a nossa capacidade" (PA2).

"O curso influenciou os outros professores não graduados a estudarem na universidade" (PA1).

"O curso atendia à necessidade da comunidade sim, a partir do momento que ela viu que o professor qualificado é mais adequado para ensinar seus filhos. Mesmo nós sabendo que ter uma graduação não significa melhor qualidade, para a comunidade o fato de estarmos estudando na universidade significava qualificação. Os pais diziam: "meu filho estuda com a professora universitária". Outros pais matriculavam os filhos nas escolas onde tinha professor estudando na universidade. Por esta razão a comunidade influenciou, ou pressionou, de uma certa forma, os outros colegas professores que ainda não tinham a formação em Pedagogia a buscarem se formar" (PA3).

"Atendeu à comunidade, o professor teve novo olhar sobre a turma, os pais queriam os filhos estudando com os professores/alunos por serem universitários e isso despertou outros colegas para fazerem a formação" (PA2).

"Sim, essa formação atendeu a necessidade da comunidade local no desenvolvimento dos alunos e maior credibilidade na escola em relação as famílias. Imagine uma escola na periferia, que, de 04 (quatro) professores existentes 03 (três) destes estavam na faculdade se aprimorando para ensinar crianças de alfabetização à 4ª série, pois os que faziam o ensino superior só queriam lecionar no ginásio" (PA4).

"O impacto é muito grande na comunidade, tendo em vista que o número de professores graduados aumentou resultando na mudança de valores da comunidade. Os professores/alunos possuíam forma tradicional de trabalhar" (POE).

"O curso impactou a minha vida. Tudo mudou depois dele, minha prática, minha postura em sala de aula. Isso era sentido nos alunos por que a nota deles melhorou e o índice de repetência diminuiu" (PA2).

"Todos os trabalhos que fazíamos envolvendo a comunidade ela aparecia e participava de uma maneira muito presente. Tudo mesmo, os seminários os projetos que desenvolvemos, as aulas públicas. A presença da comunidade foi marcante mesmo" (PA4).

"Todas as atividades que fazíamos para a comunidade ela aparecia e os pais todos vinham" (TPe).

"Creio que os impactos na comunidade foram inúmeros, só o fato de poder ampliar o horizonte dos professores/alunos acerca da Geografia como ciência e da aplicabilidade da mesma no cotidiano e, isso servir de base para que eles fizessem uma ressignificação de sua prática, certamente foi uma boa contribuição" (POG).

- Na instituição formadora:

"Quando a universidade se reuniu com os prefeitos e anunciou o projeto, falando que este era fruto de pesquisa feita por ela junto à comunidade, principalmente junto aos professores que não tinham nível superior e alegavam não terem tempo para estudar na universidade em função de serem professores ligados à prefeitura e isto os impedia de largar seus postos de emprego, além da falta de recursos financeiros de muitos deles, os prefeitos viram a chance de melhorar a qualidade da educação em seu Município e aproveitaram a oportunidade.

Na verdade eles também viram que isto ia trazer recursos financeiros para a educação proveniente do MEC para o Município deles, que foi a origem de recursos para pagar aos professores, ia dar prestígio para o Município, além de melhorar a qualidade da educação no Município. Tudo isto fez com que se sentissem orgulhosos de receberem a universidade. Logo, isto foi muito significativo para a universidade porque pode cumprir sua função social, além de receber uma maior gama de alunos" (CGP).

Aumento da credibilidade da Universidade junto aos seus funcionários e à comunidade pontuado pela fala da coordenadora de estágio:

"Mudança de ponto de vista de alguns professores/alunos e colegas da UNEB que descreditavam no curso. A descrença se dava em função do curso ser diferenciado com dois anos de duração e, depois, ao verem a qualidade dos profissionais que estavam sendo formados, perceberam que tal descrença não fazia sentido" (POE).

#### **4.4.2.4. No âmbito dos produtos observados**

Os dados que compõem este elemento da matriz descritiva foram levantados através da análise documental e entrevistas. Dentro dos produtos observados compondo o resultado ocorreram os seguintes fatos:

1. Foram formados 98 professores/alunos
2. Índice de aprovação num percentual de 98%
3. Índice de evasão foi de 2%
4. Todos apresentaram monografias com resultado final acima da média que era 7,0

O resultado da avaliação do curso realizado pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) não foi contemplado nesta avaliação devido ao fato de, no período, o governo ainda não fazer a avaliação nacional dando início apenas no ano de 2004.

As produções de monografias que foram realizadas em grupo de no máximo quatro professores/alunos. As sinopses dessas produções encontram-se no anexo de número 7 deste trabalho.

#### **4.4.3. Resultado da análise dos dois primeiros anos do projeto**

##### **4.4.3.1. Análise das contingências**

Ao observar as congruências e contingências entre os elementos: antecedentes, processos e produtos, como resultado da análise da contingência lógica baseado nos dados empíricos e análise documental, concluímos que é razoável assumir que os antecedentes propostos permitiram a execução dos processos pretendidos, pois o corpo do projeto e a soma dos objetivos dos envolvidos e da universidade agregados às características dos professores/alunos, professores/orientadores, universidade e coordenadores, condicionaram e permitiram que os processos pretendidos fossem levados a efeito, uma vez que, uma análise lógica das intenções é de suma importância no processo avaliativo de um programa o que segundo Provus (1971, *apud* Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p.247), "funciona como guia dos juízos acerca da solvência teórica e adequação estrutural do programa" e Stake (2006), falando sobre uma de suas condições, diz que as análises da contingência das condições observadas devem estar baseadas em critérios de evidência empírica. Este autor também adverte para que o impacto do programa seja observado e apontado.

As relações internas e externas foram de suma importância para a o funcionamento do curso uma vez que este funcionava no prédio da prefeitura onde o município de Catu firmou convênio em ato oficial com a UNEB, o que permitiu a realização do curso. Observou-se que,



tanto a UNEB quanto a Prefeitura Municipal de Catu cumpriram com seriedade o acordo, a despeito das dificuldades enfrentadas pelas partes interessadas. A Rede UNEB 2000 neste Município está ligada ao Departamento de Educação - Campus II, da UNEB, situado em Alagoinhas, uma cidade que dista da cidade de Catu em 28 Quilômetros.

As relações que a universidade, através do coordenador local, mantinha com o prefeito, segundo dados das entrevistas, eram boas, havia entrosamento, diálogo e atendimento às solicitações, com algumas ressalvas, como podemos observar ao pontuar o elemento recursos materiais (materiais de apoio e recursos financeiros), associado às relações internas e externas e observar a relação de contingência causal entre eles. Foi observado que o objetivo da coordenação local serviu de elo para que não faltasse material para o curso e o produto pretendido fosse levado a efeito, com exceção de livros didáticos. As entrevistas relatam que o fato foi amenizado com a utilização dos professores/alunos de livros didáticos pertencentes à biblioteca particular dos professores/orientadores e campanha de doação realizada pelos professores/alunos. As relações internas entre coordenadores, professores/alunos e professores/orientadores também foram consideradas importantes para o bom funcionamento do curso e resolução dos problemas que surgissem. Tais fatos foram confirmados conforme relatos dos envolvidos no programa.

"A relação com o Município era boa, porque sempre que se pediam algo era concedido e tudo que estava no convênio era acatado, considerando certas dificuldades as solicitações eram atendidas. A Secretaria de Educação estava sempre disponível a ajudar" (CL).

"Materiais existiram em quantidade necessária. Não houve abundância, mas sempre que necessitávamos a prefeitura providenciava, mas, quanto aos livros, isso era um problema" (CL).

"Levávamos livros para os alunos consultarem em sala de aula por vezes até 10 (dez) unidades e disponibilizávamos textos de outros autores" (POS).

"A coordenação foi boa. Sempre que a gente procurava a coordenadora ela estava disposta a ouvir " (PA2).

"Eu nunca tive problemas com a coordenação. Minha coordenadora era nota 10 (dez)" (POS).

É Possível identificar a contingência lógica causal entre este componente dos processos pretendidos com antecedentes pretendidos (efetivamente representados pelo projeto e objetivos dos atores) e com os produtos pretendidos, uma vez que este elemento foi de suma importância para a logística do programa.

Concernente aos objetivos dos professores/alunos e interesse dos professores/alunos foi observado que os objetivos dos professores/alunos eram contingentes a seu interesse demonstrado durante o período do curso, todavia, não eram em sua totalidade aparentemente congruentes aos objetivos dos professores/orientadores, entretanto, a grande motivação dos professores/alunos, constatada através das entrevistas, permitiu e facilitou aos professores/orientadores porem em prática os objetivos curriculares.

Observamos aqui que em termos de congruência entre antecedentes dos professores/alunos e professores/orientadores, no que concerne aos objetivos pretendidos a ausência de analogia, porém a presença de consequência, uma vez que a condição para obter o nível superior passa pela aquisição de competência através da aprendizagem. Devido à divergência de objetivos entre professores/alunos e professores/orientadores a relação de contingência fica comprometida. Percebe-se a ausência aparente de congruência e contingência, entretanto apontamos o que Robert Stake (2006) chama de "efeito secundário", ou seja, o que ocorreu não era o que os professores/alunos buscavam a nível de produto pretendido, entretanto foi algo que adquiriram juntamente com a certificação.

"O curso era à noite, mas eu vinha assim mesmo cansada depois do trabalho. A gente marcava finais de semana para estudar" (PA3).

"Meu objetivo era cumprir a Lei que determinava um prazo de 10 anos para que todos os professores tivessem nível superior" (PA2).

"Eu queria me graduar" (PA1 e PA4).

"Houve muito interesse dos alunos, eles estavam muito motivados, muito embora o curso fosse noturno todos queriam ser alunos da universidade. Na verdade estávamos todos torcendo e trabalhando para que tudo desse certo" (POE).

"Nós, professoremos/ formadores, percebemos o crescimento dos professores/ alunos durante todo o desenvolvimento do componente curricular, através do interesse em aprender, da participação, das avaliações e da postura de cada um" (POM).

"Quanto às minhas expectativas ao ministrar o curso, são de que os professores alunos possam construir e reconstruir saberes, que possam a partir dos conhecimentos adquiridos trabalharem com mais segurança e com qualidade. Os objetivos sempre são alcançados" (POM).

"Minha expectativa é contribuir de forma que o aluno se perceba na realidade na qual está inserido, bem como partilhar e estimular as relações de integração e interação entre os alunos e

professor/aluno e mediar os conhecimentos e interfaceá-los com outros conhecimentos. Esses meus objetivos foram alcançados" (POS).

Foi observada a ausência de contingência entre objetivos dos professores/orientadores e disponibilidade de tempo extra de assistência para os professores/alunos. Uma vez que os professores orientadores visavam de um modo mais genérico: Atender as necessidades e realidades dos alunos; construir e reconstruir saberes; permitir-lhes ter um novo olhar sobre o conteúdo central da disciplina que ele ensina; aprofundar-lhes a capacidade de análise; despertar-lhes a consciência de sua realidade; ajudá-los a partilhar e estimular relação de integração entre o professor e sua classe de alunos; mediar e interfacear conhecimentos; ajudá-los a trabalhar com mais segurança, entende-se que dado aos antecedentes dos professores/alunos, em sendo o primeiro curso de formação em nível superior e, levando-se em consideração a curta duração do curso, a carência de acesso a internet e a falta de acesso a maior quantidade de fonte bibliográfica, infere-se que o tempo extra para dar assistência ao professor/aluno seria elemento intensificador de consecução de objetivos com maior eficácia, entretanto, independente da sua existência, os objetivos dos professores/orientadores foram alcançados, assim como dos demais atores do projeto.

Conforme relato dos (PAs), "não existia tempo extra por parte dos professores/orientadores para dar assistência ao aluno, mas todas as vezes que nós ligávamos para um professor ele atendia com muito boa vontade". Lançando mão do que dizem Alarcão e Tavares (1987, pp. 93-94), "convém ter ainda em atenção a personalidade dos professores e o seu nível de desenvolvimento cognitivo [...]". Assim, convém dizer "que os professores não podem ser tratados todos da mesma maneira e que uns podem necessitar de um tratamento mais diretivo do que o outro ou de um tratamento mais diretivo numa determinada fase do seu desenvolvimento profissional". É razoável inferir que a ausência de parcela extra de tempo de assistência do professor/formador para o professor /aluno tem impactado o processo da aprendizagem, entretanto não o anula.

Ao fazer o levantamento de documentos que estruturam a dinâmica do projeto, no que concerne à composição da grelha curricular, a qual dispõe as componentes curriculares em núcleos estruturados pelo tipo de conhecimento que se pretende transmitir, além das atividades complementares, dos seminários temáticos e do fluxograma do curso de licenciatura em pedagogia que compõe a grelha de cursos da universidade, observou-se que as componentes selecionadas, estão compatíveis com as abordadas no curso continuado de licenciatura

oferecido anualmente pela UNEB sendo sua seleção direcionada e adaptada ao tipo de formação em questão. Então, para efeito de análise de contingência, buscou-se analisar as descrições da instrumentalização das atividades desenvolvidas pelos professores /orientadores e dos recursos mobilizados para o alcance das aprendizagens em conjunto com os dados empíricos e percebeu-se a razoabilidade em concluir que a metodologia utilizada pelos professores/orientadores permitiu que os seus objetivos, em conjunto aos objetivos do curso, fossem viabilizados, resultando em uma prática pedagógica dos professores/alunos constantemente acompanhada e incisivamente corrigida quando estas se desassociavam da teoria explorada em sala de aula:

"Os professores diversificaram a utilização de métodos e recursos durante suas aulas. Tivemos muitos seminários, oficinas, dramatização, aulas expositivas, aulas públicas aos sábados, desenvolvemos projeto junto a comunidade, aulas de campo na disciplina geografia" (PAs).

"A gente alinhava a teoria e a prática por que os professores/orientadores estavam aqui e ali, ou seja, eles estavam na sala nos dando aula e estavam cobrando o que nos davam dentro de nossas salas, observando se estávamos aplicando o que tínhamos aprendido. O nosso erro não era motivo de punição e sim de ponto de partida para a melhoria" (PA4).

Alem disto, os professores/orientadores efetuavam o acompanhamento das atividades dos trabalhos dos professores/alunos de maneira pontual:

"O acompanhamento das atividades de formação era feito em cada aula. Em todas as aulas nós éramos avaliados" (PA4).

Percebeu-se que tal fato é uma contingente causal da qualidade dos professores/orientadores devido às seguintes características:

1. Sua habilidade em adaptarem-se ao tipo de formação em questão:

"A flexibilização do currículo exigia que se tivessem professores com alguma experiência no ensino fundamental. Os professores/orientadores, todos de nível superior, vinham com uma teoria e se deparavam com professores que possuíam práticas que eles desconheciam. Então se buscou professores que tivessem a sensibilidade para entender a vivência desse professor/aluno. O currículo foi feito para a formação de professores que estão em exercício, assim, em sua prática, o professor/orientador buscou com o uso de seus conhecimentos, experiência profissional e metodologias, alcançar transformações no modo de agir não apenas dos professores /alunos como também em si próprio pelo interagir e pelo construir e desconstruir" (CL).

2. Sua experiência e *performance* em administrar o currículo previamente estabelecido em função da especificidade do curso, tendo o currículo oculto como elemento de partida para a reconstrução do conhecimento. Conforme disse (POM):

"O Programa REDE UNEB 2000 foi elaborado com componentes curriculares voltados para a formação do professor que já atua em sala de aula".

Entretanto, não se pode dizer que o conjunto das componentes curriculares selecionadas atendia em sua totalidade às necessidades de conhecimentos da grande maioria dos envolvidos no programa, tendo sido sugerido que o currículo contemplasse, com carga horária própria, as componentes multiculturalismo explorando a etnicidade e diversidade cultural e, tecnologias da educação. Outra sugestão foi que, dada a complexidade da componente curricular, do volume de informações que ela comporta e também de sua importância para instrumentalizar conhecimentos com o uso da tecnologia, a componente informática tivesse sua carga horária aumentada. Fatos comprovados pelas declarações dos professores/alunos entrevistados, da coordenadora local do programa e da professora coordenadora do estágio:

"As disciplinas que tivemos foram suficientes, Eu só gostaria que tivessem incluído uma disciplina de tecnologia da educação" (PAs ).

"Em minha opinião as componentes curriculares foram suficientes e a carga horária também foi boa, entretanto eu sugeriria que, dada a complexidades e a gama de informações que ela comporta, aumentasse a carga horária da componente Informática no programa" (CL).

" Eu penso que matérias como a multiculturalismo abordando diversidade cultural e etnicidade deveriam ser tratados como objeto de estudo em uma componente curricular e não em forma de simples abordagem diluída em outras componentes curriculares" (POE).

Não se pode dizer que a forma de estruturação e as abordagens das componentes curriculares não foram satisfatórias para a consecução dos objetivos propostos, principalmente no que concerne às aprendizagens, que, por serem um produto pretendido, demonstraram uma relação de causalidade com toda a dinâmica do projeto, em especial com o acompanhamento das atividades dos professores/alunos pelos professores/orientadores, com a composição da grelha curricular e com a qualidade dos professores/orientadores, conforme diz (PA3):

"Nossa aprendizagem era fruto de nossa leitura intensificada, a partir do conteúdo que nos era passado em sala de aula e da exigência de colocarmos em prática o que nos era ensinado. Isso era um desafio pra mim e isso intensificava cada dia o aumento do meu conhecimento. Isso era visto no grupo todo" ( PA3).

"Eu usei as teorias da aprendizagem para alcançar as crianças e o que eu aprendi em psicologia me ajudou muito. Na verdade foi o conhecimento que me foi passado que eu usei e funcionou" (PA3).

"O acompanhamento das atividades de formação era feito em cada aula. Em todas as aulas nós éramos avaliados, além do acompanhamento de nossa formação ser diária, os professores/orientadores visitavam as escolas onde trabalhávamos para verem como estávamos passando o conteúdo para os nossos alunos e as metodologias que estávamos utilizando" (PA3).

Esta análise passa pela questão da existência de critérios de profissionalidade os quais delimitam o conhecimento do professor, organizado em muitas dimensões, explicitados pelos autores Wilson, Shulman e Richert (1987) citados por Pacheco e Flores (1999, p.19) como "conhecimento dos conteúdos das disciplinas; conhecimentos pedagógicos; conhecimento curricular; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos; conhecimento do contexto educativo e conhecimento dos fins educativos", além do conhecimento prático trata-se de um "conhecimento com conteúdos específicos, com orientações determinadas e com uma estrutura explicativa [...]". Dizem os autores: "é aquilo que o professor faz num determinado contexto ocupacional, servindo para resolver tensões, gerir dilemas e simplificar as complexidades existentes", (ibidem, pp.30-31), e isto ficou evidenciado pelos relatos das entrevistas.

O projeto REDE UNEB 2000 diz que o profissional que o curso pretende formar deverá ser capaz de interagir com as transformações sofridas pela nova geração de alunos; intervir, experimentar e refletir sobre sua prática e o valor agregado dos projetos pedagógicos que desenvolve; refletir sobre si mesmo como pessoa, sobre a vida e sua profissão e assimilar o incremento acelerado e o conhecimento científico na cultura, nas artes, elemento básico do currículo escolar, assim como as novas tecnologias da educação. Na análise de contingência entre processo pretendido e produto pretendido pode-se observar a relação de causalidade entre este (produto pretendido), os respetivos objetivos dos professores orientadores e a justificativa curricular uma vez que, tendo a LDB, dado autonomia à Instituição de ensino superior para fixar o currículo de seus cursos, isto permitiu que a UNEB flexibilizasse o currículo, reduzisse o período de conclusão do curso, a estrutura curricular fosse nuclearizada, promovesse a inserção de elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, articulasse a teoria com a prática onde o professor/aluno pudesse ser acompanhado em sala de aula, local do seu estágio, e supervisionado, tendo sua prática analisada. Tomando como ponto de partida apenas

uma citação de um dos professores/orientadores, já supra citada, abordamos o fato, seguido de algumas afirmações dos demais envolvidos no programa:

"Minhas expectativas ao ministrar o curso, são de que os professores/alunos possam construir e reconstruir saberes, que possam a partir dos conhecimentos adquiridos trabalharem com mais segurança e com qualidade" (POM).

Para tanto:

A aula do professor/aluno era observada, eram destacados os pontos negativos, e em sala durante a aula era comentada a falha e trabalhávamos para corrigi-la, Preservando claro, os nomes dos professores/alunos que os cometeram. A minha aula muitas vezes era iniciada com o tema referente à falha " (POPP).

"Duas vezes por semana eu tinha minhas aulas observadas" (PAs).

"As atividades de estágio eram acompanhadas pelo professor/orientador com visita em sala de aula durante o curso. Isso me preparou melhor, primeiro que eu buscava sempre dar o meu melhor e a falha do meu melhor era trabalhada no dia da aula da professora, as vezes a aula começava com o tema do meu erro" (PA3).

"No processo de avaliação, as avaliações desenvolvidas foram objetivas e subjetivas, pois a cada conteúdo dado usava uma metodologia apropriada com sua respectiva avaliação: trabalho em grupo, individual, prova escrita, seminário, trabalho em sala, trabalho para casa, visita, etc. A avaliação desempenha um papel de soma, de crescimento e superação das limitações" (POS).

### Impacto do programa

Segundo Stake (2006), o impacto do programa de um modo geral é parte importante do resultado da avaliação, deste modo pode-se observar a contingência lógica entre os elementos do processo pretendido e o impacto do programa, este como parte do produto pretendido. Pode-se perceber que toda a dinâmica do processo pretendido ou processo de formação corroborou para que mudanças ocorressem tanto na vida dos professores/alunos quanto nos demais envolvidos no programa. Nos professores/alunos podemos perceber que o acompanhamento dos trabalhos, em conjunto com a qualidade dos professores/orientadores e componentes curriculares tiveram uma relação causal mais pontual junto aos impactos, uma vez que conduziram o processo de aprendizagem dentro do tempo estipulado pelo programa para atingir seu objetivo. Nos demais interessados observou-se que o impacto foi fruto da relação causal do conjunto de todos os componentes do processo pretendido.

A razão deste levantamento e confronto, baseia-se na orientação do modelo usado como referência para a análise, quando o seu autor conclama uma visão holística dos contributos dados para a avaliação de um determinado processo educativo, direcionando-a para a busca da globalidade, ou seja, uma avaliação que contemple todas as informações previsíveis ou não, necessárias para a formação do juízo avaliativo de maneira integral que inclui buscar entender os efeitos produzidos pela implementação do programa, não apenas nos indivíduos de sua pertença como em seu entorno. Na continuação da análise dos dois primeiros anos de funcionamento do programa a nível de seu impacto é razoável, com base nos resultados empíricos, admitir que estes ocorreram em várias esferas e, dentro da perspectiva da análise, apontamos os mais imediatamente importantes para efeito de informação e também mais perceptíveis, de modo que apontamos os ocorridos na seguinte ordem:

1. Na vida dos professores/alunos

O programa impactou a vida dos professores alunos tanto a nível pessoal quanto profissional em termos de desempenho, reconhecimento e ascensão.

Na vida pessoal, o mais perceptível foi a autoestima, pois a possibilidade de mudança de nível secundário para universitário proporcionou-lhes muita alegria, além do novo estado ser reconhecido pela comunidade e motivo de orgulho para suas respectivas famílias, contribuindo para o seu crescimento pessoal, percebido através das falas em seguida:

[...] "então o curso chegou e eu resolvi fazer e por fim fui aprovada, o que me deixou muito feliz porque agora eu ia ser universitária!" (PA3).

"Os pais diziam: meu filho estuda com a professora universitária" (PA4).

"As componentes curriculares estudadas no curso principalmente as estruturantes me ajudaram muito inclusive a que eu compreendesse a mim mesma" (PA4).

"(...) mas recebia incentivo de minha família por que para eles era muito importante e motivo de orgulho eu estar estudando em uma universidade. E lhe digo que o esforço valeu a pena" (PA3).

"Aprendi a ser melhor" (PA3).

" [...] Me senti apta para atuar como professora" (PA4).

"Após a formação dos professores as pessoas que criticavam passaram a ver a qualidade do novo profissional" (PA3).



Impacto na vida profissional do professor/aluno

Na vida profissional o impacto foi muito intenso, isto porque a primeira mudança deu-se na identidade profissional caracterizada pela aquisição de novas concepções, ampliação da visão do seu aluno e conseqüente mudança em sua prática pedagógica, frutos não apenas da autoestima como também das aprendizagens. Os demais aspectos já foram citados anteriormente, mas a título de continuidade de exposição do tópico os citamos outra vez: desempenho, reconhecimento e ascensão, abordados conforme citações dos entrevistados:

- Nas concepções em diversas áreas, fruto das aprendizagens refletindo em visão do mundo e de sua realidade como profissional, desencadeando mudanças principalmente nas práticas pedagógicas.

"O curso mudou minha visão de sala de aula e minha prática pedagógica" (PA1).

"A minha prática mudou muito. Depois da graduação a gente cresce em todos os sentidos. O seu olhar para a vida e para o mundo muda muito" (PA3).

"Aumentou meus conhecimentos, mudou minha regência e postura como educadora. Passei a usar novas estratégias" (PA1).

- Trabalho diferenciado.

"Na mudança da minha prática eu introduzi jogos em minha aula e qual a criança que não gosta de jogos, do lúdico?... Na fala deles: "pró podia ser sempre assim?" Estávamos praticando as atividades sugeridas e elas estavam estimulando os alunos" (PA1).

- Novo olhar para o aluno e concepção do papel do professor.

"Durante o magistério eu era uma professora conteudista, após a formação percebi que precisava ver o aluno corpo e alma, como as coisas passam na cabeça do outro" (PA3).

"Na verdade eu comecei a perceber como conseguir que o outro aprendesse aquilo que eu estava no momento ensinando, aquilo que eu estava me propondo a ensinar, como ele aprender aquelas coisas sem que ele perdesse a essência de criança e de adolescentes" (PA3).

"O que eles exigiam de nós com relação às nossas aulas era que elas fossem prazerosas a tal ponto que motivassem a criança a estudar e a aprender, [...]" (PA4).

"A formação para mim foi impar. Muda tudo, muda muita coisa a forma de ver o aluno de tratar o currículo isso é muito importante" (PA4).

"Neste curso abri meus horizontes, aprendi a estudar e a enxergar o meu aluno e os que estão ao meu entorno" (PA2).

"Só após a formação é que a gente consegue ver o aluno em sua plenitude" (PA3).

"[...] Quando eu vim para o curso de formação eu aprendi que a gente precisa não apenas ver o conteúdo, não que ele não seja importante, mas a gente precisava ver o aluno como um todo, a gente precisava ver o aluno corpo e alma e como as coisas se processam na mente dele para a gente poder alcançar ele com o conhecimento [...]" (PA3).

- Conceção de avaliação das aprendizagens:

"Eu coloquei em prática o que eu aprendi. A minha forma de avaliar mudou, passei a avaliar usando diversas formas. Consegui ampliar as formas e consegui entender melhor que não se avalia o aluno apenas através de prova e teste" (PA2).

"Antes eu só fazia provas e teste, depois do curso isso ampliou" (PA1).

- Mudança no desempenho, reconhecimento e ascensão:

"Dado a mudança perceptível nos professores/alunos, o grau de rendimento deles nas componentes curriculares e a satisfação dos professores/orientadores nas reuniões de coordenação é notório que os objetivos foram alcançados. A mudança era perceptível a olho nu. A cada visita que eu fazia à turma de Catú eu a encontrava com um novo perfil. Isso era lindo de ver" (CGP).

"A formação, ela nos impulsionou a nos qualificarmos. É necessário o aprimoramento no dia a dia para resolvermos os problemas que enfrentaremos no mercado de trabalho. No momento ela foi suficiente para me impulsionar. Pra nós do curso ela foi o pontapé inicial" (PA4).

"Esse curso impactou a minha vida em diversos aspetos. Despertou o interesse pela minha vida acadêmica e melhorou a minha prática, fui convidada para trabalhar como coordenadora escolar, hoje sou concursada na área, trabalho como técnica do Programa Escola Ativa, também faço parte da Equipe local do PAR e PDE, e tudo isso agradeço a essa iniciativa da UNEB junto ao município" (PA3).

"O curso me preparou para o momento, me possibilitou uma formação profissional e depois do curso fiz dois concursos públicos e hoje faço parte de uma rede filantrópica na qual prestei avaliações e isso se deu devido ao meu currículo, ao fato de ter a graduação, por ter a formação. Entretanto, nenhuma formação é completa e temos de estar sempre nos qualificando" (PA2).

"A formação foi importante para a minha ascensão profissional. Hoje eu sou coordenadora pedagógica" (PA3).

2. Impacto nos demais envolvidos no programa:

Nos demais envolvidos no programa o impacto foi observado de várias maneiras e em variadas áreas. No que concerne aos diretamente envolvidos como os professores/orientadores e coordenadores, foi percebido nas áreas: Profissional e pessoal, nestes caracterizado pela sensação de ter contribuído para a melhoria da qualidade de vida de pessoas que necessitavam disto, e naqueles pela sensação de dever cumprido, nova experiência além de desenvolver a prática do trabalho em equipe, muito embora a interdisciplinaridade abordada na justificativa curricular, não tenha sido contemplada de forma clara no processo de formação. Na instituição formadora, o impacto foi percebido em larga escala, não apenas em reconhecimento da qualidade do seu serviço prestado como também no alcance de maior contingente de discentes.

- No coordenador local

Na área pessoal:

O impacto se deu no despertar para a realidade dos problemas enfrentados na região que até então, ela como moradora desconhecia, e também no reconhecer a necessidade de disponibilizar-se a ser mais uma para ajudar a resolver os problemas.

"Para mim como pessoa foi uma experiência ímpar. Por que se vai lidar com um grupo de professores experientes dentro de uma perspectiva nova, sim, por que eles estavam mudando, começando um processo de mudança para atender à nova legislação. Como coordenadora eu passei a viver melhor as necessidades do Município eu me coloquei à disposição para ajudar a resolver o problema" (CL).

Na área Profissional:

Impacto se deu ao perceber a real situação da educação local e sentir-se realizada em poder ajudar na construção e desconstrução de saberes em sala de aula daqueles professores.

[...] é possível fazer um trabalho de qualidade em um espaço de tempo reduzido, com um trabalho muito mais significativo para esse fazer- refazer, fazer-refazer, construir- desconstruir a prática desse professor dentro de sala de aula" (CL).

- Coordenador geral

Na área pessoal

Na vida pessoal o impacto se deu ao ver que o seu trabalho surtiu efeito de modo que os professores/alunos compreenderam a necessidade de melhorar em sala de aula e na oportunidade que eles tiveram de se refazerem e se recriarem como 'professor'.

"Eu vi a formatura deles e o sacrifício deles e a perseverança e foram até o fim e compreenderam a necessidade de melhorar em sala de aula e da oportunidade que eles tiveram de se refazerem e se recriarem como professor" (CGC).

Na área profissional

Quando o projeto iniciado com o objetivo de formar apenas 2000 professores já haver extrapolado para 21.000 professores e ter contribuído para a melhoria da educação no Estado da Bahia.

"Quando eu dei o nome de REDE UNEB 2000 eu pensei que ia formar apenas 2000 pessoas mas no entanto já formei 21.000 mil professores" (CGP).

- Na instituição formadora:

Na universidade o impacto se fez em aumento de prestígio, credibilidade e em número de alunos, entretanto observamos que o aumento do prestígio e credibilidade foram efeitos secundários, uma vez que estes elementos não compunham os objetivos declarados da universidade.

"A descrença se dava em função do curso ser diferenciado com dois anos de duração e, depois, ao verem a qualidade dos profissionais que estavam sendo formados, perceberam que tal descrença não fazia sentido" (CL).

- Na comunidade dos alunos do ensino fundamental

O impacto ocorreu na diminuição do índice de reprovação em decorrência da melhoria das aprendizagens onde pôde-se perceber a relação causal entre a dinâmica do processo pretendido e produto pretendido.

"À proporção que eu ia mudando a minha metodologia em sala de aula com aquilo que eu aprendia, eu sentia que eles iam se desenvolvendo melhor, eu senti no desempenho do aluno em sala de aula eles melhoraram as notas bastante quando eu fazia as avaliações. Isso era sentido nos alunos por que a nota deles melhorou e o índice de repetência diminuiu" (PA2).

"O curso impactou a minha vida. Tudo mudou depois dele, minha prática, minha postura em sala de aula. Isso era sentido nos alunos por que a nota deles melhorou e o índice de repetência diminuiu" (PA2).

- Impacto na comunidade local:

Na comunidade local o curso:

A. Impactou na necessidade de outros professores qualificarem-se:

"O curso influenciou os outros professores não graduados a estudarem na universidade" (PA1).

B. Impactou a concepção dos pais sobre qualidade dos educadores locais:

"O curso atendia à necessidade da comunidade sim, a partir do momento que ela viu que o professor qualificado é mais adequado para ensinar seus filhos. Mesmo nós sabendo que ter uma graduação não significa melhor qualidade, para a comunidade o fato de estarmos estudando na universidade significava qualificação. "Os pais diziam: "meu filho estuda com a professora universitária". Outros pais matriculavam os filhos nas escolas onde tinha professor estudando na universidade. Por esta razão a comunidade influenciou, ou pressionou, de uma certa forma, os outros colegas professores que ainda não tinham a formação em Pedagogia a buscarem se formar" (PA3).

C. Impactou a credibilidade da comunidade na atuação e importância da escola:

"Sim, essa formação atendeu a necessidade da comunidade local no desenvolvimento dos alunos e maior credibilidade na escola em relação as famílias. Imagine uma escola na periferia, que de 04(quatro) professores existentes 03 (três) destes estavam na faculdade, se aprimorando para ensinar crianças de alfabetização à 4ª série, pois os que faziam o curso superior só queriam lecionar no ginásio" (PA4).

D. Impactou no número de graduados na comunidade e na mudança de valores da comunidade:

"O impacto é muito grande na comunidade, tendo em vista que o número de professores graduados aumentou resultando na mudança de valores da comunidade. Os professores/alunos possuíam forma tradicional de trabalhar" (POE).

E. Impactou no despertar da comunidade para envolver-se com a escola:

"Todos os trabalhos que fazíamos envolvendo a comunidade ela aparecia e participava de uma maneira muito presente. Tudo mesmo. Os seminários, os projetos que desenvolvemos, as aulas públicas. A presença da comunidade foi marcante mesmo" (PA4).

"Todas as atividades que fazíamos para a comunidade ela aparecia e os pais todos vinham" (TPe).

F. Possibilidade de contribuição para a comunidade da ressignificação da prática dos professores/alunos:

"Creio que os impactos na comunidade foram inúmeros, só o fato de poder ampliar o horizonte dos professores/alunos acerca da Geografia como ciência e da aplicabilidade da

mesma no cotidiano e isso serviu de base para que eles fizessem uma ressignificação de sua prática, certamente foi uma boa contribuição" (POG).

#### **4.4.3.2. Análise das congruências**

Segundo Stake (2006), na análise da congruência busca-se averiguar se os propósitos do programa não se cumpriram. Deste modo, para fazer tal análise, além de usar a análise documental, questionamos a todos os envolvidos como funcionou o programa a título de percebermos, através dos dados empíricos, a percepção dos mesmos, acerca do alcance dos objetivos pelo programa e também para identificarmos a existência ou não de discrepâncias. Procedemos também a comparação entre produtos pretendidos e produtos obtidos para fechamento da análise e o resultado foi o que se segue:

No âmbito dos antecedentes observados foi visto que os antecedentes prognosticados ou pretendidos são congruentes aos ocorridos uma vez que os objetivos e interesses dos diversos envolvidos no programa foram levados a efeito, pois a razão que levou os professores/alunos a procurarem o curso de formação era por que possuíam apenas formação acadêmica em magistério do segundo grau e almejavam concluir o curso superior. O curso, por sua vez, buscou satisfazer a carência da prefeitura a qual não possuía professores qualificados para o ensino das quatro primeiras séries do fundamental, oferecendo o curso superior de pedagogia, iniciando-os na aquisição de atitudes investigativas para auxiliá-los no desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional, cuja ausência, comprometia a qualidade do ensino nesta esfera. A universidade ofereceu o curso para atender as necessidades da Prefeitura levando a formação para os professores que estavam em serviço, residentes na microrregião onde ela possuía unidade a funcionar.

Observou-se o cumprimento do acordo, sendo a UNEB responsável em fornecer o material humano e a Prefeitura em fornecer os recursos materiais e financeiros. O curso possuía coordenação geral que administrou a execução do projeto; coordenador local que procurou garantir que as necessidades internas e externas do programa fossem satisfeitas de modo a fomentar um nível de relacionamento harmonioso entre os professores/alunos, coordenadores e professores /orientadores, Prefeitura e coordenação; professor coordenador de estágio que acompanhou toda a prática dos professores/alunos em suas salas de aula e, professores/orientadores qualificados para o exercício da função constatado pela desenvoltura dos mesmos que em um curto período de tempo trabalharam incisivamente buscando contribuir de forma que o professor/aluno percebesse a realidade na qual estava inserido,

procurando trabalhar no atendimento às suas necessidades e realidade, na expectativa de que eles pudessem construir e reconstruir saberes e, a partir dos conhecimentos adquiridos, trabalhariam com mais segurança e com qualidade.

No âmbito dos processos observados, pode-se identificar discrepância no tocante aos recursos materiais não em sua totalidade, mas no que se refere ao acervo bibliográfico da biblioteca cuja oferta não atendia à demanda, isto porque os livros a serem utilizados como fonte de pesquisa pelos professores/alunos, solicitados pela universidade junto à Prefeitura, não foram fornecidos em quantidade suficiente e também não existiam exemplares de publicações científicas como dissertações ou teses para serem consultados pelos professores/alunos, os quais, se os desejassem consultar, teriam que viajar para a cidade de Alagoinhas, biblioteca na qual estavam cadastrados ou para Salvador, onde está localizada a biblioteca central da UNEB. A consulta aos materiais didáticos não poderia ser feita pela internet, pois os computadores disponíveis não possuíam acesso à rede. Tais fatos não foram impeditivos para que os objetivos da coordenação local concernente às relações internas e externas não se concretizassem, uma vez que o problema foi contornado com a disponibilização de livros das bibliotecas pessoais dos professores /orientadores e por mobilização dos professores/alunos junto a terceiros para aquisição de exemplares através de doações. É coerente dizer que afetaram, não de maneira impeditiva de serem alcançados os objetivos da competência, uma vez falando de congruência entre produto pretendido e produto observado. Porém, foi considerado um defeito no programa ou projeto.

O interesse dos professores/alunos em estudar as matérias oferecidas pelos professores/orientadores em suas disciplinas foi congruente ao desenvolvimento do trabalho destes, levando-os a construção de novos saberes e reconstrução de outros. Não se pode dizer que os objetivos dos professores/alunos eram congruentes em sua totalidade aos dos professores/orientadores, de modo que percebeu-se que o rendimento em termos de aprendizagem dos professores/alunos poderia ter sido mais satisfatório se houvesse tempo extra de assistência por parte do professor/orientador a eles, uma vez que eles, em função dos antecedentes, estavam a ter contato pela primeira vez com o conhecimento científico e faltava-lhes a prática na instrumentalização do mesmo. Entretanto, pode-se dizer que o interesse dos professores/alunos era contingente aos seus objetivos, pois estavam empenhando-se ao máximo para concluírem o nível superior.

Em uma análise geral das congruências entre processo pretendido e processo observado, pode-se perceber que toda a dinâmica do processo pretendido foi congruente ao processo observado. Nesta análise constatou-se que o acompanhamento da prática dos professores/alunos pelos professores/orientadores e/ ou coordenador de estágio e a avaliação dos professores/alunos ocorreram conforme as orientações do projeto e, a intervenção imediata na prática de ensino dos professores/alunos pontuando os erros e falhas levando-os a retrabalharem suas deficiências foi congruente aos objetivos dos professores/ orientadores e aos objetivos do programa, pois os conduzia a um processo de melhoria do ensino, resultante do processo de desenvolvimento que os levava à reflexão da competência de ensinar, esta, sendo orientada pela gradual eliminação dos pontos negativos, produto do estudo, por eles, de maneira sistemática da sua prática docente. A negociação quanto à forma deles serem avaliados serviu de exemplo na condução de suas avaliações em sala de aula.

As componentes curriculares contempladas pelo projeto, tendo como critério de seleção e agrupamento as particularidades do curso e a clientela à qual ele se destinava, muito embora a sua quantidade não tenha sido 100% congruente às necessidades em algumas áreas do saber apontadas pelos entrevistados, serviu como base estrutural na construção do conhecimento científico, dentro do que o projeto como um todo se propunha, funcionando ao mesmo tempo como esclarecedora de alguns e desconstrutora de outros saberes do senso comum. Pontua-se também o desapareço pelo momento da oferta da componente curricular metodologia da pesquisa concomitante com outras componentes e no final do curso, o que se caracteriza como uma discrepância. Observou-se também que a qualidade, experiência e conhecimento dos professores/orientadores correspondiam às exigências da formação funcionando como elementos fundamentais para a condução da construção das competências e aprendizagens necessárias à formação dos professores/alunos. Os encontros com o professor de metodologia da pesquisa ocorreram conforme o programado e os professores/alunos estavam a construir a monografia, trabalho final do curso de formação dentro do tempo prognosticado.

A título de obter uma visão maior do processo alcançado, foi perguntado a todos os entrevistados como transcorreu o curso e este foi o apanhado das percepções dos mesmos:

O curso funcionava no período noturno das 19 às 22 horas de segunda a sexta-feira, tendo início em março de 1999 e término em dezembro de 2001, sendo 4 horas diárias e aos sábados funcionava também. Tínhamos oficinas e atividades complementares que eram



realizadas nas escolas de atuação dos professores/alunos, com a presença da comunidade. Aos seminários temáticos era facultado a presença da comunidade;

As aulas eram em sua maioria presenciais e de acordo com o tema e a metodologia empregada pelo professor, caso se adaptasse às necessidades regionais, a aula era exposta em locais públicos tais como: praças, auditórios e câmara de vereadores. Eram usadas metodologias variadas como: trabalhos em grupos, seminários, dramatizações, filmes e etc. Os professores/orientadores utilizavam, durante as aulas, retroprojetores e vídeos e davam aulas expositivas, além das aulas práticas de algumas outras componentes curriculares;

As avaliações eram de início, negociadas entre os professores/orientadores e os professores /alunos e foram utilizadas avaliações diagnóstica, formativa e sumativa em sua grande maioria. Após cada avaliação os resultados eram discutidos com os alunos. A avaliação era vista como redimensionamento da prática pedagógica;

As aulas de ciências e geografia eram muitas vezes ministradas no campo, ou seja, faziam-se viagens de campo para a realização de aulas práticas;

Os professores/formadores iniciavam o curso fazendo uma avaliação diagnóstica das necessidades dos professores /alunos tomando como ponto de partida os saberes construídos dos professores/alunos;

Tudo que era aprendido era passado para os alunos nas escolas onde se trabalhava e caso existisse alguma deficiência, o assunto era levado para o professor /orientador;

Os professores /alunos avaliavam o curso periodicamente através de um questionário de avaliação;

No tocante às monografias, foi definido em serem feitas em grupo de no máximo 4 professores/alunos devido à dificuldade de se encontrar mestres ou doutores, em quantidade suficiente para orientação dos mesmos, uma vez que no curso havia apenas 3 mestres e as duas turmas juntas somavam 98 pessoas;

A apresentação pública da monografia era feita através de seminários temáticos com uma banca composta por no mínimo 2 professores mestre ou doutores com graduação específica na área do tema da monografia para avaliar a exposição;

As monografias, após serem avaliadas, são encaminhadas para arquivamento na biblioteca da universidade e para a Secretaria de Educação do Município;

O ato solene de graduação dos alunos necessitava de um espaço muito grande e como não possuíam, preparam a maior praça do Município para receber o evento, assim, o ato foi feito

em praça pública tendo como convidados todos os moradores do Município, inclusive as pessoas moradoras de rua. Esta última informação foi dada pela Coordenadora Geral do curso, de maneira muito emotiva.

Na análise de congruência entre produto pretendido e observado, pode-se constatar através deste trabalho de pesquisa, que o produto pretendido foi congruente ao produto observado, comentado em seguida:

O agrupamento das componentes curriculares colaborou para estruturar o processo de aprendizagens proporcionando aos professores/alunos a oportunidade de novas descobertas e a instrumentalização do conhecimento, direcionando-os à reflexão de sua prática pedagógica, além de mudanças em si próprios, constatadas por eles, pelos envolvidos no programa e pelos indivíduos em seu entorno.

Foi percebido, através das entrevistas, onde os depoimentos de todos os envolvidos no programa testemunharam as transformações sofridas pelos professores/alunos nas várias dimensões de sua vida. A formação provocou mudanças, consideradas por eles significativas em nível pessoal e profissional, mudando hábitos, atitudes e sua prática pedagógica. Tais mudanças repercutiram nos alunos das primeiras séries do ensino fundamental com o aumento do interesse, motivação e rendimento escolar. Diante de tais fatos, é razoável afirmar que a seleção das componentes curriculares e sua composição em núcleos corroboraram para que as aprendizagens fossem significativas e conduzissem à aquisição das competências, dentro do tempo de duração do curso de maneira mais direcionada, tendo como pano de fundo o acompanhamento e a supervisão da prática do professor/aluno em sua sala de aula, de modo incisivo, propiciando-lhe a prática do trinômio ação-reflexão-ação, onde os erros eram trabalhados e corrigidos, sendo a avaliação usada como redimensionamento do conhecimento científico sem rechaçar o currículo oculto trazido por eles, o qual era utilizado como ponto de partida para as abordagens das componentes curriculares. Para Santomé (1995) o currículo oculto está associado a processos de socialização provenientes das várias experiências escolares quer sejam acadêmicas ou não com capacidade de transmitir valores e são indutoras de aprendizagens que impactam a formação. Pelo que se pôde observar, o currículo que eles portavam, traduzido em conhecimentos, valores, destrezas e mesmo em atitudes foram provenientes das interações do cotidiano em sala de aula e na escola.

Este processo educativo provocou impactos de várias dimensões nos envolvidos no programa. Nos professores/alunos a repercussão se deu não apenas na vida pessoal tomando

outros direcionamentos, levando-os a um melhor autoconhecimento, aumento da autoestima, melhoria no relacionamento familiar, como também na vida profissional, promovendo mudanças nas concepções em diversas áreas, fruto das aprendizagens, refletindo na amplitude de visão do mundo e de sua realidade tanto como pessoa quanto profissional, desencadeando mudanças, principalmente nas práticas pedagógicas, induzindo-os a um trabalho diferenciado, novo olhar para o aluno e uma nova concepção sobre o papel do professor e da avaliação das aprendizagens, provocando-lhes melhoria no desempenho, reconhecimento e ascensão na vida profissional o que, obviamente, melhorou a sua qualidade de vida. Diante do acima exposto pensamos que é possível dizer que os objetivos da justificativa curricular e da formação foram alcançados, entretanto não se pode dimensionar o grau deste alcance devido a sua subjetividade.

Nos demais envolvidos no programa, os impactos foram diversos. Na coordenadoria local, o impacto, na área pessoal se deu no seu despertar para a realidade dos problemas enfrentados na região, os quais, até então, ela como moradora, desconhecia, e também no reconhecer a necessidade de disponibilizar-se para ser mais uma a ajudar na resolução dos problemas do Município de Catu. Já na área profissional, o impacto se fez ao perceber a real situação da educação local e sentir-se realizada em poder ajudar na construção e desconstrução de saberes em sala de aula daqueles professores.

Na coordenadoria geral do programa, através dos relatos obtidos, pôde-se abstrair que a formação impactou a sua vida pessoal ao observar que o seu trabalho surtiu efeito, percebendo que os professores/alunos compreenderam a necessidade de melhorar em sala de aula, e na oportunidade que tiveram de refazerem-se e completarem-se como professores e como pessoas, ou seja, ao ver que contribuiu para a transformação e melhoria da qualidade de vida de muitos indivíduos, consequência da formação profissional oportunizada. Não obstante sua idade, profissionalmente, ela foi impactada ao ver o projeto sendo instrumento de formação e capacitação de um número de pessoas superior ao planejado, ou seja, do sucesso do projeto desenvolvido e supervisionado por ela, com efeito alargado e superior ao esperado, uma vez que pensou-se na formação, *a priori*, de 2000 pessoas, e o mesmo, iniciado com mais de 2000 professores/alunos encontra-se na nona etapa, tendo formado 21000 professores/alunos, além de contribuir para o desenvolvimento da qualidade da educação no Estado da Bahia.

Na instituição formadora, o impacto se deu no aumento de prestígio, credibilidade da universidade e em aumento do número de alunos, entretanto, dentro do modelo, o aumento do

prestígio e credibilidade são considerados efeitos secundários, uma vez que estes elementos não compunham os objetivos declarados pela universidade.

Na comunidade local, o curso provocou impactos em várias esferas, acrescentando-lhe valores desde então inexistentes tais como: a importância de seu envolvimento com a escola e educação de seus filhos; credibilidade na educação e importância da escola além da necessidade de qualificação dos professores, induzindo, de maneira indireta, aqueles não qualificados a o fazerem.

Nos professores/orientadores, o impacto foi visto em maior escala em sua realização como profissionais, na aquisição de novas experiências como docentes e na sensação de haverem cumprido o seu papel como educadores.

Já na comunidade dos alunos do ensino fundamental, o impacto se deu no estímulo dos alunos para os estudos, na melhoria das aprendizagens e em consequência, na diminuição no índice de reprovação. Tal fato leva-nos a perceber que, em que pese o contrário, o curso tem seu objetivo alcançado, uma vez que o mesmo busca preparar o professor para atender aos objetivos das quatro primeiras séries do ensino fundamental, objetivando a melhoria da qualidade do ensino, iniciar os professores/alunos a terem atitudes investigativas para auxiliar o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional. Quanto a este aspecto, neste curso de formação, observou-se que o professor/aluno apresentou, durante a formação, uma predisposição para examinar a sua própria prática docente, o seu cotidiano em sala de aula e a sua prática pedagógica, de maneira crítica e sistemática, com a ajuda dos professores/orientadores e do trabalho de supervisão incisivo e corretivo feita pelo coordenador de estágio, desenvolvendo o que Stenhouse (1975 apud Alarcão, 2001) chama de atividade de investigação do próprio ensino, evidenciando o que o modelo de avaliação compreensiva caracteriza como 'efeito secundário', uma vez que, de partida, este não era o objetivo dos professores/alunos.

O outro objetivo do curso era atender às solicitações das Prefeituras Municipais no sentido de graduar seus professores na busca da melhoria da qualidade do ensino nos municípios, principalmente nas microrregiões de atuação da UNEB. Então, Formaram-se no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, funcionando no Município de Catu, 98 professores/alunos. Todos entregaram o trabalho de monografia, trabalho de encerramento do curso, com rendimento final superior à média estabelecida que era de 7 pontos. O índice de aprovação foi de 98% e o de evasão 2%.

Tais fatos evidenciam, mais uma vez, a congruência entre produto pretendido e produto observado.

#### **4.4.3.3. Análise de resultado dos dois primeiros anos de funcionamento do projeto**

Segundo Stake (2006, p.249) "a culminação do estudo de avaliação é a expressão de um conjunto de méritos e defeitos [...] O objetivo da síntese é informar que os resultados do programa alcançaram um determinado nível de mérito."

Durante o funcionamento do curso nos dois primeiros anos, pôde-se constatar que os recursos materiais foram satisfatórios, entretanto, a deficiência do acervo da biblioteca foi um problema marcante durante a realização do curso identificado por todos os entrevistados envolvidos no projeto, considerado pelos diversos atores como um defeito do mesmo. Os esforços dos alunos ao fazerem campanha para receberem doações de livros e a colocação dos exemplares fornecidos pela prefeitura na biblioteca da cidade estimularam os moradores da região a frequentarem a biblioteca local, tal estímulo caracteriza-se, dentro do modelo de avaliação responsiva, como um efeito secundário do projeto.

Os equipamentos utilizados pelos professores como facilitadores de ministração de aulas foram considerados suficientes, porém os computadores não estavam ligados à rede internet. De onde se conclui que as fontes de pesquisa não foram satisfatórias, consideradas como um defeito do programa.

O estudo demonstrou a existência de satisfação dos professores/alunos e dos próprios professores/orientadores concernente ao alcance dos objetivos que operacionalizaram a ação docente quer em função de sua prática, produto da aplicação sistemática do seu planejamento de ensino, quer em função do uso de metodologias e instrumentos de avaliação que nortearam a inter-relação com o processo ensino – aprendizagem. Entretanto, "a mudança eficaz depende do empenho genuíno dos que a devem implementar e esse empenho só poderá ser conseguido se as pessoas sentirem que controlam o processo. Os professores procurarão melhorar a sua prática se a considerarem como parte integrante da sua responsabilidade profissional [...]" (MacCormick e James 1983 *apud* Estrela & Nóvoa, 1993, p.103).

Os resultados das aprendizagens refletiram-se na mudança de comportamento dos professores/alunos em suas salas de aula, tanto em suas práticas quanto em seu desenvolvimento durante o curso e, a formação provocou impactos percebíveis em suas vidas na área pessoal e na profissional pontuados pelos seguintes reflexos: nas concepções em diversas

áreas. As aprendizagens proporcionaram-lhes ampliação da visão do mundo e de sua realidade como profissional, desencadeando mudanças principalmente nas práticas pedagógicas; no relacionamento familiar; no aumento da autoestima; melhoria das aprendizagens; desenvolvimento e prática de um trabalho diferenciado; novo olhar para o aluno e concepção do papel do professor; concepção de avaliação das aprendizagens; mudança no desempenho; reconhecimento e ascensão profissional.

O curso impactou os professores/orientadores, proporcionando-lhes novas experiências profissionais e novas aprendizagens, fazendo-lhes verem o quanto podiam contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos professores/alunos como profissionais e como pessoas, ao mesmo tempo em que lhes proporcionou a sensação de dever cumprido.

No coordenador local, o impacto foi sentido tanto na área profissional quanto pessoal levando-o a sensibilizar-se para a realidade da microrregião, despertando-lhe a consciência de sua pertença ao local e a necessidade de sua atuação para ajudar, através de seu potencial, a resolver os problemas locais principalmente os referentes à educação, profissionalmente foi impactado quando pôde acompanhar e ver profissionais, portadores de conhecimentos próprios, em um processo de mudança para atender às novas exigências da Lei.

O impacto na coordenadora geral foi sentido tanto na vida pessoal quanto na profissional. Como pessoa, ela teve o prazer de aos 79 anos de idade contribuir para a reconstrução de professores que até o momento não tinham total consciência da necessidade de mudança, esperança de obterem o grau acadêmico de licenciados e muito menos de ascensão profissional. Profissionalmente falando, ela teve a oportunidade de contribuir para a melhoria da educação do Município de Catu, do Estado da Bahia e conseqüentemente do Brasil, através de um projeto de formação de professores do ensino fundamental em serviço que viviam nas cidades do interior do Estado da Bahia, o qual serviu como referência para a criação de outro projeto a ser desenvolvido a nível nacional.

Nos alunos das respectivas escolas, onde os professores/alunos lecionavam, o impacto se deu na melhoria das aprendizagens cujo reflexo foi sentido na diminuição do índice de reprovação.

Nos dois primeiros anos de funcionamento do curso, ficou constatado que a comunidade local passou a ver a qualidade dos novos profissionais através dos resultados escolares de seus filhos. Com os efeitos positivos do curso, visualizados pela comunidade, esta, desenvolveu novos valores dentre os quais a participação dos pais dos alunos, de maneira bem presente nas

atividades que a universidade preparava para eles e nas atividades das escolas onde seus filhos estudavam. A formação exerceu influência na concepção dos pais sobre a qualidade dos educadores locais, fazendo-os verem que o professor qualificado é mais adequado para ensinar seus filhos. Impactou a credibilidade da comunidade e das famílias na atuação e importância da escola, a partir do momento que perceberam o desenvolvimento dos alunos, impactou o número de graduados no Município, impactou a mudança de valores ao mudar o seu olhar para a função da escola. Por fim, a comunidade foi beneficiada com a ressignificação da prática dos professores/alunos e de maneira indireta provocou nos professores, até então desqualificados, a necessidade de qualificarem-se.

A Universidade do Estado da Bahia, com a realização do curso, exerceu sua função social, alcançou áreas geográficas onde a educação era por demais precária, levou formação para professores que possuíam apenas o nível acadêmico de segundo grau, no curso de magistério e os transformou em professores com formação em nível superior. O resultado foi a qualificação destes professores para oferecer educação com qualidade. Observou-se também o aumento da procura pelos cursos oferecidos pela universidade e a consequente elevação de seu prestígio na sociedade educativa e na sociedade em geral.

Diante dos resultados alcançados e dos impactos promovidos, pode-se concluir que o curso alcançou os seus objetivos e extrapolou as expectativas de todos os seus atores e também dos em seu entorno.

A prática de estágio dos professores/alunos foi a sua própria sala de aula o que, à primeira vista, induz ao pensamento de que isto possibilitou ao professor aplicar os conhecimentos e inovações junto a seus alunos que por analogia, deveriam conhecer suas deficiências. Entretanto, Estrela e Nóvoa (1993), chamam a atenção para a necessidade de apoio especializado que conduzam à autoconfrontação de modo a que ela se traduza em uma nova ação e Thompson (1984 *apud* ibidem, p.105 ) completa dizendo que "se estiver sozinho apenas se verá o que se está pronto a ver e se aprenderá aquilo que se tiver consciência de que já se sabe".

No levantamento da relação entre conteúdos curriculares e objetivos da formação, foi observado que os objetivos das componentes curriculares direcionam-se à promoção do conhecimento, associado à consecução dos objetivos do programa, justificado com o fato da universidade, na composição do currículo, ter contemplado componentes que exploravam conhecimentos filosóficos, políticos e técnico-científicos. O fato das componentes curriculares

estarem agrupadas por núcleos, facilitou o entendimento da correlação entre objetivos e currículo o que, em pesquisa documental, observou-se que estavam correlatos e nenhuma crítica ou sugestão neste sentido foi apontada. Na percepção dos diversos atores, as componentes curriculares foram, a princípio, julgadas como suficientes e satisfatórias cujo critério de escolha foi a formação de professores do ensino fundamental em serviço e oferecidas em tempo correto. Entretanto, os professores/alunos apontaram a ausência de algumas componentes curriculares, as quais, se existissem, supriria melhor a necessidade do conhecimento nas áreas específicas de multiculturalismo e tecnologia em educação. No projeto em estudo, observou-se a existência da componente curricular Informática, cuja carga horária, segundo resultado da entrevista, satisfaria melhor se fosse maior, devido à sua complexidade e à quantidade de informações que comporta. Foi também observado que sua aplicação não estava voltada para o uso pedagógico da tecnologia e este fato, segundo Cruz (2008 *apud* Viana, 2012, p.75) "dificulta aos professores, tanto compreenderem as potencialidades das TD'S (tecnologias digitais) para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, quanto para o planejamento e execução de atividades em laboratórios de informática".

Quanto à necessidade da inserção no currículo da componente multiculturalismo (Canen 1999, 2001; Pinto 1999; Boyle-Baise & Gillette 1998; Grant & Wieczorek 2000 *apud* Canen & Oliveira, 2002), apontam que a abordagem de identidades étnicas, raciais, de gênero, dentre outras, tem sido caladas em currículos monoculturais homogeneizadores e isto traz sérias consequências para a formação de professores e a educação de futuras gerações, isto porque, comentam as autoras, a educação multicultural caracteriza-se em dupla dimensão: a primeira, pela necessidade da promoção da equidade educacional, quando valoriza a cultura dos alunos colaborando assim para a superação do fracasso escolar e a segunda, a quebra de preconceito, contra os percebidos como "diferentes", contribuindo assim para a formação de futuras gerações no que concerne não apenas aos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural como também do desafio a discursos preconceituosos construtores das diferenças.

Ainda no tocante às necessidades sentidas pelos professores/alunos, Rodrigues e Esteves (1993, p.21), dizem que "estas desempenham, então uma função social que, em nome da eficácia e racionalidade de processos, procuram adequar a formação às necessidades socialmente detetadas". Os autores ainda esclarecem que torna-se um instrumento fomentador do pensar a formação com a sua utilidade social.



As evidências conduzem para o se fazer necessário que os professores/alunos sejam ouvidos, pois deste modo o formador poderá definir objetivos mais pertinentes para a formação com uma grelha curricular que possa aumentar nos formandos a gama de conhecimentos e lhes agreguem outros que lhes satisfaçam as necessidades, além de lhes fazerem sentido, dentro, logicamente, dos limites institucionais.

A interdisciplinaridade mencionada no projeto foi pouco expressiva. Observou-se que temas que deveriam ser abordados em núcleos de disciplinas básicas ou estruturantes foram abordados em forma de estudos complementares e seminários temáticos.

Quanto aos objetivos da formação pedagógica associados ao currículo, às práticas pedagógicas e à carga horária das componentes curriculares, a efetiva correlação destes, contribuiu para que experiências significativas fossem evidenciadas, proporcionando ao professor/aluno a prática do trinômio ação-reflexão-ação, a qual, com o acompanhamento sistemático e a supervisão do professor/orientador e coordenador de estágio pudesse se tornar evidente para o professor/aluno, desenvolvendo nele a necessidade de conscientização da melhoria da qualidade do seu serviço como profissional de ensino, assim como a conscientização de que o curso de formação não tinha a função apenas de dar-lhe a certificação, mas também de permitir-lhe o alcance da qualificação, levando-o ao aprendizado da mobilização dos conhecimentos e de sua transformação em ação, ensinando-lhe outras maneiras de ensinar, o que nesta formação se caracterizou como uma prática de pesquisa investigativa, onde os professores/alunos investigaram a sua própria prática de ensino, levando-os à aquisição de aprendizagens e competências que contribuíram para um redirecionamento de objetivos.

A duração do curso de formação em dois anos foi considerada curta, embora estivesse dentro do rigor legal, pois a Lei neste período legislava sobre quantidade de anos e não sobre número de horas, constituindo-se um defeito do programa. Entretanto, a percepção dos professores/alunos é de que o tempo foi curto não em termos de período de conclusão do curso e sim em termos de suficiência de tempo para a elaboração ou realização das atividades solicitadas pelos professores/orientadores. Já para os professores/orientadores a percepção é de um curso intensivo. Pode-se dizer que a duração do curso foi um defeito do projeto, com impactos também positivos, identificados dentro do modelo de análise como efeitos secundários, no momento em que provocou nos professores/alunos a necessidade de um maior empenho e intensidade no estudo e caso não o fizessem, não teriam seus objetivos atingidos. Nos

professores/orientadores provocou uma maior dedicação, pois a combinação das características de curso intensivo com a flexibilização do currículo e clientela com conhecimento próprio, transformaram-se em um grande desafio para a sua *performance*, os quais mobilizaram os seus conhecimentos de maneira mais intensa direcionada e efetiva, proporcionando-lhes aprendizagens significativas e novas para sua carreira profissional. Além de estimular o espírito de equipe em todos os envolvidos no programa. Entretanto cabe a pergunta: e para as aprendizagens?

#### **4.4.5. Levantamento das questões de avaliação (Parte III)**

Neste estudo avaliativo cujo referente foi o modelo de avaliação responsiva de Robert Stake, buscamos à luz deste modelo avaliar o programa de formação para professores em serviço das primeiras séries do ensino fundamental, intitulado REDE UNEB 2000 criado pela Universidade do Estado da Bahia em sua primeira fase. Para tanto, tomamos como objeto de estudo o projeto desenvolvido na cidade de Catu, no estado da Bahia, para respondermos à seguinte questão de investigação: os objetivos dos professores /alunos estão voltados para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos ou o curso está funcionando apenas para a certificação? Deste modo, tanto a questão inicial quanto a temática exigiram a subdivisão do trabalho em 3 partes interligadas entre si: Parte I onde procedemos a análise interna do projeto de formação de professores, cujo resultado serviu-nos de base para o levantamento do guião das entrevistas, pois, esta análise, deu origem aos seus critérios o que orientou a composição da análise dos dois primeiros anos de funcionamento do projeto dentro da matriz descritiva do modelo, realizada na parte II da pesquisa onde foi feita a análise das congruências entre os propósitos e consecuições e as contingências do projeto, pois segundo Stake (2006), a análise da contingência, requer dados procedentes do programa, a compilação e a análise de toda a informação descritiva além da descrição da base lógica que compõe a matriz do programa e permite a formação do juízo de valor dos seus méritos e defeitos, ou seja, um panorama de juízos dos envolvidos no programa ora estudado. A partir daí, compomos a parte III da pesquisa, na qual buscamos levantar questões de avaliação suscetíveis de serem avaliadas; apresentar as conclusões e sugestões como contribuição de melhoria para o projeto ou programa de formação para professores das primeiras séries do ensino fundamental; apresentar as limitações do estudo e, por fim, deixar alguma contribuição para futuros trabalhos de investigação.

Para o levantamento das questões de avaliação suscetíveis de serem avaliadas foi necessário retomarmos alguns textos e abordagens já feitas no trabalho para servirem de embasamento da questão.

A avaliação interna do projeto evidenciou que diante da necessidade de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental não apenas devido a Lei assim o orientar, como também a bem da melhoria da qualificação dos profissionais em educação no Município de Catu, como da educação brasileira, diante do interesse da Universidade do Estado da Bahia em exercer a sua função social, acompanhada do anseio do Município em ter o nível de qualidade educacional aumentado, o projeto REDE UNEB 2000, em sua essência, foi um instrumento que permitiu a consecução de desejos, ainda que de forma aparentemente imediata, levando em consideração a subjetividade do problema em questão, resolvê-lo, dadas às características em termos de dados de identificação estruturais, funcionamento, composição do quadro do corpo docente, discente, de sua proposta curricular, e de seus objetivos.

O caminho trilhado na busca da resolução do problema, conduz à busca de evidências que permitem auxiliar na resposta à questão de investigação desta pesquisa, uma vez que a ideia de projeto, considerada neste trabalho o transporta a uma construção, da qual, vários atores participam, colocando nele os seus interesses, desejos e aspirações, na expectativa de que os problema identificados sejam solucionados e, se não o forem, que a razão seja identificada, de modo que medidas mitigadoras sejam pensadas. Este projeto de formação foi visto como uma construção representativa da esperança e interesse de vários atores através da mudança de uma situação ou realidade. Assim sendo, a análise de sua estrutura interna nos permitiu perceber que o constructo, dadas as considerações e seus pequenos defeitos, contracenado com suas qualidades foi considerado como um bom projeto, funcional, sustentável, e executável, o que tornou viável continuar o explorando na busca da resposta à questão de investigação ora proposta, analisando-o dentro do modelo formativo responsivo pois entendemos que, dado à existência de vários outros modelos de avaliação, o modelo de avaliação responsiva seria o mais apropriado a dar resposta à nossa investigação, uma vez que ele permite um alargado conceito de descrição do processo educativo, especialmente nas fontes de dados a recolher, como sendo um trabalho descritivo do programa o qual abraça os antecedentes, processos ou operações realizadas e o(s) produto(s) de qualquer espécie, quer sejam esperados ou não, positivos e/ou negativos, imediatos ou com efeitos futuros principalmente os impactos em todos os envolvidos no programa, fruto das análises de

contingência e congruência entre os diversos elementos de sua dinâmica formativa e, considera como metodologia mais indicada para avaliação de projetos ou programas educacionais o estudo de caso. Ele recomenda que avaliações de tal cunho devam refletir os méritos e defeitos percebidos pelos envolvidos no programa sendo estes os principais juizes do mesmo. Deste modo, pudemos realizar a avaliação dos dois primeiros anos de funcionamento do projeto, onde observamos seus principais resultados empíricos e a partir daí responder à questão de investigação e levantar questões de avaliação suscetíveis de serem avaliadas, a título de dar contribuições para melhorias na avaliação de programas deste cunho.

A pesquisa documental mostrou que a maioria das componentes curriculares possuía a mesma quantidade de horas individualmente, exceto as disciplinas seminários temáticos, estágio supervisionado e metodologia da pesquisa. Entretanto, as componentes quando agrupadas em seu respectivo núcleo apresentavam o seu percentual de horas no programa como um todo, e aquelas do núcleo de ensino (teorias e práticas pedagógicas) possuíam maior representatividade chegando a representar um percentual de 73% de horas do curso, contra 15% para as do conhecimento estruturante e 0,5% para as dos conhecimentos instrumentais, o que permitiu-nos observar que a carga horária estava estrategicamente distribuída com vistas a facilitar a relação entre conteúdo específico e a prática conforme fora previamente planejado no programa de formação, entretanto, o número de horas do curso, embora estivesse dentro do rigor legal vigente na época, juntamente com a dinâmica do curso o caracterizaram como uma formação intensiva, fato este que, segundo relatos dos envolvidos no programa, não comprometeu a qualidade da formação em termos de conteúdo e de aprendizagem e sim apenas em maior disponibilidade de tempo para elaboração de trabalhos exigidos pelos professores/orientadores, os quais também serviram de instrumento de avaliação. Dentro desta abordagem levantamos a primeira questão de avaliação:

**1.** Embora os depoimentos tenham demonstrado complacência com relação à duração do curso, questionamos até que ponto um curso de formação considerado intensivo compromete o grau de eficiência do desenvolvimento de competência desejado, muito embora tenha apresentado efeito secundário nos professores/alunos?

O alcance da melhoria das aprendizagens e o desenvolvimento das competências enfrentaram desafios e requereram uma grande parcela de interesse dos professores/alunos, pelo fato da duração do curso ser curta implicando em tempo reduzido para a pesquisa e apresentação das atividades solicitadas pelos professores/orientadores, isto porque, os alunos

trabalhavam durante o dia e não dispunham de tempo suficiente para elaboração dos trabalhos requeridos, além do fato de não terem a internet disponível, não possuírem tempo extra de atenção dos professores/orientadores e contarem com quantidade reduzida de livros para pesquisa. Fatos considerados como defeitos no programa, entretanto provocaram um efeito secundário nos professores/alunos levando-os a trabalharem em equipe e coesão, ou seja, desenvolveu neles o espírito de trabalho em grupo. Em seus relatos informaram que estudavam todos os dias após o curso, nos finais de semana, feriados e dias santos e sempre em equipe porque desejavam e lhes era imperativo a conclusão do curso superior.

Na redação do item 2.2 do projeto REDE UNEB 2000 que contempla o perfil profissiográfico, reza que na atualidade, o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional requer atitudes investigativas e reflexivas, pretendendo dentre outros objetivos, que o profissional que se pretende formar seja capaz de intervir, experimentar e refletir sobre sua prática, o valor e pertinência dos projetos pedagógicos que desenvolve, apontando deste modo, o direcionamento do professor/aluno para trabalho de pesquisa. Foi observado que a investigação desenvolvida pelo professor/aluno direcionou-se à sua prática pedagógica e de ensino, e, sua iniciação ao trabalho de pesquisa e investigação científica se deu através da elaboração da monografia como trabalho final do curso. Diante da precariedade de fonte de pesquisa apresentada no curso de formação, surge a questão de avaliação considerada pertinente de ser avaliada:

**2.** Que condições reais os professores/alunos tiveram de estimar a dicotomia entre o subsídio da pesquisa educacional e sua prática em termos de melhoria da mesma?

Ainda concernente às competências, no tocante aos desafios, os dois primeiros anos de funcionamento do projeto foram responsáveis pela magnitude da experiência adquirida pelos professores/orientadores, coordenadores geral e local, uma vez que, embora tivessem muitos anos de experiência profissional, esta foi a primeira em curso de formação com estas características, para um público-alvo com grau de conhecimento próprio. Segundo percebeu-se através dos relatos, para os professores/orientadores a flexibilização do currículo foi considerado um problema que se transformou em desafio, isto porque sentiram dificuldade para adaptarem sua *performance* com o tipo de formação em questão, adequarem os conteúdos programáticos de suas respectivas componentes curriculares à duração do curso, ao tipo de clientes e às necessidades locais além de trabalharem a metodologia para alcançarem os seus objetivos como docentes, permitirem a consecução dos objetivos dos professores/alunos e os objetivos do

perfil do profissional que o curso pretendia formar, uma vez que a proposta do programa curricular do curso centrava-se não apenas na busca de auxiliar na resolução dos problemas e necessidades de ordem pedagógica traduzidas na instrumentação da prática de ensino e de aprendizagem frisando saberes, como também, satisfazer à compreensão, as necessidades e exigências do mercado de trabalho, onde o professor deve estar apto para mobilizar os seus conhecimentos na resolução de problemas enfrentados no seu cotidiano em sala de aula, o que justifica a necessidade de formação voltada para o desenvolvimento de competências e transcendem o conhecimento teórico. Por ter sido um grande desafio para os professores/orientadores e coordenadores isto desenvolveu nestes atores uma lógica colaborativa para que o projeto funcionasse o que pode ser considerado como um mérito do programa, entretanto, tal flexibilização do currículo nos induz a levantarmos outras questões de avaliação deste estudo:

**3.** Qual o impacto que a flexibilidade do currículo traz sobre a aprendizagem em um processo de formação de professores das primeiras séries do ensino fundamental portadores de conhecimentos próprios?

Devido ser esta a primeira experiência dos professores/formadores com este tipo de formação, sem questionar a sua grande capacidade, formação e experiência profissional, comprovadas na pesquisa documental, cabe, a título de alcance dos objetivos desta pesquisa, perguntar:

**4.** Em que medida os professores/formadores trabalharam para melhor compreender e aperfeiçoar seu próprio ensino e para melhor orientar os professores/alunos no âmbito de um quadro de pesquisa ação e como avaliar as medidas que foram incorporadas na mudança de suas ações como parte do processo da pesquisa-ação?

As componentes curriculares foram escolhidas com vistas a formar professores que já atuavam em sala de aula. Na elaboração do currículo foi levada em consideração componentes que fizessem sentido para a formação do professor/aluno, levando também em consideração o que sugere o documento expedido pelo Ministério Educação e do Desporto /Secretaria de Educação Fundamental em dezembro de 1997, intitulado Referencial Pedagógico Curricular para Formação de Professores da Educação Infantil nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A estrutura curricular, dentre outras características, segundo o item 2.4 do projeto REDE UNEB 2000, foi nuclearizada, de modo a permitir a inserção de elementos de fundamentação essencial em cada área do saber do conhecimento com vistas a promover o desenvolvimento intelectual e

profissional dos professores/alunos através de uma sólida formação geral, visava também a articulação entre a teoria e a prática acompanhada de uma incisiva e constante supervisão, discussão e análise. Diante do exposto pode-se inferir que a nuclearização auxiliou a consecução dos objetivos do programa no que concerne às competências e aprendizagens, entretanto pergunta-se:

**5.** Quais os padrões utilizados na escolha das componentes curriculares dada as diversidades de cada região?

Ainda nesta abordagem, suscita-se também uma outra questão de avaliação concernente à contribuição da análise das necessidades:

**6.** Seriam os resultados mais abrangentes, significativos e direcionados, caso houvesse realizado uma pesquisa de necessidades mais aprofundada?

Embora os professores/alunos estivessem de acordo que as componentes curriculares foram em quantidade satisfatória e oferecidas em momento justo, percebeu-se a necessidade do aumento da carga horária de disciplina informática, a ausência de disciplinas que explorassem conhecimentos na área de tecnologias em educação e também multiculturalismo e regionalidade, também, ainda neste contexto, a distribuição nos semestres das componentes curriculares foi considerada pelos professores/alunos como satisfatória, com exceção da componente metodologia da pesquisa que deveria ser oferecida no início do curso só aconteceu quase no fim junto com a monografia e isso foi um problema porque os professores/alunos tiveram de escrever a monografia no mesmo período de curso de outras disciplinas ou componentes curriculares, o que foi considerado um defeito do programa. Assim, levantamos seguinte a questão de avaliação:

**7.** Qual o impacto que a ausência de componentes curriculares abordando a regionalidade e multiculturalismo traz para a aprendizagem e para a formação do professor com vistas a que ele se torne apto a resolver situações do seu cotidiano em sala de aula sem comprometer a equidade educacional?

## CONCLUSÃO

A importância do conhecimento constituiu-se uma oportunidade dos alunos do curso de formação de professores das primeiras séries do ensino fundamental com habilitação em pedagogia absorverem conhecimentos mais significativos que os levou a entender as causas e conseqüências dos problemas educacionais, principalmente os da região onde eles lecionavam e onde eles necessitavam melhorar. Assim que, os resultados da pesquisa revelaram que as aprendizagens foram efetivas, aumentando significativamente o nível de conhecimento dos professores/alunos. O fato da sua própria sala de aula ter sido o local de prática pedagógica e ser o seu estágio facultou-lhes uma excelente oportunidade de vivenciar sua mudança e o impacto na aprendizagem dos seus alunos. Quando o aluno perguntou ao seu professor: "Pró, podia ser sempre assim?", tal questionamento pode ser visto como resultado de uma avaliação, podendo ser entendida como: Professor você antes não despertava o meu interesse em aprender, o que você dizia não me alcançava e eu não o ouvia; Professor você mudou, professor, agora sim eu lhe entendo e agora sim é agradável vir para a escola e estudar.

O governo pontuava a necessidade da formação com qualidade dos professores do ensino fundamental como elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação brasileira e mencionava que esta deveria impactar o desenvolvimento do profissional, não apenas como cidadão mais também como pessoa. Não se pode dizer que os professores/alunos atingiram o padrão do profissional desejado pelo MEC, mesmo porque, como diz Stake (2006, p.46), "a ideia de mérito, qualidade e excelência são coisas sobre as quais é difícil de chegar-se a um consenso", mas, que esta formação serviu para iniciar um processo de mudança nas diversas áreas de suas vidas, cujo final não se pode prever, pois como disse um (PA4): "No momento ela foi suficiente para me impulsionar. Pra nós do curso, ela foi o pontapé inicial".

A curto prazo, notou-se que o curso de formação iniciou o processo de melhoria na qualidade da educação local, pois isto foi sentido pela comunidade, pelos pais que observaram as mudanças na vida escolar de seus filhos com o nível de aprendizagem melhorado, tendo como reflexo a aprovação dos mesmos para as séries seguintes com melhor rendimento, o que se refletiu na diminuição da repetência e respondeu ao apelo da universidade no que tange à importância da participação da família na aprendizagem das crianças e da necessidade da parceria escola e família para o sucesso de seus filhos. O projeto criou valores na comunidade aproximando-a da escola, contribuiu para a mudança de concepção dos pais a respeito da relação



qualificação do professor e sucesso escolar de seus filhos, estimulando os demais professores a procurarem a qualificação.

Os professores/alunos, com o auxílio das componentes curriculares, ao investigarem sua prática pedagógica perceberam que não eram tão bons quanto pensavam ser e, ao se permitirem fazer uma ressignificação da mesma, mergulharam em um significativo processo de mudança e aprendizagem com impactos abrangentes quer a nível pessoal, caracterizado pelo aumento da autoestima, nova concepção de mundo e da realidade, quer em nível profissional caracterizado pela mudança da prática de ensino, visão do aluno, papel da avaliação e reconhecimento e ascensão profissional, percebível por eles próprios, por suas famílias, seus professores/orientadores, seus colegas de trabalho, pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental das escolas do Município de Catu e pela comunidade de um modo geral.

A experiência em levar a formação para o interior dos Estados onde a Universidade possuía unidades de ensino instaladas teve um vasto alcance e promoveu mudanças não apenas nos professores/alunos como também nos demais envolvidos e no Município onde o projeto funcionou, constatando que ele (o projeto REDE UNEB 2000) extrapolou as expectativas, produzindo efeitos múltiplos e variados, esperados e inesperados, resolvendo de partida, o problema da falta de certificação e competência dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Todos sentiram-se plenamente satisfeitos. O projeto foi além das expectativas de todos os seus atores principalmente dos professores/alunos, entretanto impactou também os demais envolvidos. Os professores/orientadores tiveram uma nova experiência de vida, declarado por eles como "impar e muito gratificante", o que lhes proporcionou novas aprendizagens e desafios a ponto de declararem saírem felizes com a sensação de "missão cumprida". A coordenadora local descobriu que os problemas enfrentados pela microrregião onde morava eram mais intensos do que ela pensava, e colocou-se a disposição para ajudar a mudar tal realidade. A coordenadora geral do programa teve uma grande experiência, se não talvez a maior de sua vida, em levar a formação para milhares de professores desqualificados, legalmente falando, carentes de melhoria, sem muita esperança de um dia fazerem um curso de nível superior, devido suas limitações geográficas, financeiras e culturais, contribuiu para a melhoria da educação do Estado da Bahia e conseqüentemente do Brasil. Como disse um (PA3): "Olhe o que o curso fez comigo: Me graduou, me permitiu ter ascensão profissional e melhorou a minha prática. Aprendi a ser melhor. Agradeço ao curso o lugar que ocupo hoje".

Do ponto de vista curricular e metodológico o curso mobilizou saberes tanto pedagógicos quanto saberes das áreas específicas e na confluência com as experiências que os professores/alunos transportavam contribuiu para a formação teórica e prática deles.

Concernente à resposta à questão de investigação deste trabalho de pesquisa, tomando por base a análise dos dados, foi visto que à partida, o objetivo dos professores/alunos ao fazerem a formação era a certificação conforme citam (PA2): "Meu objetivo era cumprir a Lei que determinava um prazo de 10 anos para que todos os professores tivessem nível superior", e (PA4): "Eu queria ter minha graduação pra ficar dentro da lei". Entretanto, durante o curso de formação foram levados à reflexão pela prática do trinômio ação-reflexão-ação, com o acompanhamento sistemático e incisivo do professor/orientador com larga experiência e qualificação profissional, a qual direcionou-lhes a um processo de conscientização e transformação, acontecendo o que Alves (2004) chama de real cotidiano em um real pretendido. Tal prática investigativa do seu desempenho profissional os levou a reconhecerem a ausência de competências que julgavam possuírem, saberes que eles desconheciam, e se os conhecessem faltava-lhes o aperfeiçoamento da instrumentalização para que produzissem efeito. A aquisição das competências que lhes faltavam deu início ao processo de profissionalização, acordando-os para a responsabilidade de serem instrutores de outras pessoas. Processo declarado por suas próprias falas:

"Mas eu sempre me achei uma excelente professora porque eu estudava muito para dar conta do conteúdo, mas a visão do todo me faltava. Só depois que a gente começa com a formação é que a gente começa ver e visualizar o aluno como um todo em sua plenitude. É assim: Quando estamos no magistério conseguimos ser professores excelentes mas só com relação ao conteúdo. A gente se torna um professor conteudista (Aquele que trabalha muito com a questão ligada ao conteúdo em si). Você acha que ser um bom professor é ser capaz de dar conta do conteúdo. Quando eu vim para o curso de formação eu aprendi que a gente precisa não apenas ver o conteúdo, não que ele não seja importante, mas a gente precisava ver o aluno como um todo, a gente precisava ver o aluno corpo e alma e como as coisas se processam na mente dele para a gente poder alcançar ele com o conhecimento. Na verdade eu comecei a perceber como conseguir que o outro aprendesse aquilo que eu estava no momento ensinando, aquilo que eu estava me propondo a ensinar, como ele aprender aquelas coisas sem que ele perdesse a essência de criança e de adolescentes. Isso foi uma coisa que eu aprendi quando a

gente estuda [...] Eu aprendi a ver as pessoas ao meu redor. O conhecimento amplia a visão das pessoas. Até em casa eu passei a compreender melhor meus filhos e minha família" (PA3).

"Eu usei as teorias da aprendizagem para alcançar as crianças e o que eu aprendi em psicologia me ajudou muito. Na verdade foi o conhecimento que me foi passado que eu usei e funcionou" (PA3).

"Na minha sala de aula, a minha prática mudou em virtude de eu ter outro olhar para o aluno outra forma de trabalhar o conteúdo" (PA3).

"Depois da formação muda tudo. Muda muita coisa, a forma de ver o aluno, de tratar o currículo e isso é muito importante" (PA4).

Diante do processo de transformação dos professores/alunos acima exposto, a resposta à nossa questão de investigação se perfaz com a seguinte assertiva: Ao iniciarem o curso de formação os professores/alunos focavam a certificação, entretanto no transcorrer do curso se perceberam com um novo objetivo, em um novo direcionamento, um novo foco diretivo, o qual deixa de ser a busca apenas da certificação passando a ser a melhoria do ensino dos alunos. Como disse (PA4): "Me senti apta para atuar como professora" complementa (PA1): "Minhas aulas passaram a ser diferentes".

A longo prazo, o trabalho revelou que os professores/alunos sentem a necessidade da formação continuada como elemento de promoção da qualidade do seu trabalho. Como diz Freire (1997, p.58), "a gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanente, na prática e na reflexão da prática".

"Sinto-me melhor preparada, mas é necessário estarmos sempre melhorando" ( PAs).

"Os professores/alunos estavam preparados, entretanto sempre há a necessidade de formação continuada" (CL).

Muito embora o curso de formação tenha promovido vários impactos em seus diversos atores - indivíduos de sua pertença, e também nos em seu entorno, o que se pode registrar enquanto aspeto a ser melhor trabalhado a título de promover maior precisão e identificação dos problemas vivenciados por projetos deste tipo, é que o instrumento utilizado internamente, que serviu de subsídio para avaliação do curso , seja mais completo contendo não apenas questões fechadas, as quais permitem levantamento apenas estatístico voltado para avaliação somativa, e sim que contemple também, em seu conteúdo, questões abertas, onde o professor/aluno possa expressar sua opinião e propor sugestão de maneira discursiva, de modo que questões e informações de ordem qualitativa sejam perceptíveis, e a título de melhoria na busca de melhor

precisão da avaliação do curso, que sejam produzidos relatórios individuais pelos professores/orientadores e representantes de turmas após cada semestre, além de levantar junto à comunidade sua percepção acerca das mudanças sentidas por ela, provenientes da formação.

Diante do que foi visto e examinado do projeto do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental em Catu, e, considerando-se os requisitos básicos referentes à estrutura administrativa, operacional e organizacional, contemplando o corpo docente, a proposta pedagógica, o objetivo do projeto, da formação, o calendário acadêmico, aos critérios de avaliação dos professores/alunos e ao currículo, é visto que estes elementos dão ao curso características suficientes para ser considerado um bom curso. Entende-se que este, em que pese a observação das sugestões dos seus envolvidos, atende, ainda que de forma imediata, às aspirações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, no que tange ao seu interesse na formação dos professores em questão.

Os resultados do estudo demonstraram que os objetivos de todos os atores envolvidos foram alcançados, a aquisição de competência e a certificação aconteceram, os quais foram assim declarados como objetivos dos clientes do programa. A formação com qualidade se fez no Município onde a UNEB tinha *campus* instalado que era o seu objetivo, a Prefeitura Municipal de Catu pôde promover a melhoria da educação no Município através da formação e qualificação de 98 professores das séries iniciais do ensino fundamental, que estavam em serviço, ligados à sua secretaria de educação e, todos os professores/orientadores, coordenadores e professores/alunos, ou seja, todos os entrevistados envolvidos no projeto declararam ter visto os seus objetivos ao ministrarem, coordenarem e cursarem a formação, alcançados.

Alguns dos requisitos da elaboração do currículo foram as carências dos professores do Município e os objetivos da formação associados à sua duração. Entretanto, o resultado do estudo apontou a necessidade nos professores/alunos, de ampliação de saberes em algumas áreas do conhecimento, o que de fato, melhoraria a aprendizagem. Dentro desta perspectiva, Chizzotti (2001) comenta que o ensino torna-se significativo a partir do momento que ele supre as necessidades vitais do aluno. Muito embora Barbier (1985) comente que as ações de formação nascem com certa legitimidade, uma vez que surgem ligadas a uma ideologia da análise 'prévia' de necessidades, sugere-se que, na fase de elaboração do programa, seja realizada uma análise de necessidades mais aprofundada, indo além de um simples

questionário buscando levar em consideração as necessidades locais mais latentes que vão além do aparente.

Neste caso em estudo, para melhoria do programa, os seus envolvidos sugeriram o aumento do número de horas aulas da componente curricular Informática dada à complexidade da matéria, sua importância e necessidade para o auxílio do desenvolvimento do trabalho do professor/aluno em sua vida diária. Sugeriram também, que na grelha do currículo, sejam inseridas componentes que agreguem saberes na área de tecnologias da educação, contemplando conhecimentos necessários e importantes para o desenvolvimento dos professores/alunos nesta área, que venham lhes proporcionar a instrumentalização de *softwares* pedagógicos a serem utilizados em sala de aula, como ferramenta de estímulo à melhoria da aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. A outra sugestão é a inclusão de componentes que abordem saberes sobre multiculturalismo e regionalidade, facultando-lhes o aumento e aprofundamento dos conhecimentos em etnicidade e diversidade cultural, propiciando-lhes melhores condições de interpretar a realidade cultural local e, para que eles tenham embasamento científico nesta área, dado a pluralidade cultural dentro de sala de aula, para que possam estar aptos a resolver questões desta ordem que venham a surgir em seu cotidiano.

Os professores/alunos não demonstraram-se totalmente satisfeitos com o momento do oferecimento da componente curricular Metodologia da pesquisa a qual serve de base para iniciação à pesquisa em educação, representada no curso de formação pela elaboração do trabalho final, a monografia, cuja realização foi em grupo, Sugere-se que, a título de melhor aproveitamento desta componente, seu oferecimento seja no quarto semestre, em tempo concomitante ao início de elaboração da monografia, com encontros dos professores/alunos e seus respectivos orientadores uma vez a cada mês.

Não se pode dizer que a grelha curricular não foi satisfatória, entretanto, com base nas sugestões acima, orienta-se o aumento de atenção e uma parcela maior de cuidado no planejamento, de modo que os professores/alunos tenham maior acesso às informações, e a título de medidas mitigadoras para problemas futuros desta ordem em programas de formação, sugere-se que o planejamento do currículo leve em consideração o produto do levantamento das necessidades feito durante a fase de identificação das necessidades do local onde o programa será implantado e, durante o curso, este currículo seja levado à apreciação dos

professores/alunos e que suas sugestões sejam analisadas e negociadas e, dadas à coerência e circunstâncias, levadas a efeito.

O curso foi classificado pelos seus atores, como um curso corrido ou intensivo, classificando-se como um defeito do projeto e isto produziu efeitos positivos e negativos. Positivos porque desenvolveu nos professores/alunos e nos professores/coordenadores e coordenação o espírito de trabalho em equipe e cooperação. Negativo pelo fato do tempo disponível para realização das tarefas ter sido considerado pouco. Sugere-se que o curso tenha o seu período de duração aumentado para três anos, ou seja, seis semestres e que seja incorporado na sua carga horária tempo, extra hora/aula, de disponibilidade do professor/orientador para o professor/aluno.

Alguns professores/alunos tinham dificuldade de deslocamento até suas residências após o término das aulas. Sugere-se que no projeto, dentre as responsabilidades do acordo com a Prefeitura recetora, inclua-se o fornecimento de transporte para os professores/alunos que não residem na sede da formação, com critérios a serem discutidos pelos interessados.

A disponibilização de fontes de pesquisa é elemento essencial para que a investigação científica seja concretizada e, neste projeto, foi considerada um defeito. Deste modo, sugere-se que a biblioteca seja montada no período de implantação do programa, compondo a sua estruturação de recursos materiais e, caso a Prefeitura não forneça os livros em quantidade necessária ao atendimento da demanda dos usuários, que a universidade crie a modalidade de empréstimo à distância, ou seja, o aluno faz a solicitação por telefone junto à biblioteca da universidade e a Prefeitura disponibilize semanalmente o carro para buscar os títulos na biblioteca do campus ao qual o programa está ligado, trazendo-os para a biblioteca exclusiva no local onde a formação está a funcionar. Outra sugestão para resolver o problema da ineficiência do acervo bibliográfico do programa é a intensificação e cobrança da melhoria do acervo e da disponibilização da internet, através de cláusulas no acordo com as prefeituras. Tais medidas servem para garantir e estimular a atividade de pesquisa pois segundo Alarcão (2001, p.2), "esta atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem".

A LDB em seus artigos 58 e 59 reza acerca da educação especial dizendo que seu oferecimento se dará preferencialmente na rede regular de ensino. Embora a justificativa curricular não contemple o preparo do professor/aluno para trabalhar com a inclusão de alunos especiais e com adultos, na prática, devido à dificuldade da existência de professores

qualificados nestas áreas nas zonas mais distantes da capital, embora estas matérias tenham sido trabalhadas durante o curso de formação através de vídeo aula e seminários temáticos, sugere-se, a nível de aperfeiçoamento do programa, que na grelha curricular seja incorporada componente específica com vistas a preparar o professor/aluno a trabalhar com estes tipos de educandos.

A proposta da universidade pôde ser levada a efeito devido ao fato de estar inserida em suas condições, em sua metas e em seus valores centrais, pois, o conhecimento foi estendido ao grupo de professores das primeiras séries do ensino fundamental do Município de Catu, alcançando os objetivos, nomeadamente no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, centrados na aprendizagem do professor/aluno, definida não apenas pela transmissão de informações, mas sobretudo, pela reconstrução do conhecimento a partir daquilo que o professor/aluno já sabia, e também referente às mudanças desejáveis em nível do trabalho e prática docente, promovidas pelo processo de descoberta e transformações, frutos da metodologia do binômio teoria-prática no quotidiano de suas sala de aula, pontuando a valorização do indivíduo enquanto pessoa e profissional, contribuindo de maneira significativa para a melhoria da qualidade do ensino no Município, pois segundo Nóvoa (1992, p.9), "não é possível existir ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores". Uma reforma educativa que tem como "missão não somente a ordenação do sistema educativo, mas também a reforma do conteúdo e metodologia da aprendizagem que abarca a reforma do ensino, nas componentes currículo, propósitos e condições para que a educação seja eficaz" Pelizzari et al. (2002, p.40). Entretanto, foi possível perceber que, atribuir um conceito concreto à qualidade em educação, mesmo que operacionalmente falando com o objetivo de atribuir-lhe uma determinada dimensão, não é tarefa das mais fáceis, porém, este trabalho permitiu a percepção de que qualidade na área educacional não se restringe apenas ao desempenho dentro da escola ou desempenho da escola, mas deve-se levar em consideração outros fatores que, em conjunto, interagem para formar uma ideia mais centralizada e direcionada. Entende-se que esta qualidade não está apenas em função da qualificação do professor, mas também, aos elementos, fatores, atitudes, interesses, posicionamentos, políticas e iniciativas, consideradas como variáveis intrínsecas ou extrínsecas que, ao associarem-se, condicionam o rendimento escolar, tais como os livros que a escola adota, os objetivos dos professores, o projeto pedagógico da escola, a visão que os professores têm dos alunos, as atividades às quais os alunos são submetidos na escola,

acompanhamento e participação das famílias da educação dos alunos, os instrumentos de avaliação dos alunos, que em seu conjunto fazem uma unidade com os valores, objetivos e interesses educacionais e culturais da sociedade como um todo.

Na vida dos professores/alunos, o projeto foi o divisor de águas servindo como referencial da mudança de vida, o que permite dizer ter sido a formação um instrumento de redirecionamento e redimensionamento em várias áreas de suas vidas. O fato de a ascensão profissional ter sido uma consequência da qualificação põe em questão o compromisso deles com a educação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que, muitos, galgaram outros postos dentro da secretaria de educação e já não mais desempenharam a sua função como educadores atuando em sala de aula. Este reconhecimento exterior pode ser visto internamente como um conflito, pois coloca o educador perante um dilema, uma vez que o principal objetivo do curso era prepará-los para melhor desempenharem sua função em sala de aula e não em outras funções administrativas e ou de coordenadoria.

De fato a implantação do projeto no Município de Catu proporcionou-lhe muitas mudanças e benefícios, dentre os quais o principal foi qualificar seus professores, entretanto, em um breve olhar nos custos e benefícios, pode se dizer que, com a formação, os alunos das primeiras séries do ensino fundamental também deixaram de ganhar professores melhor qualificados para os ensinar.

No que concerne à sustentabilidade do projeto, pôde-se constatar que o curso possuía viabilidade técnica, estava dentro da formalidade da LDB e atendia ao rigor das normas internas da universidade, era estrategicamente viável, pois atendia aos interesses e objetivos da prefeitura; era viável financeiramente devido ao fato da existência de uma fonte de financiamento o FUNDEF, atual FUNDEB, implantado no Brasil em 1996, vigorando até o ano de 2020, considerada suficiente e certa para mantê-lo operando durante anos; era de interesse da Prefeitura pelo fato do programa interferir e criar condições para que as necessidades do Município fossem atendidas e os problemas, tanto de ordem educacionais como sociais fossem abordados através dos seminários temáticos, os quais visavam desenvolver a capacidade de percepção sobre a importância da comunidade no processo educativo, identificar junto à comunidade os principais problemas sociais, promover a conscientização sobre a importância dos temas transversais para a educação, desenvolvendo um programa intitulado: a universidade de mãos dadas com a comunidade, atuando com os professores/alunos nas escolas vinculadas ao projeto REDE UNEB 2000, ou seja, as escolas onde os professores/alunos exerciam sua



função de professores, trabalhando temas como: sexualidade, afetividade e doenças sexualmente transmissíveis; violência na família e nas escolas; drogas; cidadania; direitos humanos; estatuto da criança e dos adolescentes; indisciplina na escola; escola, tempo livre e lazer; preconceito e discriminação; educação ambiental e por fim, ética e cidadania. Outros problemas da microrregião também eram abordados através das oficinas e atividades extracurriculares, com atividades voltados para os problemas vividos pela comunidade local, a qual participava massivamente e reagia positivamente. Todos estes fatores, em conjunto com o interesse do governo em que os professores do ensino fundamental em serviço possuam nível superior, adquirindo competência, de modo a melhorar a qualidade do ensino brasileiro, que é o seu grande objetivo, tornam factível o fluxo de desembolso para o programa ou projeto, tornando-o sustentável.

A análise interna do projeto demonstrou que o mesmo é coerente, possui uma estrutura muito bem articulada e é coeso, os pequenos problemas identificados em sua estrutura não foram caracterizadas como estruturantes a ponto de comprometerem a sua execução e o alcance de seus objetivos. A título de contribuição de melhoria, sugere-se uma maior atenção na composição dos itens que informam acerca da apresentação e justificativa do projeto, de sua clientela, do local onde o mesmo funcionará, assim como mais detalhe e direcionamento nas informações sobre a metodologia e a inclusão de um resumo.

Como a quantidade de títulos bibliográficos postos à disposição dos alunos não era grande o bastante, em projetos como estes, cujos locais de funcionamento são distantes da capital, é necessário que o acervo bibliográfico seja condizente à necessidade e demanda do curso. Deste modo, sugere-se que os acordos para o suprimento do acervo bibliográfico sejam muito bem estruturados sem a possibilidade de descumprimento da parte responsável e que o acesso à internet seja contemplado.

Esperamos que este trabalho seja útil para a elaboração de programas de formação para professores principalmente para os referentes à educação fundamental, devido a sua importância para a formação da base educacional do indivíduo. Deste modo, se faz necessário que projetos deste segmento educativo nasçam o mais apropriado possível.

Queremos ressaltar que este objeto de estudo foi o projeto embrião e ele no momento encontra-se na sua nona etapa de funcionamento, pelo que, acreditamos ter sido objeto de avaliações. Entretanto, ficam as percepções dos seus envolvidos acerca dos méritos e dos

defeitos do projeto, assim como suas sugestões para conhecimento dos tomadores de decisões e de todos os interessados.

Atualmente o projeto REDE UNEB 2000 serviu de base para o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR-UNEB), que faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), coordenado pela CAPES.

As evidências destinadas a analisar a qualidade como experiência e as evidências que permitem estudar a qualidade como medida não são da mesma espécie. Nesse último caso as evidências são indicadores observáveis e mensuráveis que se podem comparar com critérios e standards que se definiram e/ou construíram previamente, enquanto que no primeiro caso a percepção da qualidade é construída a partir das narrativas obtidas dos diferentes intervenientes (Stake, 2006).

### **Limitações do estudo**

A leitura dos dados empíricos sugere a mudança de foco dos professores/alunos concernente aos seus objetivos ao fazerem a formação. Entretanto, isto não pode ser afirmado em sua totalidade, devido ao fato da presença de dados que canalizam à leitura da mudança do estatuto, uma vez que, perante a possibilidade de mudança de cargo, não hesitaram na escolha, o que nos leva a crer que, na presença de novos desafios e diante da possibilidade de ascensão social e profissional, a formação dos professores não os consegue manter na sala de aula.

### **Limitações da pesquisa**

Atualmente o número de pessoas interessadas em ser participantes em trabalho de pesquisa tem diminuído o que torna a realização dos trabalhos demorada, uma vez que, a representatividade amostral é importante para a validade dos resultados.

### **Sugestões para trabalhos futuros**

As conclusões deste estudo levantam algumas recomendações para futuros trabalhos investigativos, uma vez que, por se tratar de uma investigação qualitativa subjetiva na área de avaliação formativa, ele não esgota-se em si mesmo dando margem a futuros trabalhos em alguma ou algumas abordagens das funções de avaliação.

Dado à percepção de que grande parte dos problemas de aprendizagem que os alunos do sexto ao nono ano e os do ensino médio apresentavam decorriam da falta de competências que deveriam ter sido adquiridas nas primeiras séries do ensino fundamental, é que este trabalho de pesquisa se dedicou a estudar este programa de formação de professores à luz do modelo de avaliação compreensiva, com vistas a identificar as razões que corroboram para a persistência do problema, contribuindo assim para que se atente à necessidade de avaliar projetos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, dada a importância que esses profissionais desempenham na formação da base da vida escolar do indivíduo.

Lançando mão da concepção de que nenhum estudo se esgota em si mesmo e nenhuma formação é completa, sugestionamos a busca da resposta a título de futuros trabalhos de investigação, das seguintes questões:

Estudo 1. Se o problema apontado pelo MEC sobre a qualidade de ensino brasileiro incide sobre a qualificação dos professores, como avaliar os motivos pelos quais os índices de desempenho docente e discente continuam abaixo do desejado, uma vez sendo os professores agora qualificados?

Estudo 2. Os índices elevados de reprovação e repetência escolar não estariam em parte associados à falta de validade dos instrumentos utilizados na avaliação?

Estudo 3. A mudança do processo educativo no Município teve seu início com a formação dos professores, a qual serviu como uma peça inicial dentro de um conjunto mais complexo e amplo que é o aperfeiçoamento do professor em sua carreira docente. Entretanto, que medidas foram tomadas pela secretaria de educação para a promoção deste aperfeiçoamento e que condições de melhoria foram implementadas por ela, em termos de infra-estrutura, para que o professor, ora melhor qualificado, pudesse dar continuidade ao desenvolvimento de uma prática diferenciada ou ensino diferenciado, junto aos alunos, na busca da melhoria da educação dos mesmos? Sugere-se, portanto, que um estudo seja feito a título de identificar os fatores que impediram os professores de darem continuidade ao trabalho ora começado em sua sala de aula a partir do curso de formação ou, pela positiva, a partir de dados recolhidos objetivamente, os colocou com uma certeza performativa, de modo a continuar o desempenho professoral como o tinham vindo a desempenhar, quer dizer, a convicção de que o seu papel de professor era reconhecido pela comunidade acadêmica, e que possibilitasse ajudá-lo na construção de sua identidade profissional, a começar pela Prefeitura.

"O projeto da avaliação não tem fim e, portanto, sempre parcial, pois o sentido é questionado constantemente pela evolução de cada situação. Nunca se termina de avaliar" (Ardoino & Berger, 1986, p.123) (Tradução nossa).



**REFERÊNCIAS**

- ABRECHT, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ADROINO, J., & BERGER, G. (1986). L'évaluation comme interprétation, *Pour*. n° 107 *L'évaluation au pouvoir*. Juin, Juillet, Août, pp.120-127.
- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Cadernos de Formação de Professores*, n° 1, novembro, pp. 21-30: Aveiro. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- ALARCÃO, I., & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALKIN, M. C., & CHRISTIE, C. A. (2004). An evaluation theory tree. In: ALKIN, M. C. (ed.). *Evaluation Roots: Tracing theorists' views and influences*. London : Sage, pp 381-392. Disponível em: [http://www.sagepub.com/upm-data/5074\\_Alkin\\_Chapter\\_2.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf). Site visitado em 04 de setembro de 2013.
- ALLAL, L. (1983). Évaluation Formative: entre l'intuition et l'instrumentation, *Mesure et évaluation en éducation*, vol.6, n° 5, pp. 37-57.
- ALMEIDA, L., & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ANDRADE, E. De A. (1997). *Avaliação em educação e Formação: Contributo para a construção de um quadro de referencia* (Volume I). Tese de mestrado em Ciências da educação - Área de Especialização em Educação e Desenvolvimento. Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciência e Tecnologia. Lisboa.
- ALVES, M. P. C. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto editora.
- ALVES, M. P. C., & EUSÉBIO. A. M. (2010). *O polo de Excelência: Caminhos Para a avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores. SA.
- ALVES, M. P. C., & FLORES, M. A. (2010). (orgs.). *Trabalho docente, avaliação e formação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedágio.
- BARBIER, J. M. (1985). *Avaliação em formação*. Porto: Afrontamento.
- BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de projetos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARBIER, R. (1985). *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar edições.

- BARDIN, L. ( 1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BEHAR, P. A., PASSERINO, L. M. & BERNARDI, M. (2007). Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, 5(2), pp. 1-11. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/22877>. Site visitado em 04.08.2012.
- BONNIOL, J. J., & VIAL, M. (2001). *Modelos de Avaliação: Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BLOOM, B. S., HASTING, J. T., & MADAUS, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. USA: McGraw-Hill.
- BLOOM, B. S., HASTING, J. T., & MADAUS, G. F. (1983). *Manual de Avaliação formativa e sumativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- CANEN, A., & OLIVEIRA, A. M. A. de (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, no. 21. Set/Dez. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300006&script=sci_arttext). Site visitado em 17.12.2013.
- CHIAVENATO, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Campus.
- CHIZZOTTI, A. (2001). Metodologia do ensino superior: O ensino com pesquisa. In CASTANHO, S., & CASTANHO, M. E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus.
- COHEN, E., & FRANCO, R. (2004). *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes
- CORTESÃO, L. (1993). *Avaliação formativa: que desafios?* Porto: Edições Asa.
- CORTESÃO, L., LEITE, C., & PACHECO, J. A. B. (2002). *Trabalhar por projetos em Educação. Uma Inovação Interessante?* Porto: Porto Editora.
- CRONBACH, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Records*. Columbia University, 64.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_ (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

- DE KETELE. M. J. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In ALLAL, L., CARDINET, J., & PERRENOUD, P. (dir.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.211- 218). Coimbra: Livraria Almedina.
- \_\_\_\_\_ (1993). L'évaluation conjuguee en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, nº 103, avril-mai-juin, pp 59-80. Disponível em [http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF103\\_6.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF103_6.pdf) -. Site visitado em 03.03.2013.
- ESTEBAN, M. T. (Org.) (2004). Escola, Currículo e avaliação. *Série Cultura Memória e currículo*, vol. 5. São Paulo: Cortez.
- ESTEVES, M.(2006). Análise de conteúdo. In. LIMA, J. A., & PACHECO, J. A. B. (orgs.). *Fazer investigação: Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A., & NÓVOA, A. (1993). (orgs.). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T., & ESTRELA, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In BIZARRO, R., & BRAGA, F. (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. ( pp. 73-79). Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, v.19, n.2, pp. 21-50.
- \_\_\_\_\_ (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista Educação e pesquisa*, São Paulo,v.33, n 3, pp.581-600, set/dez.
- \_\_\_\_\_ (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Revista Estudos Avaliação em Educacional*, v. 19, n. 41, pp.347-372, set./dez.
- \_\_\_\_\_ (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In FERNANDES, D. (Org.). *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais, PR: Editora Melo, pp. 185-208.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- FERRY, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- FLICK, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREITAS, I. H. (1980). *Proposta de Avaliação responsiva de Robert Stake aplicada à formação pedagógica dos profissionais (docentes e especialistas) para o ensino de 1º e 2º Grau*



*na Universidade federal da Paraíba-UFPb*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. Disponível em <http://www.biblioteca.universia.net>. Site visitado em 05.12.2013.

GIL, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

HADJI, C.(1994). *Avaliação regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

\_\_\_\_\_ (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.

HARVOIS, Y. (1987). Le contrôle, cet obscur objet du désir. *Pour. n° 107*, pp. 116-119. (extrait) Disponível em: [http://www.reseaeval.org/wp-content/uploads/2013/04/3. -Harvois.pdf](http://www.reseaeval.org/wp-content/uploads/2013/04/3.-Harvois.pdf). Site visitado em 27.05.2014.

LONGLE, N. D. P. (2008). *Avaliação sumativa em diferentes contextos de prática na disciplina de matemática: um estudo de caso*. Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1258> . Site visitado em 14.12. 2013.

MACHADO, A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedago.

MOREIRA, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - UTL.

MORGADO, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

MOURA, D. G., & BARBOSA, E. F. (2007). *Trabalhando com projetos: Planejamento e gestão de projetos educacionais*. Vozes: Rio de Janeiro.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação* (pp.15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PACHECO, J. A. B. (1994). *Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. B. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* ( pp.53 - 64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

PACHECO, J. A. B., & FLORES, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- PELLIZZARI, A., KRIEGL, M. de L., & BARON, M. P. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista do Programa de Educação Corporativa*, Curitiba, v.2, pp.37-42.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PORTER, M. (1999). *Competição = On competition: Estratégias competitivas essenciais*. Rio de Janeiro: Elsever.
- RODRIGUES, A., & ESTEVES, M. (1993). *A análise das necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, P. M. F. Da. S. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ROSSETT, A., & SHELDON, K. (2001). *Beyond the podium: Delivering training and Performance to Digital World*. San Francisco: Jossey-Bass/ Pfeiffer.
- ROSSI, P.H., LIPSEY, M.W., & FREEMAN. H. E. (1993). *Evaluation a systematic approach*. London: Sage.
- SANTOMÉ, J. T. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- SAETTLER, P. (1990). *The Evolution of American Educational Technology*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. In STAKE, R. E., (ed.). *Curriculum evaluation. American Educational Research Association Monograph Series on evaluation*, n.1 .Chicago: Rand McNally.
- SILVA, M. A. F. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projectos e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*. 13(1), pp.77-109.
- SOUZA, B. A. (2000). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizontes LDA.
- De SOUZA, L. G. (2009). Avaliação de políticas educacionais: Contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In LORDÊLO, J. A.C., & DAZZANI, M. V., (orgs.). *Avaliação Educacional: Desatando e Reatando Nós* (pp. 17-29). Salvador: EDUFBA.
- STAKE, R. E. (1967). The countenance of education evaluation. *Teachers College Record*. 68 n. 7, pp. 523-540. Disponível em : <http://www.tcrecord.org> ID Number: 2184. Site visitado em 24.07.2013.
- \_\_\_\_\_ (1973). "Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation." Paper presented at conference on New Trends in Evaluation, Göteborg, Sweden, October.

- \_\_\_\_\_ (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- \_\_\_\_\_ (2009). *A arte da investigação com estudo de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*. ( autumn)
- STFFLEBEAM, D. L., & SHINKFIELD, A. J. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TENÓRIO, R. M., & ANDRADE, M. A. B. De (2009). Avaliação da Educação Superior no Brasil: Desafios e Perspectivas. In LORDÊLO, J. A.C., & DAZZANI, M. V., (orgs). *Avaliação Educacional: Desatando e Reatando Nós* (pp. 31-32). Salvador: EDUFBA.
- TREVISAN, A. P., & BELLEN, H. M. V. ( 2008). Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v.42, n.3, pp.529-550, Maio/Jun.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>. Site visitado em 02.10.2013.
- TYLER, R. W. (1942). General Statement on evaluation. *Journal of Education Research*, 35, pp. 492-501.
- VIANA, D. F. (2012). *O estado do conhecimento da produção científica sobre a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no âmbito do projeto 008/PROEJA/CAPES/SETEC (2007-2011)*. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de especialização em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG- Brasil. Disponível em: [http://www.files.scire.net.br/atRIO/cefet-mg-ppget\\_upl/THESIS/188/danielle\\_fernandes\\_viana.pdf](http://www.files.scire.net.br/atRIO/cefet-mg-ppget_upl/THESIS/188/danielle_fernandes_viana.pdf). Site visitado em 05.06.2013.
- VIANNA, H. M. (1997). Avaliação: Considerações teóricas e posicionamentos. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n.16, dez, pp. 05-36. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68311997000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68311997000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Site visitado em 04.04.2013.
- YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.

**Referências normativas e sites oficiais**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Site visitado em 02.03.2012.

\_\_\_\_\_ Lei nº 9.424 de 24 de Dezembro de 1996. (1996) Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_ Decreto nº 2.664 de 27 de Junho de 1997. (1997). Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal e determina outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_ Decreto nº 3.276 de 06 de Dezembro de 1999. (1999). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_ Decreto nº 3.554 de 7 e Agosto de 2000. (2000). Dá nova redação do parágrafo 2º do art.3º do Decreto nº 3.276, de 6 de Dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_ Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 009/ 2001. (2001). Dispõe sobre diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_ Conselho Nacional de Educação Resolução CNE/CP nº 2/2002. (2002). Institui a Carga Horária dos Cursos de Graduação. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.

Prefeitura Municipal de Catu. *História*. Disponível em <http://catu.ba.gov.br/historia.php>. Site visitado em 05.12. 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Séries Históricas e Estatísticas. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_dou/PB2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_dou/PB2010.pdf). Site visitado em 14.04. 2013.

U.S. Department of Health, Education, and Welfare. 1979. *The Belmont Report*. Washington, D. C. Estados Unidos da América; National Commission for the Protection of Human

## REFERÊNCIAS

---

Subjects of Biomedical and Behavioral Research (NCPHSBBR). Disponível em:  
<http://www.hhs.gov/ohrp/humansubjects/guidance/belmont.html>. Site visitado em  
06.05.2014.

**ANEXOS****ANEXO 1 - CRITÉRIOS E QUESTÕES PARA ENTREVISTAS**

➤ Igualdade no acesso à educação

Todos os servidores públicos do Município e Estado tiveram acesso ao curso independente do tempo de serviço? E/ou aconteceu em algum momento algum fator de exclusão de algum professor/aluno?

Quais critérios foram levados em consideração na seleção dos candidatos e se alguns desses critérios serviram de elemento impeditivo de sua participação no curso, comente-os?

Quais as estratégias utilizadas para a captação dos professores/alunos?

➤ Adequação normativa

O critério de seleção se baseou em que legislação? Ou não houve uma seleção que se adéque à uma resolução normativa comum?

➤ Divulgação da informação

De que forma você ficou sabendo do curso?

Essa informação chegou a você de modo amplo ou foi por circulação interna na escola?

➤ Resolução do problema e resultados

As avaliações feitas inicialmente e posteriormente evidenciaram uma mudança na formação do professor/aluno significativa ou ainda carece de uma formação continuada?

Os problemas existentes referentes à qualidade da formação dos professores/alunos foram resolvidos? Que resultados foram apontados no tocante às melhorias apresentadas do desempenho profissional do professor/aluno durante e depois do curso?

Os problemas existentes referentes à qualidade da sua formação foram resolvidos? Quais as melhorias observadas no seu desempenho profissional durante e depois do curso?

O que você acha que deve mudar na parte curricular do curso?

Que problemas você identificou durante o curso que de alguma forma impactaram no desenvolvimento positivo (currículo, coordenação, professor, colega, etc.)?

A existência do projeto resolveu o problema em que medida?

Que contributo o senhor (a) pensa que o seu trabalho, através deste projeto, trouxe para a comunidade local?

➤ Qualidade da formação

Essa formação atendeu a necessidade da comunidade local? De que forma isso foi sentido?

Em sua opinião, essa formação foi suficiente para você no fornecimento de subsídios para uma melhor qualificação no mercado de trabalho? (Público/particular)

Comente como você usou a teoria aprendida no curso em sua sala de aula

➤ Relações externas

Houve dificuldade junto à prefeitura quando da disponibilização dos recursos materiais necessários para o desenvolvimento do curso e, de que maneira esse problema foi solucionado?

➤ Utilização de recursos (se há recursos materiais, humanos, formação ou qualificação dos professores que ensinam etc.)

Em sua opinião, os recursos materiais utilizados durante o curso pelos professores podem ser considerados adequados ou careciam de melhoria?

Houve dificuldade junto à prefeitura quando da disponibilização dos recursos materiais necessários para o desenvolvimento do curso e de que maneira esse problema foi solucionado?

Dentro desta vertente, qual destes recursos foi problemático?

Os profissionais que atuaram no desenvolvimento dessa formação nos dois anos, sempre que solicitados demonstraram segurança na execução de suas tarefas e boa vontade no atendimento às solicitações?

Os professores do curso demonstravam domínio e desenvoltura ao ministrarem as aulas e em conversas com os professores/alunos durante a formação?

➤ Acompanhamento da prática pedagógica dos professores/alunos pelos professores-orientadores e/ou coordenador de estágio e avaliação.

De que maneira foi feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas e quais critérios para avaliação foram utilizados inclusive do curso?

Qual a sua opinião sobre o pronunciamento dos professores acerca dos critérios de avaliação no início do curso?

➤ Orientação, acompanhamento das atividades pelos professores/orientadores e avaliação do curso

Você teve alguma dificuldade no desenvolvimento de seus trabalhos, bem como no recebimento de ajuda da parte de seus professores? Comente.

O que você acha das orientações dadas pelos seus professores quando das atividades solicitadas para o desenvolvimento das mesmas?

Como transcorreu o curso?

➤ Disponibilidade de atendimento ao educando

Fale sobre as dificuldades encontradas quando da sua solicitação da ajuda de algum professor e/ ou coordenação do curso.

➤ Coerência entre a prática pedagógica do professor e o currículo

A prática pedagógica do professor refletia a qualificação do mesmo?

O professor diversificou a utilização de métodos e recurso durante suas aulas?

O professor discutia após as avaliações os seus resultados com a turma?

➤ Integração do curso com a organização do curso

Que pontos destoantes entre a integração do curso e a instituição coordenadora o senhor(a) pode apontar?

Existem questões ou pontos críticos referentes à descentralização administrativa, na eficiência do projeto?

➤ Suficiência de componentes curriculares

Você sentiu falta de alguma componente curricular considerada importante para a sua melhor qualificação? Qual (is)?

O desenho curricular apresentado foi suficiente para que o seu objetivo junto aos professores/alunos fosse alcançado? Comente.

Qual o critério usado para a elaboração da grelha curricular?

➤ Duração do curso

A duração do curso correspondia ao tempo necessário para a formação do professor dentro da exigência da lei?

A duração do curso foi suficiente para a melhoria da qualidade de sua formação? Por quê?

A duração do curso foi suficiente para que os seus objetivos junto aos professores/alunos fossem alcançados?

➤ Expectativas / objetivos

Por que a senhora idealizou este projeto?

Quais os seus objetivos ao participar do projeto? Foram satisfeitos? Comente por favor

Quais os seus objetivos e suas expectativas ao ministrar aulas neste curso? Foram alcançados?

Os seus objetivos foram alcançados? Comente por favor

➤ Sustentabilidade do curso

A quem compete o pagamento dos recursos humanos do projeto? Qual o papel da subvenção neste projeto? Como ele seria sustentado caso ela não existisse?



Houve algum problema com relação ao pagamento dos professores?

➤ Valorização do currículo oculto

Durante o curso os professores consideraram os seus saberes construídos? Comente.

De que maneira o senhor considerou, durante o curso, os saberes construídos trazidos pelos professores/alunos?

Na elaboração do desenho curricular foram levados em consideração os saberes já construídos trazidos pelos alunos?

➤ Satisfação pessoal

O que representou essa formação para você como profissional e como pessoa?

Como a senhora vê a implantação deste projeto na sua satisfação como pessoa e como profissional?

O curso lhe proporcionou felicidade? Sim ou não?

**ANEXO 2 - SOLICITAÇÃO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

EXMA.Sra. Coordenadora Geral de Programas Especiais da Universidade do Estado da Bahia

Sou aluna do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, e encontro-me a realizar um projeto de investigação tendente a uma dissertação de mestrado, cujo tema é “**Avaliação de um projeto de Formação de Professores: Um Estudo de Caso: REDE UNEB 2000**” sob a orientação do Professor Doutor José Augusto Pacheco. Neste contexto, venho solicitar a vossa colaboração, no sentido de disponibilizar a consulta do projeto de reconhecimento do curso de licenciatura plena em pedagogia com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental. Informo que o dispositivo desejado é o desenvolvido no Município de Catu.

As informações recolhidas são confidenciais e as conclusões serão posteriormente apresentadas e discutidas com os participantes do programa. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Marlene Santos Keiluweit.



**ANEXO 3 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS PARA O PROFESSOR /ORIENTADOR**

Identificação do professor (a)

Idade:

Formação:

Titulação:

Tempo de serviço:

Experiência no Programa:

1. O senhor (a) sentiu falta de alguma componente curricular considerada importante para a qualificação dos professores/ alunos? Qual (is)? Em caso afirmativo, por favor, cite-a (s).

2. O desenho curricular apresentado é suficiente para que o seu objetivo junto aos seus professores alunos seja alcançado? Comente sua resposta, por favor.

3. Fale sobre as dificuldades encontradas quando da sua solicitação da ajuda de algum coordenador do curso.

4. Que pontos destoantes entre a integração do curso e a instituição coordenadora o senhor pode apontar?

5. Existem questões ou pontos críticos referentes à descentralização administrativa, na eficiência do projeto?

6. De que maneira o senhor considerou, durante o curso, os saberes construídos trazidos pelos professores alunos?

7. As avaliações feitas inicialmente e posteriormente evidenciaram uma mudança na formação do aluno significativa ou ainda carece de uma formação continuada?

8 Quais os seus objetivos e suas expectativas ao ministrar aulas neste curso? Foram alcançados?

9 Existiram objetivos prévios de sua parte ao fazer parte deste projeto? Foram atingidos? Caso contrário quais os fatores impeditivos?

10 O que significou a realização dessa formação para o senhor como pessoa e profissional?

11. Em algum momento o senhor (a) sentiu dificuldade de realizar o seu trabalho devida a falta de conhecimentos prévio dos professores alunos?

12. Existiu algum fator ou elemento que lhe impediu de executar um trabalho de melhor qualidade?

13. Em sua opinião, os recursos materiais disponibilizados durante o curso podem ser considerados adequados ou carecem de melhoria?

12. Como o senhor pode perceber as mudanças dos seus alunos no tocante a aprendizagem?

14. Com qual (is) tipo (os) de avaliação o senhor trabalhou durante o curso com seus alunos? E que papel desempenha a avaliação em seu trabalho?

15. Como transcorreu o curso?

16. Que contributo o senhor acha que o seu trabalho trouxe para a comunidade local?

**ANEXO 4 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS PARA O PROFESSOR/ALUNO**

Identificação do aluno:

Nome

Idade

Formação acadêmica

Série que leciona

Anos de serviço

Local de residência

1. De que forma você ficou sabendo do curso?

2. Essa informação chegou a você de modo amplo ou foi por circulação interna na escola?

3. As avaliações feitas inicialmente e posteriormente evidenciaram uma mudança na formação do aluno significativa ou ainda carece de uma formação continuada?

4. Os problemas existentes referentes à qualidade da sua formação foram resolvidos?

Quais as melhorias observadas no seu desempenho profissional durante e depois do curso?

5. O que significou a realização dessa formação para você como pessoa e profissional?

6. O que você acha que deve mudar na parte curricular do curso?

7. Que problemas você identificou durante o curso que de alguma forma impactaram no desenvolvimento positivo dele? (Currículo, coordenação, professor, colega, etc.).

9. Essa formação atendeu a necessidade da comunidade local? E de que forma isso foi sentido?

10. Comente como você usou a teoria aprendida no curso em sua sala de aula. Qual a reação de seus alunos?

11. Em sua opinião, essa formação foi suficiente para você no fornecimento de subsídios para uma melhor qualificação no mercado de trabalho? (público/particular)

12. Em sua opinião, os recursos materiais, utilizados durante o curso pelos professores, podem ser consideradas adequados ou careciam de melhoria?

13. Essa formação atendeu à sua necessidade? De que forma isso foi sentido?

14. Os profissionais que atuaram no curso de formação nos dois anos, sempre que solicitados demonstraram segurança na execução de suas tarefas e boa vontade no atendimento às solicitações?

15. Os professores do curso demonstravam domínio e desenvoltura ao ministrarem as aulas e em conversas com os alunos durante a formação?

16. De que maneira foi feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas durante a formação e quais os critérios para avaliação do curso durante sua execução?

17. Qual a sua opinião sobre o pronunciamento dos professores acerca dos critérios de avaliação no início do curso?

18. Você teve alguma dificuldade no desenvolvimento de seus trabalhos, bem como no recebimento de ajuda da parte de seus professores? Comente.

19. A duração do curso foi suficiente para a melhoria da qualidade de sua formação?

20. Você sentiu falta de alguma componente curricular considerada importante para a sua melhor qualificação? Qual (is)?

21. Você teve alguma dificuldade de entender os conteúdos dados pelo professor em sala de aula? Comente

23. O que você acha das orientações dadas pelos seus professores quando das atividades solicitadas para o desenvolvimento das mesmas?

24. Fale sobre as dificuldades encontradas quando da sua solicitação de ajuda de algum professor do curso.

25. A prática pedagógica do professor refletia a qualificação do mesmo?

26. O professor diversificou a utilização de métodos e recurso durante suas aulas?

27. O professor discutia após as avaliações os seus resultados com a turma?

28. Durante o curso os professores consideraram os seus saberes construídos? Comente.

29. Que pontos destoantes entre a integração do curso e a instituição coordenadora o senhor pode apontar?

30. Existem questões ou pontos críticos referentes à descentralização administrativa, na eficiência do projeto? E sobre o curso tem? Comente

31. Como transcorreu o curso?

32. O curso lhe proporcionou felicidade? Sim ou não?

32. Faltou material de consumo?

33. Quais os seus objetivos ao participar do curso? Foram satisfeitos? Comente por favor

**ANEXO 5 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS PARA O COORDENADOR LOCAL**

Identificação/ Nome

Idade:

Formação:

Titulação:

Tempo de serviço:

Experiência no Programa

1. Qual a sua função no projeto e quais as suas responsabilidades?
2. As avaliações feitas inicialmente e posteriormente evidenciaram uma mudança na formação do aluno significativa ou ainda carece de uma formação continuada?
3. De que maneira foi feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas durante a formação e quais os critérios para avaliação do curso durante sua execução?
4. Como transcorreu o curso?
5. O que você pensa que deve mudar na parte curricular do curso?
6. Quais os problemas identificados pela senhora durante o curso que de alguma forma impactaram no seu desenvolvimento positivo? (currículo, coordenação, professor, colega, etc.)
7. Em sua opinião, os recursos materiais utilizados durante o curso pelos professores podem ser considerados adequados ou careciam de melhoria?
8. Houve dificuldade junto à prefeitura quando da disponibilização dos recursos materiais necessários para o desenvolvimento do curso e, de que maneira esse problema foi solucionado? Dentro desta vertente. Qual destes recursos foi problemático?
9. No desenho curricular o estudo regional era contemplado? Em que componente? Era suficiente? Por favor, teça um comentário acerca disto.
10. A duração do curso corresponde ao tempo necessário para a formação do aluno?
11. Que pontos destoantes entre a integração do curso e a instituição coordenadora o senhor pode apontar?
12. Existem questões ou pontos críticos referentes à descentralização administrativa, na eficiência do projeto? Comente-os
13. Quais os seus objetivos ao participar do projeto? Foram satisfeitos? Comente por favor
14. O que significou a realização dessa formação para você como pessoa e profissional?





**ANEXO 6 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS PARA O COORDENADOR GERAL**

Identificação/ Nome

Idade:

Formação:

Titulação:

Tempo de serviço:

Experiência no Programa:

1. Por que a senhora idealizou este projeto?
2. A quem compete o pagamento dos recursos humanos do projeto? Qual o papel da subvenção neste projeto? Como ele seria sustentado caso ela não existisse?
3. Quem pode participar do projeto?
4. Todos os servidores públicos do Município e Estado tiveram acesso ao curso, independente do tempo de serviço? E/ou aconteceu em algum momento algum fator de exclusão de algum professor/aluno?
5. Quais critérios foram levados em consideração na seleção dos candidatos e se alguns desses critérios serviram de elemento impeditivo de sua participação no curso, comente-os?
6. O critério de seleção se baseou em que legislação? Ou não houve uma seleção que se adéque à uma resolução normativa comum?
7. Quais as estratégias utilizadas para captação dos professores/alunos?
8. Como foi a divulgação do curso? De que modo eles ficaram sabendo?
9. Como funcionou o processo seletivo e como transcorreu o curso ?
10. Quais os problemas enfrentados para a implantação do curso fruto do seu projeto idealizado?
11. Comente por favor sobre a má formação ou falta de formação dos professores do Município.
12. No que tange à valorização do currículo oculto, na elaboração do desenho curricular foram levados em consideração os saberes já construídos trazidos pelos alunos?
13. A duração do curso correspondia ao tempo necessário para a formação do professor dentro da exigência da lei?
14. No desenho curricular o estudo regional foi contemplado? Em caso positivo, em que componente? Foi satisfatório?

15. Existiram pontos críticos referentes à descentralização administrativa na eficiência do projeto?

16. Houve alguma dificuldade junto à prefeitura quando da disponibilização dos recursos materiais necessários para o desenvolvimento do curso? Se houve, de que maneira o problema foi solucionado?

17. Existem questões ou pontos críticos referentes à descentralização administrativa, na eficiência do projeto?

18. Qual o critério usado para a elaboração da grelha curricular

19. Como a senhora vê a implantação deste projeto na sua satisfação como pessoa e como profissional?

20. Os seus objetivos foram alcançados? Comente por favor

## **ANEXOS 7 - TEMAS DE MONOGRAFIAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES/ALUNOS PARA CONCLUSÃO DO CURSO - TRABALHO FINAL**

### Grupo 01

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: AGRESSIVIDADE NA SALA DE AULA: FATORES DETERMINANTES EM ALUNOS DE 3ª E 4ª SÉRIES DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CATU-BA, NA OPINIÃO DOS PROFESSORES.

**RESUMO:** Partindo de um montante de vinte entrevistas com professores – dez da 3ª série e dez da 4ª série do ensino fundamental – todos de escolas situadas na zona urbana do município de Catú, esta pesquisa procurou investigar um dos fatores que produzem os maiores efeitos negativos sobre a aprendizagem: a agressividade dos alunos. A contextualização da postura agressiva dos alunos está centrada numa série de elementos: desestruturação familiar, desemprego, alcoolismo, dentre outros. O trabalho propõe trazer à luz uma discussão sobre o tema que proporcione reflexão e uma ação diferenciada por parte dos profissionais envolvidos com a questão da agressividade em sala de aula.

**Palavras-chave:** agressividade; aprendizagem; sala de aula; ensino fundamental.

### Grupo 02

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: PROFESSOR ALFABETIZADOR: NECESSIDADE E DIFICULDADE. UM ESTUDO NAS CLASSES ALFA E 1ª SÉRIES.

**RESUMO:** Utilizando instrumentos qualitativos e quantitativos, como observação e aplicação de questionários com professores e pais de alunos, esta pesquisa colocou em foco a formação e atuação do professor alfabetizador e as propostas elaboradas sobre a alfabetização da população brasileira, com o intuito de amenizar a problemática do fracasso escolar nas séries iniciais. Atualmente, o professor alfabetizador lida com problemáticas que vão desde a falta de estrutura das salas de aula até a falta de cursos de formação continuada para alfabetizadores. O trabalho também aponta como características indispensáveis para o bom alfabetizador, o conhecimento do aluno na sua cultura, a utilização de uma metodologia eficaz e a utilização da afetividade no desenvolvimento do processo de alfabetização.

### Grupo 03

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: MERENDA ESCOLAR.

**RESUMO:** Este estudo pretende analisar a quantidade, qualidade e distribuição da merenda nas escolas municipais de 1ª a 4ª séries de Catú, fazendo um histórico, desde a instituição da merenda nas escolas, as mudanças ocorridas quanto à distribuição e descentralização e todo o processo que atualmente vem ocorrendo de uma melhoria na qualidade dos alimentos e as formas de preparação. Foram realizadas entrevistas com professores do ensino fundamental que observaram o processo de recebimento, armazenamento, qualidade e quantidade do alimento distribuído.

Grupo 04

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: A PRÁTICA DA LEITURA NA SALA DE AULA E A LEITURA CONTEXTUALIZADA NAS SÉRIES INICIAIS.

**RESUMO:** O trabalho visa compreender o processo de aquisição da leitura, bem como buscar parcerias com pais, alunos, professores e os diversos segmentos da sociedade para resgatar o prazer de ler. Ao investigar as condições da prática de leitura na escola, está se buscando uma forma de contribuir para uma reflexão dos educadores, no sentido de tomada de novas posições sobre esta atividade, que ajudem no desenvolvimento da aprendizagem infantil. A pesquisa deu-se mediante entrevistas feitas com professores, alunos e pais, visando entender e explicar a problemática da educação no município de Catú.

Grupo 05

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: O TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DR. DÍLSON AGUIAR E JOSÉ DE ARAÚJO LIMA.

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é o de identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor ao alfabetizar alunos em uma realidade específica: a zona rural do município de Catu. Os autores, depois de buscarem uma fundamentação teórica a partir de conceitos de Piaget, Vigotsky e Paulo Freire, dentre outros, organizaram um questionário com questões objetivas e uma questão subjetiva, que foi aplicado aos professores de duas escolas em especial. A pesquisa contou ainda, com a realização de uma reunião de pais na escola Dr. Dilson Aguiar,

onde os responsáveis pelos alunos responderam a uma ficha de avaliação sobre o trabalho do professor alfabetizador de seus filhos, posteriormente também analisada neste estudo.

Grupo 06

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: CARACTERIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

**RESUMO:** dificuldades encontradas na produção de textos coerentes, coesos e eficazes por essa clientela. Entre os problemas abordados que dificultam esta aprendizagem está a concepção de como os professores conduzem as atividades de escrita, ora utilizando o método tradicional, ora o método construtivista. Utilizando-se de algumas entrevistas, a pesquisa buscou identificar os significados das percepções dos sujeitos na produção de textos e suas maiores dificuldades na realização das tarefas.

Grupo 07

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: APRENDIZAGEM LENTA: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDOS DE CASOS NO MUNICÍPIO DE CATU-BA.

**RESUMO:** Dispersão, apatia, comportamento agressivo, dificuldade na fala e na concentração, problemas de saúde decorrente de gravidez conturbada. Todos estes elementos foram levantados a partir de estudos de caso com alunos de aprendizagem lenta na 1ª série do ensino fundamental em três instituições da rede pública municipal e estadual no município de Catu. Mesmo com tantas questões complexas envolvidas, a pesquisa indica que os alunos com lentidão na aprendizagem são capazes de aprender, desde quando lhes deem as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Grupo 8

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: A AGRESSIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR NA VISÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE CATU-BA.

**RESUMO:** tema da agressividade nas instituições de ensino vem sendo alvo de reflexões e tomadas de posição por parte dos profissionais da área de educação. Esta pesquisa quer trazer à tona um debate sobre a realidade de milhares de crianças e jovens que por terem seus direitos sociais, muitas vezes negados, passam a apresentar um comportamento cada vez mais agressivo em sala de aula, causando constrangimento a pais, professores e dirigentes de ensino. Os professores responderam a questionários dando suas opiniões a respeito do tema: agressividade. Nas respostas, além da reflexão sobre os problemas, foram apontadas algumas soluções que passam por uma reformulação na escola, que precisa deixar claro e fazer entender seus objetivos.

Grupo 09

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: INTERAGINDO NA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO.

**RESUMO:** Muitas publicações têm analisado a problemática da alfabetização, tanto do ponto de vista da teoria como dos métodos pedagógicos. Há um menor número de trabalhos voltados para questões da prática pedagógica e este é o enfoque principal desta pesquisa. O trabalho procurou entender o mundo da leitura e da escrita no seu processo inicial, para compreender melhor os níveis conceituais que as crianças apresentam. Foram analisadas algumas pesquisas sobre procedimentos metodológicos de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Catu, que antes de trabalhar qualquer conteúdo deve refletir a respeito da afetividade e interação da leitura.

Grupo 10

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: ALFABETIZAÇÃO E INTERDISCIPLINARIEDADE: UMA EXPERIÊNCIA COM MÚSICA.

**RESUMO:** Partindo de uma concepção construtivista dentro da experiência educacional, esta pesquisa tem como objetivo estimular a utilização da música como recurso interdisciplinar da condução do trabalho do professor-alfabetizador. Oferecendo a música como objeto motivador, o professor favorece ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade de analisar criticamente os usos linguísticos, desenvolvendo a prática de leitura de mundo. Foram realizadas entrevistas através de um questionário aplicado aos professores do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries – dentro das diversas áreas do conhecimento, querendo investigar se os mesmos utilizavam a música como recurso dentro da função de alfabetização nas séries iniciais, pois dessa forma o alfabetizador tornará sua prática consistente, construtiva e significativa para as crianças.

Grupo 11

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: MATEMÁTICA: UMA DISCIPLINA TEMÍVEL, COMO TORNÁ-LA PRAZEROSA.

**RESUMO:** Este trabalho procura colocar em discussão a dificuldade dos alunos das séries iniciais com o conhecimento matemático aplicado atualmente na escola. É objetivo desta pesquisa ressaltar que o ensino da matemática deverá ser visto pelo aluno, não como uma disciplina temível, e sim como um conhecimento que favorece o desenvolvimento do raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação. Partindo da abordagem de alguns conteúdos tidos como os de maior dificuldade de compreensão – entre eles os números racionais, decimais, etc. – o estudo procura fazer relação destes conteúdos com a experiência acumulada da criança em sociedade, bem como, a articulação destes com outras áreas do conhecimento, possibilitando que conceitos e procedimentos matemáticos sejam compreendidos conjuntamente com todos os significados associados a eles.

Grupo 12

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: FATORES DETERMINANTES NA OPINIÃO DE PAIS E PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE CATU-BA.

**RESUMO:** O estudo tem seu início na elaboração de um conceito sobre indisciplina – sendo essa entendida como toda ação que foge às regras de uma determinada instituição – que norteou toda a estrutura da pesquisa, considerando os fatores que mais contribuem no comportamento dos alunos indisciplinados. Entre os fatores que geram esta atitude interdisciplinar, a pesquisa aponta para a desestrutura familiar, a precária situação econômica e a influencia negativa dos meios de comunicação, com destaque para a televisão, os jornais e revistas que insistem em mostrar assuntos que seriam motivadores da violência na sociedade. O trabalho relata as dificuldades enfrentadas por professores, pais e os próprios alunos na tentativa de vencer esta questão, que dificulta o processo educacional.

Grupo 13

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: FATORES DE DIFICULDADES DE LEITURA EM CRIANÇAS DE 1ª A 4ª SÉRIES.

**RESUMO:** A intenção deste estudo foi colher informações e refletir sobre a prática dos professores e as posições de pais e alunos no tocante a fatores que interferem no aprendizado da leitura. Buscou-se descobrir as bases da ação pedagógica, através de entrevista feita com



professores, alunos e pais, como forma de contribuir para uma análise das suas limitações no tocante à aprendizagem da leitura, sobretudo quando se reconhece que os alunos estão inseridos numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais.

Grupo 14

TEMA: A PRÁTICA DA LEITURA NA SALA DE AULA.

**RESUMO:** A partir da utilização dos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania como a prática de leitura na sala de aula, este estudo se preocupa em analisar as práticas docentes que trabalham com este tipo de expressão e de que forma estão sendo utilizados pelos professores de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Foram analisados de forma qualitativa os significados das percepções dos alunos, comparativamente aos dos professores, na esperança de que esta discussão sirva de auxílio para se repensar a prática de leitura em sala de aula.

Grupo 15

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: A PRÁTICA DA LEITURA EM SALA DE AULA.

**RESUMO:** A partir de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e descritiva realizada em escolas da rede municipal de Catu, em turmas de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental, o estudo se fundamentou em analisar os aspectos da prática de leitura na escola a partir de textos, atividades de leitura e materiais utilizados na prática pedagógica dos docentes. Como a capacidade de leitura pressupõe algumas habilidades, é preocupação deste estudo perceber o complexo processo cuja importância e significados ampliam-se em situações de interação social. Utilizando como recursos: filmadora, máquina fotográfica, gravador e ficha para entrevistas, foram coletados os dados e analisados a fim de identificar o significado da percepção dos sujeitos sobre o cotidiano da prática de leitura em sala de aula, visando buscar uma formação de leitores competentes.

Grupo 16

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: CONCEITO DE INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CATU-BA.

**RESUMO:** A questão da indisciplina na sala de aula é a base deste estudo. Suas autoras partiram de um montante de 20(vinte) entrevistas com perguntas abertas feitas à professores da 3ª série do ensino fundamental, para a partir de suas experiências em sala de aula, construir um conceito de indisciplina formado pelos conceitos já existentes a respeito deste grande obstáculo pedagógico que é a indisciplina. Foram apontados muitos fatores socioculturais que originam

esta problemática. A pesquisa propõe que sejam feitas reflexões cada vez mais aprofundadas entre a escola, a família e a sociedade para que respondam aos desafios da indisciplina em sala de aula.

Grupo 17

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.

**RESUMO:** O trabalho tem por objetivo ser um instrumento de discussão na prática docente, em relação ao tema da avaliação no processo ensino-aprendizagem. Partindo de uma elaboração conceitual sobre avaliação, o estudo aponta dois paradigmas: o paradigma clássico – entendido como burocrático e representativo das estruturas hierárquicas – e, o paradigma sócio-antropológico – este evidenciado por uma compreensão do conhecimento relacionado à natureza e à própria vida. Confrontadas estas questões, cabe ao professor estabelecer critérios avaliativos que possam ser cotidianos, valorizando o aluno na sua dimensão de sujeito do processo e integrante da sociedade.

Grupo 18

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: PAIS QUE NÃO SE ENVOLVEM NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS.

**RESUMO:** A importância dos pais na vida educacional dos filhos é imprescindível. Pensando nisso é que este estudo procura abordar sobre a participação da família na vida escolar das crianças e o eventual afastamento dos mesmos. O grupo pesquisado abrange 46(quarenta e seis) pais que foram convidados a participar de reuniões, nas quais responderam a um questionário sociocultural que trouxe à tona algumas contradições no que diz respeito aos valores como honestidade, responsabilidade e solidariedade da criação dada aos filhos, transferindo a responsabilidade da família para a escola. A pesquisa ainda aponta para a reflexão de que a escola, junto com a família, forma a instituição social que mais influencia as crianças.

Grupo 19

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: O INCENTIVO À LEITURA NA SALA DE AULA.

**RESUMO:** Este estudo fala sobre a prática de leitura na escola, como instrumento que os educadores utilizam para melhorar a formação do aluno-leitor. Está baseada, esta pesquisa, em reflexões referentes a importância de se formar leitores na escola para que estes participem de forma mais ativa dentro da sociedade. Seguindo um roteiro com dez perguntas abertas, a pesquisa foi realizada em quatro escolas de ensino fundamental da rede municipal de Catu. Ao final, apresenta-se uma proposta de intervenção na escola na área de leitura, como contribuição à melhoria do trabalho pedagógico nessa área.

Grupo 20

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: PARCERIAS NA ESCOLA PÚBLICA.

**RESUMO:** O trabalho apresenta uma discussão que analisa a busca de um ensino de qualidade através de parcerias na Escola Municipal Helena de Araújo Lima no biênio 1999/2000. Com a crise econômica que atinge todos os setores da economia, muitas vezes a escola pública é uma das vítimas, havendo um comprometimento no processo educacional que prejudica basicamente o aluno. A pesquisa tenta compreender melhor os aspectos econômicos que levam a esta necessidade de buscar em outros campos ajuda necessária para reestruturar e reerguer a escola pública, mesmo porque a contribuição de pessoas ou grupos organizados não substitui a obrigação dos governos municipal, estadual ou federal. A participação comunitária é fundamental para que a escola se fortaleça e a população possa valorizá-la e defendê-la cada dia mais.

Grupo 21

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA.

**RESUMO:** O presente estudo se fundamenta na investigação sobre as dificuldades apresentadas na construção do conhecimento matemático com alunos da Rede Municipal de Educação do município de Catu. A análise se pautou nos relatos de professores sobre as dificuldades e resistência que os alunos têm em aprender matemática, bem como, na busca de métodos e técnicas mais prazerosas e estimulantes para serem utilizados em aulas. Como recursos, que podem ser utilizados pelo professor para facilitar o aprendizado, estão: o uso de dramatização, enigma matemático, troca de experiência, o conhecimento de novos métodos de ensino de matemática como o Kumon, entre outros. O estudo ainda acrescenta que a formação do professor seja revista, onde ele possa reconceituar sua visão do que vem a ser legítima atividade matemática.

Grupo 22

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: A PRÁTICA DA LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA.

**RESUMO:** Com o objetivo de incentivar a prática de leitura e a produção escrita em sala de aula, facilitando a aprendizagem da expressão oral e escrita na escola, esta pesquisa desenvolveu-se através de dados coletados a partir da experiência pedagógica de professores de 1ª a 4ª séries da rede municipal de Catu. Com a experiência dos professores, foi possível perceber que a escola preocupa-se em investigar a relação da criança com o mundo letrado, mesmo reconhecendo que há dificuldades neste processo de construção da leitura e escrita. Através do incentivo de discussões sobre práticas de leitura e produção textual, faz-se a proposta de reflexões que tenham um caráter formativo de indivíduos leitores/escritores que compreendam o que lêem e se façam compreendidos ao escrever.

Grupo 23

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**RESUMO:** Este estudo pretende discutir e analisar as contribuições dos textos de literatura infantil, elucidando seu caráter de enriquecimento imaginário e a expansão do domínio lingüístico das crianças. A partir da análise de textos literários de autores como Monteiro Lobato entre outros, é possível identificar significados que contribuam para que a criança estabeleça relações com elementos que transcendam (o nível do que é) o visível e perceptível (seria o mundo das subjetividades infantis). A partir do contato com a palavra escrita, criam-se oportunidades para que a criança aprenda a pensar, chegando sozinha a suas próprias verdades, com base em suas experiências com os livros e contos de fada.

Grupo 24

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: ARTE E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO, DESCONSTRUÇÃO, RUPTURA E CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA

**RESUMO:** O trabalho procura relacionar a questão da arte e o processo pedagógico no ensino fundamental, por acreditar que o tema arte-educação contribui para dar um caráter

transformador ao processo de ensino-aprendizagem. Procurando conhecer o aluno, estimular sua imaginação e valorizar suas formas de expressão, foram utilizados como recursos algumas ramificações das artes, como artes visuais, dança, música e teatro, durante uma seqüência de aulas bimestrais com a duração de 30 (trinta) minutos para a 1ª e 2ª séries, 60(sessenta) minutos para as 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Esta experiência quer contribuir para a construção de um espaço capaz de discutir e repensar formas atuantes do emprego da arte e sua configuração no ensino fundamental.

Grupo 25

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: O TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA ESCOLA MUNICIPAL PROFº GILBERTO DA MOTA, TURNO VESPERTINO.

**RESUMO:** O estudo se baseia na análise da prática de professores-alfabetizadores de uma escola específica – Profº Gilberto da Mota – localizada numa comunidade carente resultante de uma invasão desordenada. Ao responderem questionário, os professores pesquisados apontam para questões centrais da prática docente do alfabetizador, tais como: o conceito de alfabetização, o discurso que muitas vezes não é condizente com sua prática, além dos problemas extra-classe como a situação sócio-cultural dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho ainda apresenta sugestões de atividades para que o professor-alfabetizador revigore sua prática cotidiana.

Grupo 26

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: PEDAGOGIA CONSTRUTIVISTA EM SALA DE AULA

**RESUMO:** O trabalho tem como objetivo central refletir sobre o aspecto do processo de ensino-aprendizagem, mostrando que este pode e deve-se dar de forma prazerosa, permitindo a auto-afirmação. Procurando apresentar uma discussão teórica, as bases de uma filosofia pedagógica foram centradas na epistemologia piagetiana, discutindo o conceito de construtivismo, seus avanços e recuos dentro da prática pedagógica.

Grupo 27

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM GRANDE DESAFIO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

**RESUMO:** O trabalho procura fazer uma discussão sobre o processo de avaliação dentro da modalidade formativa ou processual, que conduz a uma postura avaliativa que deve ser contínua e não circunstancial, revelando-se no processo e não apenas no produto. Percorrendo o caminho de autores mais tradicionais como Pophan e Grounlund e de mais progressistas como Luckesi, a pesquisa preocupa-se em fazer uma discussão conceitual do tema da avaliação para finalmente, através de entrevistas com professores da rede municipal de Catu, observar qual a definição desses profissionais em relação à temática avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Grupo 28

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA: PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CATU – IMPLICAÇÕES, ANÁLISE E REFLEXÃO.

**RESUMO:** Este trabalho foi elaborado a partir da necessidade de analisar uma situação verificada com frequência na escola pública: os problemas relacionados à aprendizagem da criança dentro de seu ambiente escolar. Casos de fracasso escolar, comportamento agressivo decorrente de convívio familiar desestruturado e falta de material pedagógico que possibilite ao professor realizar um trabalho mais eficaz com seus educandos. E muitos outros problemas, foram levantados a partir da realização de entrevistas com profissionais de ensino.

Grupo 29

Os nomes dos realizadores e orientadores foram omitidos para proteção dos entrevistados

Catu-BA: UNEB, 2001. Monografia

TEMA - REPRVAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE CATU/BA.

**RESUMO:** O trabalho procura discutir a partir da comparação entre autores a temática do chamado do fracasso escolar, apontando uma série de fatores que o ocasionam. Através da coleta de dados sobre índices de aprovação, reprovação e evasão escolar da SMEC nos anos de 1996 a 1999, entrevistas com pais e professores e cruzamento dos dados com as novas

perspetivas teóricas educacionais, a questão da reprovação escolar é mostrada a partir da perspectiva de professores, pais e alunos, dentro de uma abordagem que prioriza três óticas: a social, a econômica e a metodológica.